

Número 11
2004

HUARTE DE SAN JUAN

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales • Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria

Psicología y Pedagogía
Psikologia eta Pedagogia

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

HUARTE DE SAN JUAN

Psicología y Pedagogía
Psikologia eta Pedagogia

Número 11
2004



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Título: Revista Huarte de San Juan. Psicología y Pedagogía

Edita: Universidad Pública de Navarra : Nafarroako Unibersitate Publikoa

Director: Emilio Garrido Landívar

Consejo de Redacción: Paz del Corral Gargallo
Enrique Echeburúa Odriozola
Emilio Garrido Landívar
Fermín González García
Ricardo Zapata
Benjamín Zufiaurre Goicoechea

Fotocomposición: Pretexto. pretexto@cin.es

Imprime: Industria Gráfica Ona

Depósito Legal: NA-2.002/1994

ISSN: 1136/0828

Correspondencia: Universidad Pública de Navarra
Revista "Huarte de San Juan"
Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Teléfono 948 169 428. Fax 948 169 448

Distribución y venta: Universidad Pública de Navarra
Dirección de Publicaciones
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Fax: 948 169 300
Correo: publicaciones@unavarra.es

Índice

Bloque Educativo

Octavi Fullat Genís <i>Las Ciencias Sociales en la Universidad</i>	9
Jaione Apalategi <i>Hezkuntzaren kalitatea erakuntzaren teoriatik</i>	19
Irene López-Goñi <i>Bases organizativas del sistema educativo en Suecia</i>	33
Isabel Cabanellas / Raquel Polonio / Maite Ramírez <i>Encontrar el aliento rítmico de la infancia</i>	57

Bloque Psicológico-Educativo

M.T. Sanz de Acedo Baquedano / M.L. Sanz de Acedo Lizarraga <i>La creatividad: un fenómeno cognitivo complejo con implicaciones educativas y empresariales</i>	65
Olga Mariela Mogollón Canal / Emilio Garrido Landívar <i>Estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia</i>	87
Carlos Gimeno Gurgegui / Emilio Garrido Landívar <i>Estudio descriptivo de una muestra escolar (no mórbida) en los estadios clásicos para llegar a cotas de prevalencia en psicopatología</i>	121

Bloque Psicología de la Salud

M^a Lourdes Aparicio Ágreda

Gaigabeziak dituzten pertsonen egoera ulertzeko tresna den O.M.E.ren gaigabeziaren eta osasunaren funtzionamenduaren sailkapen internazionalaren ekarpenak 143

Pilar Notivol / Milagros Pollán / Inés Gabari

Percepción de cuidadoras inmigrantes extranjeras. Sobre el cuidado, genérico y profesional enfermero, al anciano en domicilio 153

Mary Meza / Milagros Pollán / Inés Gabari

Estrés laboral en enfermeras(os) hospitalarias(os): un estudio sobre evaluación cognoscitiva y afrontamiento 173

Bloque Educativo

Las Ciencias Sociales en la Universidad*

Octavi Fullat Genís**

I. Preludio

Tres son los “significantes-significados” del título que habría, de entrada, que precisar; es cuestión de los vocablos *ciencia*, *social* y *universidad*. Me ahorro, no obstante, aquí el esfuerzo porque tal empeño devoraría ya la totalidad de mi discurso, tan vasto e intrincado resulta ser este extremo. Con todo no puedo esquivar la advertencia de que el significado de las palabras no es asunto de diccionario alguno ni tan siquiera del Diccionario de la Real Academia Española –¿de dónde sacan, a la postre, aquellos viejetes, el significado de los términos?–. El significado de los vocablos viene dado por el uso sociohistórico que de los mismos se lleva a cabo, sea entre especialistas o bien dentro del lenguaje coloquial. El léxico de los lenguajes axiomáticos constituye asunto aparte ya que se trata de convenciones. *Ciencia* –y *ciencia social* en consecuencia– y *universidad* significan lo que han significado dentro de la historia occidental. El tema de una historia universal como algo más que una precipitada adición de acontecimientos heterogéneos resulta más que discutible. Por si acaso yo me ciño a la peripecia occidental dejando para los quiméricos la *oikumene*.

A fin de entendernos mínimamente baste avisar que bajo el paraguas semántico de *ciencia* se han refugiado históricamente, después de Galileo, las ciencias formales/axiomáticas –matemáticas y lógica– y las ciencias empíricas, subdivididas a su vez en ciencias naturales –astronomía, física, química, biología, geología...– y en ciencias sociales y/o humanas –psicología, sociología, economía, historia...–.

* Conferencia Patrón de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales-*Gisa eta Gísarte Zientzien Fakultatea*, 14 de diciembre de 2001.

** Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dado que una vez ingresados en la Postmodernidad –después de Nietzsche– no es ya sensato deducir a partir de verdades consideradas eternas o inmovibles, no me queda otro método razonable que el histórico. El habla humana configura una peripecia finita que busca aquella *in-finitud* que encierre al sentido del *anthropos*. Conocemos desde lo ya conocido y a modo de quehacer siempre abierto. Si un día dejamos de hablar se deberá, dicha debacle, a algún inhumanismo tal vez irreparable.

II. *Homo occidentalis* y ciencia social

Estimo impropio abordar el tema de la ciencia social desvinculado del asunto envolvente antropológico y, para nuestro caso, antropológico occidental. La construcción histórica de lo humano en Occidente conlleva la edificación progresiva de ciencia social. ¿Cómo se ha autointeligido el ser humano a partir de la cuenca geográfica mediterránea?

Desde el siglo X a.C. hasta el 2001 se desarrollan unas *Weltanschauungen* nuclearmente vinculadas; ninguna cosmovisión aparece como no sea desde las precedentes. Cada una reinterpreta a las anteriores. Pues bien; con perspectiva panorámica sobre tres mil años de historia parece sensato descubrir dos secuencias mayúsculas, la que abraza el recorrido que va desde el siglo X a.C. hasta el año 1900 y una segunda que arrancando de este año se alarga hasta el 2001. Denomino al primer transcurso *monoteísmo* o *univèrsium* porque se cuenta con un Absoluto –*Elohim, Physis, Natura, Jesus Christus, Uomo, Raison*– en función del cual todo, discurso o acción, se evalúa –verdad/error, bondad/maldad, belleza/fealdad, eficacia/ineficacia–. La historia queda vertebrada por un solo sentido que la convierte en sensata. Al segundo recorrido, por concluir todavía, le llamo *politeísmo* o *plurivèrsium* y toma su coraje en los escritos de Nietzsche, tan agudamente asimilados por Heidegger, el pensador más profundo de la Postmodernidad. A lo largo del siglo XX, cada vez más, el Absoluto de antaño ha perdido vigor desparramándose en múltiples sentidos imposibles de unificar. No se cuenta con una única *Raison*, sino con múltiples razones diferentes, y cada una de ellas igualmente valiosa. No hay una verdad, ni tan siquiera en matemáticas –e.g. geometrías no-euclidianas–, sino verdades variopintas, no resultando ya posible evaluar ni discursos ni tampoco conductas por falta de punto de referencia absoluto. No contamos con dios, sino con múltiples dioses, todos ellos grandes bailadores. El *univèrsium* –todo vertido hacia el uno– ha dado paso al *plurivèrsium* –cada lance humano se encamina hacia metas propias–. La humanidad en vez de ser una flecha orientada ha acabado siendo un plato de *spaghetti* hervidos, cada *spaghetto* dirigiéndose perezosamente a un borde o extremo sin otra razón que la de ser así pudiendo ser de otra manera.

Dentro de lo que he calificado de *univèrsium* resulta posible establecer dos trazados: la Premodernidad –del s. X a.C. hasta 1486– y la Modernidad –de 1486 hasta el 1900–. Inclusive en el interior de la Premodernidad no parece desatinado descubrir

dos momentos precipuos: precristianismo –X a.C.-325– y cristianismo –325-1486–. En el hontanar del primero de estos momentos se coloca un triángulo originario que da cuenta de los desarrollos posteriores; estoy refiriéndome a las civilizaciones griega, romana y hebrea. Las dos primeras se entienden desde la inmanencia –*physis* para los griegos; *natura* para los romanos–. Nada hay exterior a la *physis* y a la *natura* siendo, hasta los dioses, trozos de estos absolutos, los cuales se autoexplican. Grecia desarrolló la ciencia –que entendieron como *episteme*–; Pitágoras, Euclides, Aristarco de Samos, Hipócrates, Estrabón, Arquímedes... Roma por su parte se distinguió por la técnica: vías romanas, acueductos, urbanización –Vitruvius–, cobro de impuestos, arte militar, tribunales, agricultura... Todo queda explicado desde la *natura*, la cual es eterna en su constante ir y venir, nacer y morir y renacer. La razón griega entiende al mundo mientras la razón latina modifica al mundo. Muy otra es la concepción hebrea; mientras los grecoromanos con la ciencia y la técnica lo entienden todo y lo transforman todo, los judíos entienden el universo desde el exterior de éste, desde YHWH o Elohim, el cual es el contramundo. Sin Trascendencia el resto se desvanece. En esta cosmovisión no cuentan ni el científico ni tampoco el tecnólogo. ¿Quién, pues, disfruta de primacía? el profeta. Isaías, pongamos por caso. No interesan ni *qué* es el mundo –griegos– ni *cómo* se transforma el mundo –romanos–, sino *para qué* hay mundo. La tecnociencia se ocupa de lo que hay; la profecía, en cambio, se preocupa por el sentido, o significado, de cuanto existe.

Las ciencias de la naturaleza que a su vez solicitan las técnicas modificadoras de lo natural –aunque sea cuestión de la cesárea por la que nació Julio César, pongamos a modo de ejemplo– nos llegan formuladas por griegos y romanos. Las ciencias, en cambio, sociales inician con propiedad su andadura a partir de la *Weltanschauung* hebrea. Las ciencias sociales traen el tema de la intencionalidad, del *para qué*, del devaneo profético. El fenómeno humano en oposición al fenómeno natural anda atravesado por la intencionalidad –para qué el placer, para qué la guerra; carece de sentido, en cambio, interrogarse, desde la misma lluvia, para qué la lluvia. Esta es tantos litros de agua caída; nada más–. Las ciencias sociales trabajadas ya, ciertamente, por griegos y romanos nacen en el conflicto y en la confusión. El cristianismo constituyó un esfuerzo mayúsculo para poner claridad en el tema aunque fuera al soslayo y no proponiéndose la cuestión de frente.

¿De qué manera el cristianismo señaló la salida al problema de las ciencias sociales? Pablo de Tarsos nació el año 7 en la población helenística Tarsos muriendo decapitado, en Roma, probablemente en el año 67. Su *Weltanschauung* primera es judía; lo precipuo es el sentido de la historia, YHWH o Elohim, siendo el resto variables dependientes del Absoluto. Pero sucede que Saul, o Pablo, vive en cultura griego-helenística. Tarsos, en Cilicia –Asia Menor–, se apasiona por la filosofía. Pero, además, Pablo es ciudadano romano con documento que lo acredita. A través de este personaje se inicia un proceso de penetración del sentido último de la existencia en el seno de la cosmovisión tecnocientífica grecoromana. La aceptación pública y generalizada de la encarnación de la *Weltanschauung* hebrea dentro de las *Weltanschauungen* griega

y romana no llega hasta el 325 durante el I Concilio de Nicea en el cual se proclama que Jesucristo es realmente un hombre –Atenas y Roma– siendo al propio tiempo YHWH –Jerusalén–. Las ciencias en torno al fenómeno humano resultan ininteligibles sin referencia al sentido, o para qué, del *anthropos*.

Entre el 325 y el 1486, período propiamente cristiano, Jesucristo imprime dirección a todo tipo de saber hasta el extremo que ni las ciencias naturales pueden entenderse como no vayan atravesadas de intencionalidad trascendente. Pero en 1486 Pico della Mirandola publica *De hominis dignitate*, obra en la que sostiene que la dignidad del ser humano no procede de la filiación divina, sino de su capacidad de autoconstruirse, cosa de la que no disfruta ninguna otra bestia. Renacimiento. Modernidad. Se inaugura un proceso según el cual cada vez más, la tecnociencia se desentiende del sentido radical de la historia. Bastarán sentidos a pedir de mano, volanderos. Este transcurso no alcanza su culminación hasta el óbito de Nietzsche en 1900. A partir de aquí hay que aprender a vivir sin sentido absoluto de la existencia. Se ingresa en la Postmodernidad. La tecnociencia –griegos y romanos– y la profecía –judíos– prosiguen a partir de este año divorciados del todo. El cristianismo, que era encarnación de ambas cosmovisiones, acaba en producto residual. Las ciencias sociales y humanas se las arreglan como pueden. Las tecnocientíficas triunfan puesto que para nada necesitan del *para qué*.

III. La *ciencia social* como quebradero

La excursión histórico-antropológica del apartado anterior hace comprensible la consideración histórico-epistemológica del problema de las ciencias sociales. No contamos con definición indeleble de *ciencia*. Como indiqué al principio, el significado de las palabras depende del uso sociohistórico que de las mismas se lleva a término. En Occidente se han producido dos importantes usos de *ciencia*, el punto de fractura entre el primero y el segundo lo tenemos en el libro de Galileo titulado *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* –1638–, obra organizada en cuatro jornadas. Los griegos –Aristóteles, por ejemplo, en *Ta meta ta physika*– se valen del significativo *episteme* para indicar un tipo de discurso mental que dispone de codificación lingüística y que funciona con rigor lógico en la argumentación. La *episteme* además abordaba una cuestión en su globalidad. Este era el significado de *episteme*. Ha sido costumbre traducir *episteme* con el significativo *ciencia* a pesar de que, después de Galileo, los significados de ambos términos no coinciden. La confusión, desde luego, está servida. Para el griego, astronomía y ética eran, ambas, *episteme*, extremo que actualmente no se acepta fácilmente si se sigue traduciendo *episteme* por ciencia.

Los romanos vertieron el significativo *episteme* al latín con el término *scientia* aunque sin variar el significado de aquel vocablo. Las lenguas romances derivaron su terminología del latín *scientia* sin alterar tampoco el significado. El italiano –e.g. Dante ya en los siglos XIII y XIV– se vale de *scienza*. Queda incólume el confuso significa-

do griego que permite no establecer diferencias serias entre ciencias naturales y ciencias sociales. Pero la práctica científica de Galileo tanto en astronomía como en física requiere ya una reformulación semántica. En la obra señalada, Galileo utiliza la expresión *scienza nuova*, significante reciente que recubre ya un nuevo significado de ciencia. ¿Qué es ahora *ciencia*? un discurso con codificación lingüística y con rigor lógico, como antes, pero se le añaden dos requisitos. El científico no aborda las cosas del mundo, como hacía el griego, sino solamente los fenómenos de las cosas, lo que aparece de las mismas a los sentidos y que permite su matematización. El segundo requisito establecido por la práctica de Galileo hace referencia a la prueba; no hay ciencia como no se prueben los asertos. Y pruebas hay sólo dos: la matemática –no contradecirse– y la verificación –encontrar fenómenos que se correspondan a las hipótesis obteniendo, de esta forma, verdades científicas por correspondencia–. El triunfo del nuevo concepto de ciencia se logra con el libro, de Newton, *Philosophiæ naturalis principia mathematica* –1687–. Las ciencias que llamamos sociales se vieron marginadas porque no cubrían adecuadamente el paradigma de ciencia recién elaborado. ¿Eran, o no, ciencias? ¿cómo podían serlo si en nada se parecían a la física entronizada?

Teniendo a la vista el modelo de ciencia elaborado inicialmente durante el renacimiento toscano –sólo hay ciencia de los fenómenos– van apareciendo de manera titubeante las ciencias sociales. Adam Smith en *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* –1776– ofrece ya un estudio importante de la economía. Auguste Comte en los seis tomos de *Cours de philosophie positive* –1830-1842–, particularmente en el tomo IV, e igualmente en *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société* –1822 y 1824– y en *Considérations philosophiques sur les sciences et les savants* –1825– trae el tema de la sociología. En el terreno de la psicología, después de la insinuación de Christian Wolff –1679-1754–, es Gustav Theodor Fechner quien lanza la psicología experimental con la obra *Elemente der Psychophysik* –1860– siguiéndole Wilhelm Wundt con *Grundzüge der physiologischen Psychologie* –1873-1874–. El caso de la historia –*Historie* y no *die Geschichte*– resulta más complejo; ¿por ventura los griegos Thoukydides y Herodotos no elaboraron ya historia empírica?; sin embargo, quizás resulte mas cómodo pensar en Karl Marx, en tres obras suyas: *Manifest der Kommunistischen Partei* –1848–, *Zur Kritik der politischen Oekonomie* –1859– y *Das Kapital* –1867–, si se quiere descubrir un planteamiento de la historia como una de las ciencias sociales. Si a estas cuatro ciencias añadimos lo que algunos denominan ciencias humanas –derecho, estética, filosofía, lingüística, política, ética, teología...– se comprenderá fácilmente el malestar que estos saberes sufren al compararse con el saber prototipo de la física. La institución universitaria acusó en seguida la desazón a pesar de vivir en buena parte de inercias y rutinas. Cuando Kant, Profesor en la Universidad de Königsberg, publica *Kritik der reinen Vernunft* –1781– y *Prolegomena zu einer jeden Künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten Könen* –1783– afronta seria y frontalmente el problema epistemológico surgido. Viene a decir que no podemos saber qué es lo real si antes no sabemos qué es conocer, y acomete este último

tema.

Inquietados por la cuestión epistemológica kantiana, a partir del siglo XIX y a lo largo del XX diversos pensadores buscan soluciones a la diversidad del saber. Schleiermacher –1768-1834– prosiguiendo una milenaria tradición hermenéutica propone a ésta como método específico de las ciencias sociales y/o humanas. Dilthey –1833-1911– distingue entre *Naturwissenschaften* –ciencias de la naturaleza– y *Geisteswissenschaften* –ciencias del espíritu–; las primeras se valen del *Erklären* –explicar por causas–, las segundas, en cambio, se sirven del *Verstehen* –comprender, actividad que involucra al mismo conocedor–. Quedaba establecida de esta suerte una frontera entre ciencias naturales y ciencias sociales valiéndose, cada grupo, de métodos distintos. Con Dilthey la hermenéutica se muda en epistemología –más allá, pues, del método– que tiene en cuenta a la historia. Las ciencias del espíritu –las sociales y/o humanas– obtenían de tal guisa un estatuto respetable aunque distinto del de las ciencias de la naturaleza. Las universidades ya no tenían excusas de bulto para no aceptar a las ciencias sociales y/o humanas en sus centros. Max Weber –1864-1920– con su obra *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* –publicada *post mortem* en 1922 y que recoge diversos escritos suyos sobre teoría del conocimiento– entra en la discusión universitaria en torno al conflicto de métodos –*Methodenstreit*–, que aquellos años constituía un centro de interés mayúsculo. Ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu ¿son completamente diferentes? ¿con qué métodos, en tal supuesto, trabajan? Weber completará la línea iniciada por Dilthey –*Verstehen* en ciencias socio-humanas–. *Comprender* no es más que descubrir el sentido de un texto o de una conducta en vez de simplemente atenerse a los hechos, a los *posita*, como estilaban los positivistas.

En el empeño de clarificar el estatuto epistemológico de las ciencias sociohumanas, descubriendo paralelamente el método que les corresponde, débese prestar atención a la fenomenología. Franz Brentano en el libro *Psychologie vom empirischen Standpunkt* –1874–, a pesar de no admitir otros métodos para la psicología que los utilizados por las ciencias de la naturaleza, trae una distinción notable para la psicología que no es otra que la *intentio* –intencionalidad– medieval. La caída de un grave –una maceta de un balcón– no apunta a nada exterior a dicho fenómeno; por el contrario, recordar, entender, amar u odiar –fenómenos psíquicos– acaban inexorablemente fuera del fenómeno, apuntan –*intentio*– hacia lo recordado, lo entendido, la persona amada o bien odiada. La intencionalidad le descubre a Husserl –1859-1938– todo el ámbito de la Fenomenología. Tres obras hay que retener para conocer la fenomenología de Husserl: *Logische Untersuchungen* –en dos volúmenes; 1900 y 1901–, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* –en tres libros; 1913 y los otros dos publicados en 1929– y su obra de madurez *Formale und Transzendente Logik* –1929–. En la medida en que alguien vive algo se encuentra en sí mismo con otra realidad que le sobrepasa. La fenomenología describe esta segunda realidad desde el acto de conciencia. Método, éste, que hace respectables a las ciencias sociohumanas al lado de las ciencias naturales.

Hermenéutica y fenomenología, amén de los métodos cualitativos –de investigación-acción, etnográficos, de historias de vida...– convierten en aceptable la investi-

gación en ciencias sociales y humanas.

El siglo XX ha conocido algunos pensadores considerables que partiendo de la hermenéutica y de la fenomenología han colocado bases suficientes que aseguren la honorabilidad y la categoría de los discursos sociales y humanísticos. Heidegger –1889-1976– convirtió la hermenéutica en ontología; ¿qué es el ser humano –*Dasein*– que únicamente existe comprendiéndose? *Sein und Zeit* –1927– trabaja a base de ontología fenomenológica atada a una hermenéutica de la existencia; ¿cuál es el sentido del ser? Gadamer nacido en 1900 y vivo todavía al redactar estas páginas fue discípulo de Heidegger. La hermenéutica resulta inacabable como el lenguaje mismo; escribe en *Wahrheit und Methode* –1960– según la versión castellana de Ed. Sígueme –vol. II–:

El lenguaje... es la primera interpretación global del mundo y por eso no se puede sustituir con nada... El mundo es siempre un mundo interpretado en el lenguaje.

Nunca acabamos de decir el mundo. Las ciencias sociohistóricas trabajan desde tal perspectiva en un diálogo inacabable.

Habermas, nacido en 1929, proviene del *Institut für Sozialforschung* –“Escuela de Frankfurt”, con Horkheimer, Adorno...–, de tradición marxista. *Erkenntnis und Interesse* –1968– y *Theorie des Kommunikativen Handelns* –1981, en dos volúmenes– sostienen una hermenéutica crítica y liberadora, que supere el saber interesado de las ciencias positivistas.

En vista del esfuerzo humano llevado a término, en Occidente, para obtener un estatuto epistemológico de las ciencias sociohumanas con sus metodologías, que resulte serio y consistente, no se entiende que el centro universitario tenga puestos los ojos exclusivamente en las tecnociencias, que los norteamericanos califican de ciencias duras. La universidad que abandona o menosprecia el sentido del existir –ciencias sociohumanas– prepara para las dictaduras. Al fin y al cabo Auschwitz constituyó un perfecto producto tecnocientífico.

IV. Epílogo sobre la universidad

El centro universitario imparte docencia con lenguajes especializados de complejidad elevada, forma ciertos profesionales para servir a la sociedad y, por último, investiga aumentando de esta suerte la información o saber. Ya desde los preámbulos de la civilización occidental, los centros superiores de docencia han tenido presentes tanto a las ciencias actualmente llamadas naturales como aquellas que denominamos sociales y/o humanas.

Platón fundó la Academia probablemente en el año 387 a.C.; estaba situada en el noreste de Atenas cerca de un bosque consagrado a un héroe llamado Akademos. Estudios superiores; no faltaban ni las matemáticas, ni la filosofía, ni la astronomía.

Aristóteles ingresó en la Akademia de Platón a los 17 años llegando a ser más tarde Profesor de la misma. Trece años después de la muerte de Platón fundó –334 a.C.– un centro de enseñanzas superiores, el Lykeion, en un lugar de Atenas donde había un *gymnasion* consagrado a Apollon Lykeion. Aquí se enseñaba biología, física, ética, política, retórica y lógica. El centro universitario más esplendoroso del Occidente antiguo, no obstante, se ubicó en Alejandría, muerto ya Alejandro el Magno –323 a.C.–. Se le llamó *Mouseion* –que más de un imbécil ha traducido con la palabra *Museo*–, o casa de las musas pues el símbolo de las Facultades era una Musa. Gran centro helénístico con una biblioteca que acumuló miles y miles de volúmenes. El *Mouseion* comenzó en el siglo III a.C. clausurándose en el II d.C. Enseñó geografía –Eratóstenes, Estrabón...–, matemáticas, astronomía y física –Euclides, Apolonio, Aristarco, Ptolomeo, Arquímedes...–, biología –Teofrastró...–, filología –Calímaco...–, medicina –Erasítrato, Galeno...–. No faltaron, claro está, los estudios de filosofía y de ética.

Caído el Imperio romano, Casiodoro funda en 552 el Vivarium, un monasterio cristiano concebido según el modelo del *Mouseion* de Alejandría. Estudios profanos y estudios religiosos cuidando mucho, al propio tiempo, la biblioteca. A la muerte de Casiodoro el centro desaparece. Es necesario aguardar la Escuela Palatina de Carlomagno que se inicia en el 780 –Alcuino– para hablar de estudios que destaquen. Matemáticas, astronomía, idiomas. Algunas escuelas monacales como la benedictina de Cluny –ss. X y XI– prosiguieron la vieja tradición de enseñanza superior. Paralelamente las escuelas catedralicias como la de Chartres –s. XI– fueron, en ocasiones, espacios donde se dispensaba y se creaba cultura de cierta valía. Lógica, dialéctica, matemáticas, astronomía, literatura.

Por fin hace aparición el *Studium generale* o *Universitas magistrorum*. París, Bologna, Salerno, Oxford, Padova, Salamanca, Coimbra, Montpellier, Heidelberg, Lleida... Siglos XII, XIII, XIV. Primeras y principales universidades. Teología, derecho, medicina, lógica, retórica, matemáticas, filosofía, ciencias naturales... Desde el Renacimiento, paralelamente a las universidades, aparecieron academias y sociedades científicas que realizaban igualmente estudios superiores.

Los centros de enseñanza superior desde los comienzos hasta nuestros días han tenido siempre presentes no sólo los datos, los fenómenos, sino que igualmente se han ocupado y preocupado del para qué de datos y fenómenos. Cuando una universidad minusvalora el sentido de la información, y el *telos* de ésta, deja de lado al mismo ser humano. El hombre no sobrevivirá conociendo únicamente el funcionamiento del páncreas o inventando nuevas técnicas comerciales; lo propio del *anthropos* es encontrarle sentido y significación a su propia existencia, con lo cual queda replanteada la *Weltsanschauung* judía y su *profecía* como quehacer antropogénético. Las ciencias sociales y humanas se atarean, precisamente, no sólo en qué sea la realidad y por qué sea así, sino en descifrar el rumbo significativo de la peripezia humana, su para

qué.

RESUMEN:

“Las ciencias sociales en la Universidad” es el resumen escrito de la brillante conferencia que el Profesor Octavi Fullat ofreció en la Universidad Pública de Navarra invitado por la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales-*Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea* con motivo de la celebración de su patrón, el 14 de diciembre de 2002.

ABSTRACT:

“The Social Sciences in the University” is the summary writing of the brilliant conference that the Professor Octavi Fullat offered in the Public University of Navarre hosted by the Faculty of Social and Human Sciences-*Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea*, on the celebration of its Patron Saint, December 14, 2002.

Hezkuntzaren kalitatea erakuntzaren teoriatik

Jaione Apalategi*

1. Gaiari dagokion hiztegia

Hezkuntzaren kalitatea, erakuntzaren teoriatik

- Hezkuntza / Hezkuntza Sistema
- Erakuntza / Antolamendua / Hezkuntza-Erakuntza
- Ikastexea: haur hezkuntzatik unibertsitateraino
- Kalitatea
- Kudea
- Giza-balibidearen kudeaketa
- Enpresa eta proiektua
- Informazio, komunikazio eta inteligentziaren iraultza
- Ezagutzaren gizartea
- Ezagutzaren langileak
- Teknozientzia
- Sarea
- Oinarrizko-ahalmenak
- Ideiak elkarrekin banatu
- Hipertrukaketa
- Pentsamendu sistema
- Pentsamentu estratejikoak
- Harremanak
- Baloreak
- Eraldaketa
- Pertsona
- Iherakia-boterea-kontrola versus aurretiko jarrera sentibera

* Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

2. Erakuntzaren teoriatik, hezkuntzaren kalitatea aztertzen

Gai hau aukeratzearen arrazoiak, bat baino gehiago izan dira:

1. Azken urte hauetan hezkuntzaren kalitateaz, nola edo ala, asko hitzegin da: azterketak, mintegiak, argitalpenak, saio bereziak etbar. antolatu direlarik.
 2. Mendebaldeko gizarte garaikideetan, gaur egun, “kalitatea” hitza, nonnahi agertzen den hitza da, informazio eta komunikazio sarearen bidetartez, garrantzia handia hartzen duelarik.
 3. Kalitatearen izenean, egiten diren erabilerak eta ezarpen motak kezkatzen gaitu, bere filosofiaren ildotik, desbideratuak iruditzen zaizkigulako.
 4. Hezkuntzaren kalitatea eta ikastetxeen eraginkortasuna, batu nahian, lekuan-lekuko zein nazioarte mailan egiten diren alderaketak (O.C.D.E., 1990; O.C.D.E.-CERI, 1991; Muñoz-Repiso, 1995; Benedito, 1995 Allègre, 2000; Eusko Jaurlaritza, 2001) ezagutzea beste arrazoi bat izan da.
 5. Euskal Herrian diharduten eskola eta irakaskuntza sistemetan duen eragina ikusiteak ere, bultzatu gaitu gai hau sakontzea.
- Jarraian beraz, gure lan eta usteen berri emango dugu.

3. Kalitatea eta hezkuntza: harreman mota eta bilakaera

Kalitatezko hezkuntza lortzearen kezka aspaldikoa da erakundeetan, eta besteetan ez bezala, nazioarteko L.G.E.E.k (Lankidetzeta eta Garapen Ekonomikorako Erakuntza) mailan, erdaraz, O.C.D.E. (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) bezala ezagutzen dugun horretan. Bere eginahalei jarraiki, mendebaldeko herrialdeetan, kezka honen inguruan, hiru aro bereiztuko ditugu:

a) *Paris, 1984*

Hezkuntzaren derrigorrezko mailetan, gehiengoaren sarbidea lortu ondoren, kalitatea izan zen hurrengo arronka nagusia. Aipatu urtean, Parisen burutu zen hezkuntza ministroen bileran, hezkuntza batzordekideei, espreski eskatu zitzaie, hurrengo urteetan ahalegin bereziak egiteko Lehen eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza aroetan kalitatea bermatu zedin. Urrats honi aurre egiteko, ezinbestekoak ikusi ziren:

1. Kalitatea hitza bera, nola ulertu behar zen adostea.
2. Kalitate hori jokuan jartzen duten giltzarriek atzematea.
3. Partaide ziren herrialde bakoitzak, arazoari aurre egiteko eraz, informazioa trukatzea.

b) *1990ko argitalpena*

Enkarguaren fruituak, L.G.E.E.k, 1990an *School and Quality* izeneko liburuan argitaratu eta bilera berri batean eztabaidatu zituen. Lan honek, lehenego aldiz, kalitatekin zerikusia duten oinarrizko arloen azterketa eskeini zuen:

- kalitatea hezkuntzan;
- nahitaezko menpekotasun ekonomiko eta sozialak;
- kalitatea zerena, norentzako; eta
- nola neurtu kalitatea.

Azkenik, kalitatearen azterketarako ezinbesteko osagaiak zeintzu ziren aipatzen zituen ere:

- curriculuma;
- irakasleak;
- eskolaren antolaketa;
- ebaluaketa; eta
- bitarteko materialak, hain zuzen ere.

Baina, **ondorio nagusia** hauxe izan zen: *eskola bera da, kalitatearen aztergai bakarra; bertan batzen direlako osagai guztien arteko eraginak.*

c) *1994ko bilera erabakikorra*

Ondorengo lau urteetako lana, 1990tik 1994artekoa, zehatzagoa izan zen: *eskolen eta hezkuntza bitartekoen kudearen eraginkortasuna*, aztergai hartuz, eta 1994ko hezkuntza ministroen bilerarekin, bukatutzat emango da. Aro honen ezaugarriarik bikainena, *kalitatea, prozesua* bezala ulertu behar zela aitortzea izan zen, ez eta, emaitzaren ondorioa. Prozesu hau, eskolaren osagaien arteko harreman eta funtzionamenduaren ondorioen garapena neurtzea suposatuko luke, nun berriro, lehenik eta behin, zenbait urrats antolatu eta martxan jarri beharko ziren:

1. Hezkuntzaren kalitateari buruzko eremu kontzeptuala definitu, ikerketa enpirikoa egin ahal izateko. Nazioarte mailako jakitunei, kalitatea prozesua bezala neurtzeko, hezkuntzaren *arlo funtzionalak* zeintzu ziren ikertzeko eskatu zitzairen.
2. Helburuak, hezkuntzaren eremua, metodologia eta lanak bukatzeko plazoak bateratu.

Proiektu honen **azken helburua**, *hezkuntza baliabideen erreforma eta politiken kudean, eskolak eta lekuan-lekuko agintek zuten eragina jakitea* zen. Eta ikerketa honetan, parte hartu zuten herriek hauek ditugu: Alemania, Austria, Bretaina Handia, Belgika, Eslobakia Errepublikak, Espainia, Estatu Batuak, Finlandia eta Holanda.

Bibliografian aipatzen dugun bezala, Espainia Estatu mailan Muñoz-Repiso Izaguirre eta taldeak, 1995an, burututako lana, azken fase hone adierazlea da.

d) *Geroztik gaurarte, zer?*

Inteligentziaren, informazioaren eta komunikazioaren iraultza; ezagutzaren gizartea... bezala ezagutzen den garaian bizi gara (Sérieux, 1994:53-66; Sadaba, 2001:26), eta nahi ta nahiez, hezkuntzaren lan-alor guztietan, eragin nabarmena izaten ari da. Iraultza honen sabelean, hezkuntzaren kalitateaz arduratzeak, gure ustez, funtsezko hiru azterketa egitea eskatzen du:

1. Teknikaren hazkunde harrigarriaren eraginak, zientzia orokorrean, zein hezkuntzaren zientziak bereziki, “errentabilitatea”ren bidetik eta ez ezagutzarenetik antolatzeke ahaleginen ingurukoa.
2. Ikerketen ildoak “merkatukeriara” zuzenduagagoak daudela, giza-gizarte eta izadiak eskatzen dituzten aurkikuntzetara baino.
3. Informazioen trataerak bultzatzen duten teknozientzien ugalketa-deigarriak, hezkuntzaren errealiare zabalean, eragin lezaketen kalteak ikertu.

Ikerlariek iragarri bezala, geroz eta mundu konplexuagoa bilakatzen ari zaigun honetan, *gaurko gizartearen zein hezkuntzaren arronkarik garrantzitsuena: informazioa bilatu, aurkitu eta murgiltzeko gaitasuna zein trukatzeko ahalmena menderatzeak dira*. Aldi berean, gizabanakoaren benetako askatasuna, aberastasuna eta burujabetasuna lortzeko irtebide bakarrak.

Bestalde, zera esan nahi da: informazioa, komunikazioa eta teknologiaren natura, trataera eta aldagarritasuna heziketaren giltzarrian bihurtu dela.

Gaurko *ikaslearen garapen intelektuala* eta praktikoa, hori garatzean dago, eta kalitatezko hezkuntzaren zeregin nagusia berriz, ikasleengan *ikasteko gaitasuna hezitzea da*. gai eta ahalmen berrien aurrean kuriositatea eta interesa pizten erakutsiz, bizi osorako, benetako ikasketa iraunkorra garatzeko prestatuz (UNESCO, 2001:9-11). Etorkizenerako, hezkuntza eta heziketaren porrota edo arrakasten emen kokatu behar da.

Hala ere, zergatik ote dabil ezagutzaren gizartearen ezaugarri nagusia den inteligentziaren iraultza, ezin indartuz? Arazoa, noski ez da teknologiarena, baizik eta oraindik ere, ohizko erakuntza eta erakundeek: estatu, administrazio, enpresa, hezkuntza sistemek... etbarrek, duten antolaketa piramidalarena, nun egitura horrek ez du uzten sarea bezala funtzionatzen duen egungo gizarteari (Sérieux, 1994: 59) aurre egiten, eta ondorioz ez dira gai, dituzten erantzukizunei erantzuteko.

Iraultza honek behar duen informazioaren eta bere bitartekoen zabalkundea, ezin da eman, boterearen egitura, informazioa eta komunikazioaren harrapaketa eta izkutaketa praktikatzen dutenekin. Izan ere, bere altxor nagusia den informazioaren “hipertrukaketa”, hau da, denen artean banatu daitekeen aberastasuna mugatzen eta baitzen ari delako.

Hezkuntza eta heziketa sistemak ezin dute onartu, iraultza hau frenatzeko, inteligentziaren eta bere tresnariaren neutralizazioan parte hartzea. Eta askotan halaxe ari direla dirudi. Edgar Morinek, frantziar hezkuntzalari ospetsuak, 1991an, hau zion unibertsiatari buruz: *kretinizazioa edo martzakeria, sasi-espezialisten multzoa eta errealtitate zein gizateriarekiko ikuspegi bakarrak antolatutako hezkuntza eta ikerketak bultzatzen*

dituela, espiritu askeen garapena galerariz. Unibertsitatearen inguruan ere, oso interesgarria iruditzen zaigu Alain Tourain soziologo paristarrari, joan den ekainean egin zioten elkarhizketa ezagutzea (Touraine, 2001:8-10).

4. Kantitatetik, kalitateruntz

Nolanahi ere, gizabanako naiz giza ikuspegitik hartuta ere, zaila da egungo bizitzaren aurrean hunkituta ez egotea, edo presiorik ez edukitzea eta aldi berean, une kritikoak bizitzen ari garela ez sentitzea.

Mendebaldeko historiari jarraiki, eta gizarte errentasunetik ikusita, Haurtzaindegitik Unibertsitaterainoko hezkuntza-erakunde eta erakuntzen ugaltze eta garapenei so egiten badiegu, alderdi baikor bat atzeman dezakegu, hots: gehiengoaren sarbidea heziketa sisteman, hain zuzen ere. Kantitatearen hazitzeak, bistan da, giza eta gizarteko zenbait arlotan eragin bereziak izan dituela, baita ere, kalitateari aurre egiteko unean. Funtsezkoak aipatuko ditugu.

4.1. Ohizko eremuak

4.1.1. *Hezkuntza eta heziketa sistema*

Haur Hezkuntzatik, Unibertsitaterainoko heziketa eremua hartuz gero, ikasleen sarbidea gehitzeak, *konplexutasuna, heterogeneitatea eta aniztasuna* ekarri du hezkuntza eta heziketa sistemen arlo askotara, hara nun eta: eskola-erakinen tokia, tamaina eta beharren egokitzera; ikasleen jatorri ezberdinek zekarren errelitate berriara; taldeketara arazoak; programen taxuketa beharrak; hizkuntzen trataera; publiko-pribatuaren eztabaida; ikasketa berriak martxan jarri beharra...; eta batzutan aldagai guzti hauei, ezagutza eta jakintzaren garapenaren ildotik erantzungo zaie, baina beste askotan, erreibindikazioen eskutik ezarritakoak izango dira. Adibidez, ikasketa berdinak, Unibertsitatearen kokapenaren arabera, kategoria ezberdina izango dute (Carrasco, 1996); gauza bera pasatu daitekalarik ikasketa ez-unibertsitarioekin.

4.1.2. *Azpiegitura*

Hezkuntza-botere publikoak zailtasun nabariak ditu aipaturiko ugaltzeak eskatzen dituzten azpiegituren finantziazioa bermatzeko. Baina erizpide ekonomikoak baldintzatzaile bakar bezala agertzen dira, askotan, eta gure ustez, bereziki zailtzen duena gehiengoaren sarbidea hezkuntza sisteman, ez da aipatu erizpidea, baizik eta geroz eta gizarte zorrotzagoak ditugunetatik, hezkuntzaren diseinu eta ebaluaketa egiteko orduan eskatzen diren, kalitatezko serbitzuak izateak eta indarrean dauden azpiegituren egokitze-ezaren artean sortzen diren desorekak dira.

4.1.3. *Irakaslegoa eta hezitzaileek*

Bien arteko zerikusia eta harreman mota, hezkuntza eta ikastetxearen *kudea kulturari* baldintzaturik dago.

Oraindik ere, uste dugu, kultura horren izatean baino, erabilera desegokian egon daitekela okerra. Izan ere, besteak beste, ikastetxeen kultura premiak aldatzen joaten dira, eta errealitate honi erantzutea oso garrantzitsua da irakaslego eta hezitzaileek duten erantzukizunari egoki erantzun ahal izateko. Ikastetxeen arteko lehiaketa, gehienbat, oraindik ere, ikasketa-errendimenduaren alderaketan oinarrituz egiten bada, ez da jakingo benetan, irakasleek erakusten eta ikasleek ikasten duenaren kalitatea zenbateraino den ona edo txarra.

4.1.4. *Ikasketa-sistema*

Gizarteak hezkuntzari, bizitzarako eta lanerako baliogarriak diren *oinarrizko ahalmenetan presta* dezala ikaslea eskatzen dio.

Inoiz ez bezala, gizarte, ekonomia eta informazio-komunikazioen teknologien hedapenek daramaten ziztu biziek, eragin ugari sortzen ditu gizabanakoengan. Hezkuntza-erakunde eta erakuntzetatik, edozein adinetako ikasleen heziketaz arduratzeak, “oinarrizko ahalmenak” lantzea eskatzen du.

4.1.5. *Hezkuntza-elkartea*

Hezkuntza eta heziketaren kalitateaz arduratzea, hezkuntza erakunde batek duen egitasmoa edo proiektuaz arduratzea eskatzen du: zer den, nortzuk burutzen duten eta nola garatu behar den ulertzean datza. Hezkuntzaren errealitatea, guk geuk “erakuntza sistemikoaren eredia” aztertzerakoan agertzen genuen antzera hartuta (Apalategi, 1994), ikasketen kalitatea ez da ikasketen errendimendua zuzen zuzenean eta denen gainetik aztertzea. Argi dago, ikastetxe bateko hezkuntza-elkartea, ustezko nahikotasunaren errendimendua adostu behar duela, baina horrek berak ondorio honak emateko, ikastetxearen barne-lehiaketa-egiturala eta trukatua bultzatzea funtsezkoa dira, hezkuntza elkarte osoaren ardura bizian oinarrituz.

Guzti honen muinean, erakuntza bateko proiektuan parte hartzen dutenen arteko *harreman eta komunikazioaren* trataera berri bat dago, albora utzi behar direlarik, beste garai bateko baloreak zituzten trataerak: *iberarkia, boterea, kontrola... etbar*. bezalakoak. Orain, erakuntza baten arrakasta, pertsonaren izatea berrikastean oinarritzen da. Gizabanakoak, norberaren bizitza pribatuan, egunerokotasuna antolatzeke eta dastatzeko erabiltzen dituen baloreak dira, nahi ta nahiez, ezagutu eta kontutan hartu behar ditugunak, ondoren balio guzti horiek, eta berberak, erakuntza jakin bateko egitasmoaren giltzarriekin bat eginez, nun helmuga, partaide guztiengan satisfazio-giroa lortzea den. Denok gera berekoiak neurri batean, baina denok atsegin

dugu eroso eta arro egotea egiten dugunagatik. Balio hau oso humanoa da eta beraz oso kontutan hartu beharrekoa talde-mailako edozein proiektuetan.

Pertsonak daukan alde baikorra kontutan hartzean dago, orekatsu hazitzearen erantzuna. Edonork esan dezake, dioguna ezinezkoa dela, erakuntza guztietan, beti daudela baten batzuk horren aurka egongo direnak... Baina gure ustez, beste hau gogoratu behar da: gutxi direla askatasunaren eta arduraren erabilera txarra egiten dutenak,... zergatik horien bildurrez ibili beti? Erakuntzetan, pertsona baikorren kopurua, beti, ezkorrena baina altuagoa izaten da. Eta egia da, ohiko boterearen iherkiatik jarrera zitala dutenek kontrolatzeko erabili ditezkeen neurriak indarrean jartzeko baina, askoz ere, ordu gehiago sartu behar direla gehiengo baikorrek komunikazioa lortu eta eten ez dadin. Azken baitan ondorioa erabat aldekoa da guztientzat, izan ere, gehiengo baikorrak barneratzen duten satisfakzioak, gutxiengo ezkorrengan ere eragina duelako.

Goiko aginte, buruzagitza eta arduradun “klasiko”en ordeztu, gaur egun, lana elkarrekin banatuz dator proiektuen arrakasta eta etekina, baita ere, parte hartzaileen poztasuna edo asetasuna. Beste aztergai bat izango da, nola “lideratu” proiektu hauek (Apalategi, 2000 b).

4.2. Paradigma berriaren ardatza

Azken hamarkadan egokitzapen sakonak egin dituzten erakuntzetan (Saratxaga, 2001) **giza-ahalmenen** etengabeko berrikuspenean oinarritzen direla esan dezakegu. Eraldaketa, pertsonak askatasuna eta ardurarekiko dugun ideia aztertu eta proiektuan kokatzetik etorri da, hain zuzen ere. Bizitza partikulara eta lanaren arteko lotura sinbiosizatu egin behar da, ala, erakuntzek dituzten proiektuak errealak bihurtzeko bakarrak pertsonak direla onartu ondoren, hurrengo pausoa proiektuetik, erdi-erdiean pertsonak jartzea da, eta ez aktiboak edo ondasun materialak bezala ulertuta..., baizik eta pertsonak bezala, eta honek zera esan nahi du, proiektuetan oinarritzen diren erakuntzak, gutxi ez-bezala hezkuntza-erakuntzak, bertan parte hartuko duten pertsona guztiak **emozionalki prestatu** behar dituela. Helburu nagusia, partaide guztiek proiektuarekiko *ongi sentitzea* lortzea da: trebe, aske, arduratsu eta bere buruaren jabe egokitzen zaiona burutzerakoan, ondorioz berak egiten duenaren bidez besteengan sentsazio hori sortzeko gai izango delarik.

Pertsona bat “egile” hutsa bezala ikusten badugu, bere funtzio mekanikoaren ondorioa besterik ez dugu jasoko, aldeztu, diogun moduan lan egin ezker, bere burmuina ere konpartitu ahal izango dugu, bere lana zein besteena hobetzea lortuz. Pertsona bat proiektuarekiko emozionalki prestatzen badugu, bere ahalmena muga gabea bihurtuko da.

Prestatketa hau ez da egun pare batean jaso daitekeen zerbait. Askotariko lana egin behar da, bilera ugari, lantaldeak antolatu, hitzordu pila... eta barne-barnetik zein etsitsian, partaide guztiek, proiektuaren etekinaren irabaziak eta etorkizunari aurreegiteko erarik hoberena, elkarharremana eta komunikazioan oinarritzea dela sinistean dago.

Egoera hoberenean, pertsonak ez dira atxikitu behar proiektuetara ondorio zehatz bat lortzeagatik: statusa, dirua, oporrak, lan-orduak, lekua, hurbiltasun fisikoa... etab. baizik eta proiektuengatik.

Arro eta bikain sentitzea nahi dugu denok egiten dugunarekin. Hau lortzeko, ohiko "lantoki" eta "lana" ren izatea eraldatu behar dira.

Bokazioa edota jarrera baikorrak, gogo-txarra edo derrigortasuna baina lagungarriagoak dira, dioguna lortzeko.

Egoera berrietara egokitzeko, besteenganako eta agintearenganako jasapena izatea, talde lana eta arriskuekiko ardura ahalmenak garatzea,... besteak beste, hezkuntza eta heziketaren bidez lortu daitezken gaitasun pertsonalen artean garrantzitsuak direla ikusten badira ere, denetan garrantzitsuena, gizabankoarengan etengabe eta iraunkorki ikasteko gaitasuna ahalbidetzea dela sinesten dugu.

Irakasle askorentzako oso zaila gertatzen da trebetasun hau kinagartzea edo eragitea, baina hain saietsezina ikusten denez, Europear Elkarteetako Hezkuntza Batzordeak berak ere, 2001ko urtarrilaren 31an "Hezkuntza Sistemen etorkizuneko helburu zehatzak" izeneko txostenean dio: *datarren urteetako irakasle goen heziketa eta ikerketa pedagogikoen ildo nagusiak, etengabeko gizarte eraldagarri honetan irakasle goak ikasleengan ikasteko grina nola txertatu ahalbidetzen saiatu behar dela, beste zeregin guztien gainetik.*

Gehienetan, irakasle goaren lana, haserako naiz heziketa iraunkorra bera, hezkuntza sistemek agindutako edukien igorpen hutsean murgildu ohi da, nola edo hala, alde batera utziz, irakasle goaren ahalmen-pertsonalen trebetasunen heziketa. Egungo ezagutzaren gizarteak berriz, berebiziko baldintza, etorkizunaren ezaugarriak begibistatik galdu gabe, ahalmen horien aldieroko berrikuspenean datza.

Azterketa estrategiko batetik ikusita, kalitatearen ezarpena, gizartearen aurrerapena neurtzeko tresna bezala agertzen da, baina jokuan dagoena zera da: kalitatearen izenean hain gardenak ez diren proiektu eta ebaluaketa prozesuak martxan jartzen direla, kalitatea aitzakia bezala hartuz.

5. Hezkuntza-Erakuntzen kalitatea, paradigma berriaren aurrean

- Askotariko pentsamendua.
- Zentzumenaren iparra.
- Sareak eta bitartekariak.
- Ingurunea.
- Balore berriak.

Duela gutxi hasi dugun mende berriak, erakuntzaren bilakaeratik hartuta nabarmentzen jaso duen lekukorik aipagarriena, zera da: hezkuntza, heziketa-sistema bera eta ikastetxe guztietan "krisia eta kalitatea" hitzak barra-barra erabiltzen direla. Bi hitzak, bata bestearen aurkakoak eman arren, ahideak dira, elkarmenpeko dira, izan ere, nolabaiteko haustura gabe, ez dago hobekuntzarik, ezta ere eraldaketa desiraga-

rririk aldaketa sakonik gabe (Séricy, 1997:125-161; Allegre, 2000:161-209; Saratxaga, 2001:10-17).

Egun, edonon entzuten ditugun eztabaida gaiak genituzke hauek:

- hezkuntza formalaren eta erakunde hauen zeregina XXI. mendean;
- hezkuntza, erakunde-elkarte aldaketa eta merkatuaren artean;
- hezkuntza publikoa eta pribatua;
- heziketaren krisia eta berrikuntza;
- ikasleen entzuteki eta eskuhartzea berriak;
- unibertsitatearen ondoeza;
- irakaskuntza-praktika eta ikerketen arteko erronka;
- didaktikaren aldagai nahasiak;
- irakaslearen heziketa eta garapen profesionalerako mugari berriak;
- (...)

Gure oraingo asmoa ez da eztabaidagai guzti horien atzetik dagoen kalitatearen arrobia sistematikoki nolakoa den agertzea, baizik eta hezkuntza zientifikoki eta kulturalki garatzeko ardura dutenentzat, hezkuntzaren etorkizun hurbiletik, hezkuntza-erakuntza zientziaren ikuspegia erabiliz, lekuan-lekuko kalitatearen beharrei erantzuteko nahi ta nahiezkoa den azterketa kritikorako tresna baliogarria eskeintzea.

Hezkuntza, heziketa eta ikastetxeen kalitatea nola garatu eta neurtzen den ezagutzeko, alde batetik erakuntza zientifikoa, bere teoria eta ereduak, eta bestetik hezkuntzaren errealitate osoa, kulturalki eta teknologikoki, ikuskera eta aztermailak ezagutu behar dira. Berriki argitaratu dugun Hezkuntza-Erakuntza I: oinarri teorikoak liburuan (Apalategi, 2000; Iztueta, 2001) hortaz aritu gara, hiru atalen barrena:

Hezkuntza-Erakuntzaren adigai nundik nora sortu eta garatu den jakiteko, hezkuntza erakunde eta gizartearen artean jasandako historia zein enpresa-erakuntza zientifikoa izandako gorabeherak ezagutaraztea eman ditugu.

Bigarren atalean, Hezkuntza-Erakuntza zientziaren eraiketa prozesua nolakoa den azaltzen dugu, beste edozein zientziaren antzera, bere teoria eta ikerketa proiektuen bidez eguneratzen saiatzen dela frogatuz.

Azkenik, zati sakonena edozein zientziak ezinbestekoa duen alderaketa analisia egitarakoan nazioarteko ikuspegitik, garaian-garaiko teorien arabera bereizten diren paradigma, eredu eta metaforen sailkapena eskeini dugu.

Ekonomilari askok bezala, guk ere sinisten dugu, gizartearen hazkunde eta garapenaren kalitatea ziurtatzeko baldintza nagusia, giza ondarea bera dela. Baina kalitatea ez da bakarrik, gizarte edo aberriaren zentzu globalean har daiteken zerbait, baizik eta edozein erakuntza mota edo lantaldek eskuartearen dituzten prozesuek eskatzen dizkien baldintza bera da.

Zenbat eta kulturalki eta teknologikoki konplexuagoak izan gizarteek zein erakuntzek orduan eta saietsezinagoa bilakatzen da kalitatearen auzia, globala eta partikularra bihurtzen delarik aldiberean.

Indarrean dagoen azterketa ekomikoaren ikuspetik, erakuntzen inguruan egiten diren azterketa aurrerakoienak uste duten bezala, giza ondarea berez garrantzitsua

izan arren jokuan egoten dena beste hau izaten da: giza-multzoek eurek, kalitateari buruz dituzten usteek. (Sérieyx, 1994).

Hezkuntza-Erakuntza zientziaren ikuspegitik hartuta (Apalatgi, 2000: 11), gizar-teen goi hezkuntza egituretatik hasi eta ikastetxeetarainoko bidean, hezkuntzari kalitatea eskatzeko orduan, garain-garaiko hezkuntza-profesionalek osatzen duten giza-multzoa da lehenik aintzakoz hartu behar den errealitatea, ondoren, kalitateari buruz duten nozioa. Izan ere, belaunaldi berriek zein aberriek orohar, honen arabera erabakiko dute heziketaren baliogarritasuna. Hezkuntza lanetan ari direnen nozioaren baitan dago ere kalitatea lortzea, hau da, ideï (berriak-zaharkituak, atzerakoiak-aurre-rakoak, hobegoak-txarragoak), ondasun (kultura zentzuan) eta serbitzuen (eskaera-eskaintza eztabaida muturrak, hezkuntzaren zereginetatik, zientifikoki argudiatuz, eta ez arrunkei edo ideologi hutsetatik, egokitzeko parada) ekoizpenen prozesuetan, hain zuzen ere, gizabanako eta giza-talde mailetan, duten kontribuzioaren kopuru eta kalitatearen arabera.

6. Kalitatea eta kudea, bi hitzetan

Kalitatea hitza, ekoizpena, prozesua eta sistema inguruekin harremantzen da, kudea berriz askozaz ere zabalagoa da.

Ez dugu ukatuko, hezkuntzaren kalitateaz aritzerakoan, kalitate eta kudearen arteko bereizketa nahasia agertzen dela.

Hezkuntzaren kalitatea, bitarteko kudeaketa eraginkorrekin harremantzeko, herrialde ugari egin dituzten ikerketetan arrazoi eta baldintzatzaile berberak erabili dituzten arren, ez dira ondorio berberetara iritsi salbu batetan: gizar-teari boterea itzuli eta eskolan oinarrituriko kudea ereduaren beharra atzermaterakoan (Muñoz-Re-piso, 1995, 124-125).

Egun, adibidez enpresagintza arrakastatsua lortzeko, EFQM europear ereduak (Membrado, J., 1999) dioenez, goi-mailako kudea burutzeko, bi motako erizpide multzoak ezagutu eta kudeatzea esan nahi du:

- a) *Erizpide erreztatzaileak.*
 1. Lidergoa.
 2. Politika eta estrategia.
 3. Pertsonalgora.
 4. Bitartekoak.
 5. Prozesuen kalitatea.
- b) *Erizpide bideratzaileak.*
 6. Pertsonalgoraren ondoegotea
 7. Hartzailearen ondoegotea
 8. Gizartearengan deïadarra
 9. Ondorio globalak

Eredu honen xedea, bikaintasuna erakuntza osatzen duten guztiengan lortzea da eta bere ezarpenak, dionez, sistematikoki eta egituralki etengabeko hobekuntza dakar erakuntzaren barne, baina jokuan dagoena kudeaketaren kalitatea da.

Uste dugu, aipatu ereduaren erizpideak aztertu eta alderatzerakoan enpresa eta ikastetxea erakuntza ikuspegitik, honelako bereizketa bat egin daitekela: eskola errealitatetik hartuta, hutsune haundiagoa dagoela lehenengo multzoko erizpideetan bigarrenetan baino, eta alderantziz, enpresa-erakuntza baten kudeaketaren hobekuntza lortzeko gehiago landu beharko direla bigarren multzokoak lehenengokoak baino.

Dena den, bistan da, edozein erakuntzak aurre egin beharreko bi motako alderdiak direla hauek, eta grafikoki honelaxe adieraziko ditugu:

Enpresa-Bikaintazunerako Europear-Kudeaketa ereduaren erizpideak

<i>Erreztatzailak</i>	<i>Bideratzailak</i>
1. Lidergoa	6. Pertsonalgoaren ondoegotea
2. Politika eta estrategia	7. Hartzailearen ondoegotea
3. Pertsonalgoa	8. Gizartearengan deiarra
4. Bitartekoak	9. Ondorio globala
5. Prozesuen kalitatea	

<i>Hezkuntza-Erakuntzan</i>	<i>Enpresa-Erakuntzan</i>
• Erizpide erreztatzailak (-)	• Erizpide bideratzailak (-)
• Erizpide bideratzailak (+)	• Erizpide erreztatzailak (+)

Apalategi, M.J. (2001)

Bibliografía

- Allegre, Cl. (2000): *Vive l'école libre!*, Paris, Fayard.
- Apalategi, M.J. (2000): *a. Hezkuntza-Erakuntza I: oiñarri teorikoak*, Iruñea, Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Benedito, V. eta beste. (1995): *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Carrasco, J. (1996): *La Universidad, una institución de la Edad Media*, Iruñea, Nafarroako Unibertsitate Publikoa. 1996-96 ikasurteko "Lección inaugural", 32 orri.
- Eusko Jaurlaritza (2001): *Diagnóstico del sistema universitario vasco*, Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Serbitzu Zentrala.
- Gerstner Jr, L.V. (1996): *Reinventando la educación*, Barcelona, Paidós.
- Iztueta, P. (2001): *Liburu aipamena*, Bilbo, Uztaro.
- Membrado, J. (1999): *La gestión empresarial a través del modelo de excelencia*, Madrid, Club Gestión de Calidad.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M. eta beste. (1995): *Calidad de la educación y eficacia en la escuela. Estudio sobre gestión de recursos educativos*, Madrid, MEC-CIDE.
- O.C.D.E. (1990): *Schools and quality. An international report*. Paris.
- O.C.D.E.-CERI (1991): *Indicateurs internationaux de l'Éducation. Caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement. Rapport du réseau C pour la phase 2*. Paris, O.C.D.E.
- Saratxaga, K. (2001): "Lider de la misión Irizar", *Zazpika: GARAREN aldizkaria*.
- Sèrieux, H. (1994): *El big bang de las organizaciones*, Barcelona, B, S.A.
- Sádaba, J. (2001): "¿Miedo a la clonación?", *Deia egukaria*, 01/8727-26or.
- Touraine, A. (2001): "Voces del milenio: Entrevista a Alain Touraine", *El Mundo*, 8-9, 30 eta 46 orr.
- UNESCO (2001): *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas, 28 orr.

LABURPENA:

Hezkuntza-Erakuntza zientziaren ikuspegitik hartuta, gizartearen goi hezkuntza egituretatik hasi eta ikastetxeetarainoko bidean, hezkuntzari kalitatea eskatzeko orduan, garain-garaiko hezkuntza-profesionalek osatzen duten giza-multzoa da lehenik aintzakoz hartu behar den errealitatea, eta ondoren, kalitateari buruz duten nozioa.

Izan ere, azken baitan, gizarteek hezkuntza eta heziketari ematen dieten baliogarratasuna haien lanen ondorioz jasotzen den ekoizpenaren baitan egoten da, eta berau hiru mailatan atzeman daiteke: ideien garapena, ondasun kulturala eta serbitzuen eskaintza eta eskaeraren gehikuntzan.

ABSTRACT:

When society submits education to quality evaluation, scientifically and from the perspective of the Organisation of Education, initially, what should be defined is the notion education professionals have themselves of the concept of quality in education since, it is from them that will stem the value that society as a whole will attribute to education and professional development.

This social value of education is sought through measurable results attained from individuals as from groups, that fundamentally are perceived at three levels: development of ideas, cultural patrimony and the increase in supply and demand of services, a task which is performed by education professionals.

RESUMEN:

Cuando la sociedad somete a la educación a la evaluación de su calidad, desde el punto de vista científico de la Organización de la Educación, lo primero que debe hacerse es conocer la noción que sobre el concepto de calidad tienen los propios profesionales de la educación, ya que de ellos dependerá el valor que la sociedad, en su conjunto, atribuya a la educación y a la formación.

Este valor social también dependerá de los resultados, tanto individuales como colectivos, que se producen a través de la labor de los profesionales de la educación, y que se detectan, fundamentalmente, a tres niveles: desarrollo de ideas, patrimonio cultural y aumento en la oferta y demanda de los servicios.

Bases organizativas del sistema educativo en Suecia

Irene López-Goñi

“-Este asunto –se decía– es harto difícil para quien, como yo, no ha estudiado ni sabe nada. Será cuestión de preguntar al cura, al médico, al maestro y a otras personas de estudio, para ver si entre todos encontramos un medio para que yo vuelva a mi humana condición”.

Selma Lagerlöf,
El Maravilloso viaje de Nils Holgersson, 1907.

Introducción

Desde los cursos 2001/02 y 2002/03 profesores de Magisterio de las Universidades de Umea¹ y de la Universidad Pública de Navarra estamos trabajando para ofrecer un programa de doctorado conjunto en el que participan además otras universidades europeas. Paralelamente, existe desde el año 1999 un programa de intercambio, para nuestro alumnado, entre la Universidad Pública de Navarra y la sueca de Kalmar, dentro de las posibilidades que procura el programa europeo *Erasmus*. Fruto de estos trabajos conjuntos, ha surgido un interés por la profundización en el conocimiento de los sistemas educativos respectivos.

1. Los artífices de la consecución de este programa de doctorado conjunto son la profesora Gaby Weiner de la Facultad de formación del profesorado de la Universidad de Umea y el profesor Benjamín Zufiaurre de la Universidad Pública de Navarra. Quiero agradecer a ambos su tesón así como la inestimable ayuda prestada por nuestra mencionada colega, la profesora Gaby Weiner, y la del profesor David Hamilton para establecer los contactos necesarios que me ayudaron a obtener información suficiente sobre el sistema educativo sueco.

Este artículo tiene como objetivo ofrecer a la comunidad universitaria claves para comprender la Educación en Suecia, especialmente sugeridas a nuestro alumnado de Magisterio.

Para conseguir la meta se comienza por dibujar el contexto sociocultural sueco, donde se reflejen las características, relevantes desde una perspectiva pedagógica, de la actual sociedad sueca. Después se aborda el grueso del artículo que explora la configuración del sistema educativo en ese país. Comenzará por sus características organizativas más generales para luego concretar diversos aspectos en las etapas escolares. Así, el recorrido se inicia por una sucinta incursión en su historia educativa, los principios que guían la educación en Suecia, su tipología escolar, la estructura de su sistema educativo, las características de los servicios de atención a los niños y niñas en Suecia, una sucinta descripción de las etapas que componen su sistema educativo, para terminar con el tratamiento que se da a la lengua, especialmente la *sami*, las escuelas especiales y la evaluación.

El artículo continúa con las características generales del sistema de formación del magisterio y finaliza con una breve valoración, fruto de una visita realizada recientemente a este país, de la entrevista mantenida con una profesora sueca en activo y de la documentación consultada².

Contexto sociocultural de Suecia

Suecia es una democracia parlamentaria que se constituye como monarquía constitucional. El nombre de Suecia es *Sverige*, el cual deriva de las palabras *svear*, “sueco” y *rike*, “reino”, esto es “reino de los suecos”. Este Estado independiente del norte de Europa, con una superficie de 449.964 km² (incluidos los 39.035 km² correspondientes a los grandes lagos), es el más grande de Escandinavia. La población total es de 8.937.119 habitantes, con una densidad de población de 21’3 personas por km². La mayor parte de la población se concentra en las grandes ciudades, siendo el 83’9% de la población total, urbana³.

La Suecia más antigua volvió su mirada al este y recibió importantes impulsos de Rusia. Hasta el último tercio del siglo XIX Suecia era un país pobre. Su desarrollo se inició cuando las grandes potencias europeas, especialmente Gran Bretaña, Alemania y Francia, necesitaron materias primas que Suecia poseía en abundancia. Fueron explotadores de minas del sur de Alemania y Valonia los que crearon la industria minera y metalúrgica sueca. El producto que impulsó de una manera especial la econo-

2. Agradezco de forma especial a Inger Erixon su colaboración a través de la extensa entrevista que mantuvimos, la correspondencia iniciada y el ofrecimiento de importante documentación sobre el objetivo de este artículo.

3. Se puede consultar una gran cantidad de datos estadísticos en la web oficial de la embajada de Suecia.

mía sueca fue la madera. Esta contribuyó de manera decisiva al despegue económico de este país. En la actualidad, el desarrollo económico sueco se encuentra entre los más avanzados de Europa. La economía y política sueca ha estado estrechamente unida a las de sus vecinos escandinavos. Su economía depende en gran medida de las relaciones con éstos y con el resto de los países europeos⁴ y se presenta saneada, con una tasa de paro laboral de 4%, más bajo que la media europea de 7,7%. Desde el punto de vista político, la península escandinava está formada por Noruega y Suecia y su superficie de 773.841 km² (Noruega 323.877 km²), la convierte en la más extensa de Europa.

Respecto a los grupos étnicos, los habitantes de Suecia pertenecen mayoritariamente al grupo de los suecos (90,1%) quienes hablan la lengua sueca. Los finlandeses constituyen el 2,4% y su lengua, también utilizada en las escuelas, es el finés. Históricamente el grupo étnico más importante lo ha constituido el de los *sami*, conocido también como “lapón”. Hoy viven en el norte del país unos 17.000 sami, que en su mayoría están enteramente asimilados e integrados en la sociedad sueca. Este grupo étnico tiene lengua propia y vive, además del norte de Suecia, en Noruega y Finlandia. Se calcula que entre el extremo norte de Noruega, Suecia, Finlandia y la península de Kola, viven cerca de 32.000 lapones, de los cuales 20.000 habitan en Noruega. Aunque los antropólogos aseguran que desde el siglo XVIII su número se mantiene estable, actualmente la mayoría abandona sus raíces culturales para occidentalizarse e integrarse en la moderna sociedad de los países en que viven⁵. En la actualidad sólo un 10% de los lapones sigue fiel a la trashumancia de los rebaños de renos, animal del que han dependido durante siglos para subsistir. El final de este pastoreo marcará, irremediamente, el fin de una cultura milenaria⁶.

La profesora entrevistada relata una parte de su biografía familiar durante el primer tercio del siglo XX en un pueblo del norte de Suecia, Jukkasjarvi, cerca de Kiruna. En ella da cuenta del desconocimiento que toda su línea familiar materna (abuelos con once hijos) tenía de la lengua sueca. En las escuelas no existía por aquella época el derecho a expresarse en la lengua materna, el finlandés en su caso, y todos estuvieron obligados a relacionarse con la administración en una lengua que desconocían, el sueco.

4. El referéndum que se celebró en el mes de septiembre del año 2003 sobre el cambio de la corona sueca por el euro, decidió la no integración en el espacio de moneda única europea.

5. “En un principio Dios creó a dos hermanos y les entregó para vivir una tierra montañosa de clima suave. Pero un día cayó una fuerte nevada que amenazó con sepultarlos vivos. Par protegerse, uno de los hermanos buscó refugio en una gruta. El otro se quedó al raso y luchó con todas sus fuerzas contra la tormenta. Cuando la fuerza de la nieve y el viento se calmó, ambos estaban con vida. El hermano que sobrevivió a la intemperie eligió la tierra más fría del mundo para vivir y se convirtió en el padre de todos los lapones. El otro, emigró hacia el sur y se convirtió en el antepasado del resto de los mortales”. De esta manera explican los lapones o samis los orígenes de su raza y de su tradición, E. Balasch; Y. Ruiz (2003): *Suecia*, Barcelona, Laertes, 190.

6. *Ibid.*

El sueco pertenece al grupo escandinavo oriental de las lenguas germánicas septentrionales. A este mismo grupo norte de la familia lingüística germánica pertenecen el noruego, el danés y el islandés. El sueco moderno nace en 1526 con la aparición de la obra de Olaus Petri y, como es habitual en la Europa protestante, con las diversas traducciones de la Biblia. En el siglo XVIII había desaparecido ya todo vestigio del antiguo sueco. Desde el punto de vista fonético y fonológico, el sueco moderno o contemporáneo presenta notables diferencias frente al sueco hablado en épocas anteriores. En Finlandia, que durante seiscientos años formó parte de Suecia, unas 300.000 personas tienen el sueco como lengua materna. Cuenta con nueve millones de hablantes y después de la Segunda Guerra Mundial lo hablaban también grupos de Estonia y Lituania. Sin embargo, ha perdido terreno porque antaño se hablaba en las islas Kyno, Manno y Osel, y algunas partes de Rusia.

Si exceptuamos los dos grupos étnicos mencionados, comprobamos que la población sueca era bastante homogénea hasta la primera mitad del siglo XX. Fue durante la segunda guerra mundial, y después de ella, cuando cobró fuerza la inmigración. Suecia recibió a un número considerable de refugiados en los años del conflicto bélico y posteriormente ha abierto también sus fronteras en relación con crisis políticas en el exterior⁷, así como para conseguir mano de obra.

En el siglo XVI Suecia rompió con la Iglesia católica y se adhirió a la Iglesia protestante de Lutero. Después tuvo durante más de cuatro siglos una “Iglesia Estatal” evangélico-luterana. En 1999, un 84% de la población pertenecía a la Iglesia sueca⁸. El 1’7% es católico y el 14’3% se considera no religioso o ateo. El 1 de enero de 2000 la Iglesia sueca pasó a tener una posición independiente y fue equiparada a otras comunidades religiosas. El bautismo desempeña una función social además de religiosa, siendo tres de cada cuatro niños y niñas bautizados. La Iglesia luterana es única: no utiliza el bautismo como condición para la pertenencia a la misma, al contrario que el resto de las iglesias⁹. Pero la inmensa mayoría de los miembros de la Iglesia Luterana estatal, son bautizados.

Respecto a la sociedad sueca actual, hay que señalar el consenso político general existente sobre los principios de igualdad entre los sexos. Para hacer efectiva esa igualdad existen una serie de medidas destinadas a que tanto el hombre como la mujer pueda compatibilizar sus trabajos con la paternidad y la maternidad respectivamente, a que se perciban salarios iguales para trabajos iguales, a medidas organizativas en cada Ministerio para velar por el cumplimiento de esa igualdad y medidas legislativas que aseguren el objetivo de igualdad.

7. Sólo en 1992 entraron en el país 84.000 personas, la mayoría procedentes de la ex Yugoslavia. Svenska Institutet-Instituto Sueco: *Información sobre Suecia datos generales sobre Suecia*, agosto 2002, clasificación DI 99 ab.

8. *Ibid.*

9. Swahn, Jan-Ojvind (1999): *El mayo, cangrejos y Santa Lucía*, Instituto Sueco, 6.

La legislación en el mercado del trabajo

Para comprender por qué los suecos gozan de una de los más altos puestos en el ranking de calidad de vida, conviene hacer referencia, aunque sea de forma muy sucinta, a las leyes laborales. He aquí siete puntos básicos de esta ley¹⁰:

- Según la ley de Seguridad Social en el Empleo, se requieren razones muy fuertes para que un patrono/a despidiera a un obrero/a.
- Los empleados tienen derecho a participar en una huelga aprobada por un sindicato.
- Las personas empleadas tienen derecho a estar representados en los consejos de administración de las empresas.
- La ley de Congestión estipula que las empresas tienen que negociar con los sindicatos antes de hacer cambios e inversiones importantes, o de tomar decisiones similares.
- La ley de Igualdad de Oportunidades entre el hombre y la mujer en la vida laboral, protege a los empleados contra la discriminación por razones de pertenencia a un sexo.
- Los empleados tienen derecho a permiso para ausentarse del trabajo por razones de estudio.
- La seguridad e higiene en el trabajo, así como las demás condiciones en el centro de trabajo, están reguladas por la ley del Medio Ambiente Laboral.

Los suecos/as reciben por sus impuestos una asistencia sanitaria de gran calidad. La Seguridad Social abarca toda la vida del ciudadano, desde la cuna hasta la sepultura. Al nacer un niño/a, ambos padres tienen derecho a repartirse un total de quince meses de permiso laboral pagado. Además, perciben un subsidio infantil, igual para todos, hasta que el hijo o la hija cumple dieciséis años. Las familias con ingresos bajos tienen derecho a subsidios de vivienda.

Características generales del sistema educativo

La responsabilidad principal por la instrucción pública de Suecia recae sobre el Gobierno y el Parlamento. Es el Estado el que define las metas fundamentales de la educación escolar y sus directrices, mientras que los ayuntamientos responden de la puesta en práctica de esas normas.

El sistema de educación sueco ha venido evolucionando hacia una descentralización de las decisiones pero, en el ámbito nacional, casi todas las actividades educativas son de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. También hay autoridades administrativas centrales independientes de los ministerios, que trabajan confor-

10. E. Balasch; Y. Ruiz (2003): *Suecia*, Barcelona, Laertes, pp. 57-58.

me a las instrucciones del gobierno, relativas, entre otras cosas, a los campos de responsabilidad y a las tareas.

La Dirección Nacional de Educación Escolar (*Skolverket*) es la autoridad administrativa competente para centros docentes preuniversitarios. Su misión consiste en observar y evaluar la marcha de la actividad escolar, ejercer la supervisión de la educación y presentar propuestas de desarrollo de la escuela, contribuyendo a él. Entre las funciones encomendadas a la Dirección Nacional de Educación Escolar está la de la supervisión de la atención a la infancia y las escuelas. También la de investigación y supervisión de que se cumplan los objetivos nacionales de esas actividades, al mismo tiempo que promueve el desarrollo del sector de atención a la infancia en su totalidad.

La Dirección de Educación dispone también de cursos de formación de directores (rector/a es el nombre que le dan a esta figura) y de perfeccionamiento del cuerpo docente y de otras categorías de personal escolar, y además encarga a las universidades y escuelas superiores que dispongan formación práctica en campos de especial prioridad.

Las municipalidades, junto con las personas encargadas de los alumnos/as, son responsables de que se cumpla la asistencia obligatoria a la escuela, con arreglo a la Ley General de Educación escolar. Dentro de los límites establecidos por la legislación general, los municipios gozan de bastante autonomía en cuanto se refiere a la administración de la actividad educativa y son los últimos responsables de la Educación General Obligatoria.

Notas sobre su historia educativa

El sistema educativo moderno sueco se inició en 1850, cuando se estableció la coeducación y se sentaron las bases de la enseñanza primaria obligatoria. Sin embargo, y aunque las condiciones escolares fueran muy desiguales en todo el territorio, ya en el siglo XVII el analfabetismo había sido erradicado de Suecia.

Respecto a la atención a la infancia, podemos afirmar que la preocupación del pueblo sueco por la misma es muy precoz. Los orígenes de la atención pública a la infancia se remontan en Suecia a la segunda mitad del siglo XIX. La primera guardería (*barnkrubba*) se abrió en 1854, con el fin de acoger a niños y niñas de madres solas que estaban obligadas a trabajar para mantenerse. Los “centros de actividad” (*arbetsstuga*) que fueron creado por la misma época, recibían escolares de familias pobres y les inculcaban laboriosidad y sentido del deber, además de enseñarles trabajos manuales sencillos. Ambos eran instituciones sociales, administradas generalmente por particulares o entidades de beneficencia. Paralelamente a ellas surgió pronto el “jardín de la infancia” o “Kindergarten” (*barnträdgård*), inspirado en las ideas del pedagogo alemán Friedrich Fröbel, cuyos objetivos era puramente pedagógicos. Curiosamente, los jardines de infancia recibían principalmente niños y niñas de familias acomodadas, cuyas madres no tenían ninguna actividad laboral.

En las décadas de 1930-50 fue tomando cuerpo una nueva visión de las labores que desarrollaban los jardines de infancia y los centros de actividad. Según esa concepción, la sociedad asumiría una mayor responsabilidad por los cuidados y la educación de los niños y niñas, y el sello de “caridad” que llevaban se borraría definitivamente. A mediados de la década de 1940-50 se establecieron los subsidios estatales para los centros de actividad y las guarderías de los niños y niñas más pequeños. Cada vez más autoridades locales fueron asumiendo la responsabilidad por esos servicios. La denominación de *barndrubby* se trocó por la de *daghem* (literalmente “hogar de tiempo libre”) sustituyó al *arbetsstuga*. El número de niños y niñas que recibían atención en esas instituciones seguía siendo, no obstante, limitado –ya que existían principalmente en las ciudades mayores–, mientras que el jardín de infancia (sustituido por la *lekskola* o “parvulario”) existía en número mucho mayor¹¹.

En relación con el resto de los niveles educativos, la reforma educativa más importante de la actualidad se produjo en 1950. Esta reforma supuso un cambio tanto estructural del sistema como de los métodos empleados. Se estableció la “escuela única” que sustituyó a la primaria, la complementaria, la secundaria popular y la media.

La primera universidad de Suecia fue la de Uppsala la cual data de 1477. Posteriormente nacerían las de Lund de 1668, la de Estocolmo de 1878 y la de Göteborg de 1891. La de Umea es muy posterior ya que data de 1963. La enseñanza superior se imparte actualmente en las universidades, en los establecimientos universitarios especializados, en los institutos tecnológicos y en las escuelas postsecundarias de nivel superior.

Derecho a la Educación

Para los niños y niñas residentes en Suecia rige la escolaridad obligatoria de 7 a 16 años de edad. Tienen durante este periodo el derecho de recibir enseñanza dentro del sistema de instrucción pública y también el deber de asistir a la escuela. La edad de escolarización es flexible, lo cual permite a los padres que lo deseen, inscribir a sus hijos e hijas en el primer curso de primaria el año civil en que el primer curso de primaria el año civil en que cumplan los 6 de edad. Si hay razones especiales que lo justifiquen, el inicio de la escuela puede aplazarse un año. Desde 1998 hay una nueva modalidad de escuela llamada “curso preescolar”, que sustituye la “actividad para niños y niñas de 6 años” que anteriormente formaba parte de la enseñanza preescolar. Los municipios tienen la obligación de disponer centros con el curso preescolar;

11. Svenska Institutet-Instituto Sueco (2002): *Los Servicios de Atención a los niños*, Stockholm, mayo, Clasificación DI 86 i Ohfb.

pero la asistencia a ellos es voluntaria para los niños y niñas. El curso preescolar debe comprender como mínimo 525 horas y ofrecerse a todo el alumnado de 6 años.

Tipología escolar

Los sami (lapones) desde 1962 disponen, además de la enseñanza ordinaria, de la escuela sami. En ciertos municipios se imparte además la enseñanza sami incorporada a la Enseñanza Obligatoria (EO).

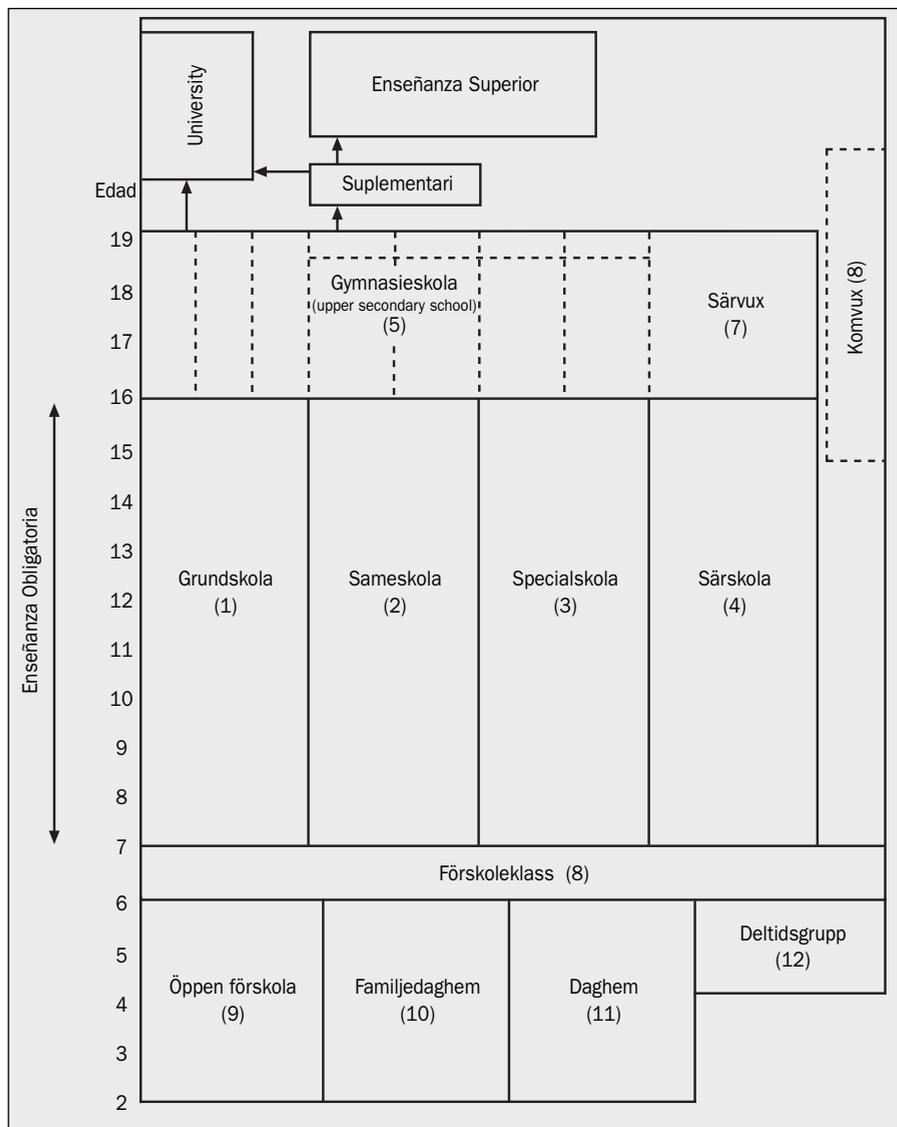
Suecia destina, además, subsidios estatales para la financiación de escuelas suecas o de la enseñanza del sueco en países donde vive y trabaja una colonia numerosa del país.

Además de los colegios municipales de EO existe en Suecia un número cada vez mayor de escuelas independientes, que pueden ser aprobadas para la enseñanza obligatoria si cumplen ciertos requisitos exigidos por el Parlamento y el gobierno. Sin embargo, menos del 3% del alumnado de EO van a colegios independientes.

Los educandos y sus padres y madres pueden elegir libremente la escuela municipal que prefieran, o también una independiente. El ayuntamiento del lugar de residencia del alumnado tiene la obligación de sufragar los costes que exija su educación escolar, incluso si él opta por estudiar en un colegio de otro municipio o uno independiente autorizado para la escolaridad obligatoria.

Suecia tiene un número relativamente reducido de escuelas independientes. Muchos de esos centros se han creado a raíz de que algunos grupos de padres y madres así como profesorado, se han agrupado en torno a una concepción común de la escuela y la estructuración de la enseñanza. Entre ellos se cuentan numerosas escuelas que aplican un método pedagógico particular, por ejemplo el de María Montessori y el de las escuelas antroposóficas Waldorf. También hay otros colegios independientes cuya enseñanza se basa en una credo religioso.

Cuadro 1
 Esquema del Sistema Educativo Sueco
 (I. López-Goñi, 2003)



Breve explicación:

1. *Grundskola*. La educación obligatoria comprende las edades de 7 a 16 años. Desde 1991 los niños y niñas pueden completarla también entre las edades de 6-15 años.
2. *Sameskola*. Enseñanza obligatoria en lengua Sami, en el norte del país.
3. *Specialskola*. Para alumnado con necesidades educativas especiales físicas o sensoriales.
4. *Särskola*. Educación obligatoria para alumnado con handicaps mentales.
5. *Gymnasieskola (upper secondary school)*. Educación secundaria postobligatoria para alumnado de 16 a 19 años. Tiene distintos programas, algunos de los cuales conducen directamente a la Universidad, otros a la Enseñanza Superior y otros al mundo del trabajo.
6. *Komvux*. Educación para adultos, básica, secundaria y educación complementaria.
7. *Särreux*. Educación para adultos con discapacidades.
8. *Förskoleklass*. Clases de preescolar para alumnado de 6 años de edad. Tres horas diarias. No obligatorio.
9. *Öppen förskola*. Guardería.
10. *Familjedaghem*. Guardería familiar donde una madre o padre cuida de un grupo de niños y niñas. Es pagado por el Ayuntamiento.
11. *Daghem*. Instituciones de preescolar para niños y niñas de 4-6 años.
12. *Deltidsgrupp*. Preescolar para niños y niñas de 4-6 años de edad a tiempo parcial.

Los Servicios de Atención a la Primera Infancia¹²

El actual sistema educativo sueco se siente especialmente orgulloso de las estructuras que ha ido creando para la atención a la primera infancia. En el curso de los 60 aumentó cada vez más la demanda de centros de atención a la infancia, debido a la necesidad creciente de mano de obra femenina. El gobierno constituyó en 1968 una comisión nacional de estudio de los servicios de atención a la infancia (*Barnstugeutredningen*) encargada de proponer formas de desarrollar esas actividades a fin de que satisficieran exigencias sociales, pedagógica y de cuidado de los niños y niñas.

La comisión de 1968 influyó decisivamente en la orientación de los servicios de atención a la infancia. La comisión formuló principios e ideas de pedagogía que cobraron mucha fuerza y siguen vivos hasta hoy. Entre otras cosas, se sentaron entonces las bases del modelo sueco de educación preescolar: las guarderías y los parvularios se fundirían en actividades preescolares integradas dirigidas al mismo tiempo a satisfacer las necesidades de los niños y niñas y a darles a los padres y madres la posibilidad de trabajar. La comisión condenó la vieja idea de que la atención preescolar y la de los centros de recreación eran una forma de caridad, mientras que las labores pedagógicas servían para estimular el desarrollo de los niños y niñas con mayores recursos económicos. Los cuidados y la pedagogía se entrelazaron de un modo enteramente nuevo.

12. La información incluida en este epígrafe ha sido extraída de: Svenska Institutet-Instituto Sueco, *Los Servicios de Atención a los niños*, mayo de 2002, clasificación DI 86 i Ohfb.

Como fruto de la encuesta realizada por la comisión, a todos los niños y niñas de 6 años se les garantizaron 525 horas de atención gratuita en centros preescolares, ya a los menores con necesidad de apoyo extraordinario se les otorgó la prioridad de acceso a los centros. También se tuvo en cuenta a los niños y niñas hospitalizados y a los hijos de inmigrantes. El estudio de la comisión abarcó además la atención a los escolares y propuso un pronto incremento de los centros de recreación.

A pesar de la acelerada ampliación de los servicios de atención a la infancia en los 70 y a comienzos de los 80, los municipios no lograron eliminar las listas de espera por plazas de centros de atención a la infancia. En 1985, el Parlamento tomó la decisión de que todos los niños y niñas desde los 18 meses hasta la edad de comenzar su escolarización, tuvieran a más tardar en 1991 acceso a algún centro preescolar. Pero la cifra de nacimientos aumentó considerablemente, lo mismo que el número de madres activas, y no se alcanzó la meta propuesta. En 1995 se promulgaron leyes más rigurosas aún, conforme a las cuales todo municipio estaba obligado a poner a disposición de los niños y niñas las plazas necesarias sin demora, a menos que fuera justificada.

Esas disposiciones legales, sumadas al incremento sin precedente de la natalidad, hizo que alcanzaran una cifra récord las plazas de centros de atención a la infancia a mediados de los 90. Las listas de espera desaparecieron, y hoy la capacidad de los servicios de atención a la infancia prácticamente satisface las necesidades del país. La atención a los menores en centros públicos se ha convertido en un elemento que se da por descontado en la sociedad del bienestar, y que forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de las familias en Suecia.

El sistema altamente desarrollado de servicios de atención a la infancia ha sido una condición indispensable de los cambios operados, desde la década de los 70, en los hábitos familiares y los papeles determinado por el sexo. La frecuencia de actividad laboral de la mujer sueca se ha venido acercando constantemente a la del hombre, y la mayor parte de los niños y niñas del país se crían hoy con padres que comparten la responsabilidad por la manutención de la familia.

Los servicios de atención a la infancia han sido desde hace unos tres decenios un campo de alta prioridad en la sociedad sueca. Las reformas sucesivas en esos dominios han gozado de un amplio apoyo en el Parlamento, y por esa circunstancia han podido gobiernos sucesivos llevar a la práctica la política establecida a grandes rasgos a comienzos de los años 70. su meta ha sido lograr servicios de atención a la infancia de buena calidad, prestados principalmente bajo administración municipal y financiados con medios del erario público, garantizando el acceso a ellos a quienes los necesitan. Los principales móviles de esa política han sido la preocupación por el bienestar de los menores y el avance hacia la igualdad de derechos y oportunidades entre los sexos.

Los servicios públicos de atención a la infancia están destinados a los niños y niñas de 1-12 años. A los párvulos que aún no han iniciado su escolarización se les ofrecen actividades preescolares (*förskoleverksamhet*); a los que ya han llegado a la edad escolar, la atención a escolares (*skolbarnsomsorg*) fuera de las horas de clases.

En el *centro de recreación*, puede permanecer alumnado de los dos primeros ciclos de educación general básica cuyos padres trabajan o estudian, en las horas en que sus hijos e hijas no tienen clases, es decir, por las mañanas y tardes y en períodos de vacaciones. La mayor parte de los inscritos en esos centro son de 6-9 años de edad. Están abiertos todo el año, y sus horarios se ajustan a los de trabajo de los padres y madres. Requieren la inscripción formal, y por la atención se pagan derechos, como en los centros preescolares. El otoño de 2000, el 64% de todos los niños y niñas de 6-9 años de edad y el 7% de los de 10-12 estaban inscritos en centros de recreación.

Los centros de recreación son la forma de atención a la infancia que ha aumentado más durante la década de los 90. En 2000 había 332.000 menores inscritos en ellos: una cifra equivalente a más del triple de la registrada en 1990. El incremento ha sido particularmente notable los últimos años, lo cual se debe a que han venido acogiendo un número creciente de alumnado de 6 años y a que los niños y niñas nacidos a fines de los 80, cuando ser registró un alto índice de natalidad, ya están en edad escolar.

El centro de recreación complementa la escuela y se espera que contribuya al desarrollo de los niños y niñas, al tiempo que les proporciona actividades provechosas de tiempo libre. Existe el propósito político explícito de que el centro de recreación y la escuela se acerquen más el uno a la otra, y hoy en día colaboran en mayor o menor grado.

El *centro de recreación de libre acceso* constituye, según la Ley general de educación escolar, una alternativa al centro de recreación ordinario y al hogar particular autorizado como guardería para los niños y niñas de 10 a 12 años. Sin embargo, esa actividad no está muy generalizada: apenas exige en el 25% de las circunscripciones de administración local. Cerca del 5% de todos el alumnado de 10-12 años participa en actividades de centros de recreación de libre acceso.

Los municipios pueden conceder subsidios para *atención a la infancia de carácter privado*, es decir, la que no está administrada por autoridades locales. El subsidio por niño debe ser equiparable a los costos requeridos en la correspondiente actividad municipal. Aproximadamente el 15% de todos los niños y niñas inscritas en centros preescolares asiste a los administrados por particulares, que en general tienen carácter de cooperativas formadas por los padres de los párvulos.

Educación Preescolar¹³

En Suecia, los niños y niñas comienzan su educación escolar obligatoria a los 7 años; pero casi todos asisten un año a la clase preescolar voluntaria. Esto significa que, en

13. La información incluida en este epígrafe ha sido extraída de: Svenska Institutet-Instituto Sueco, *La Educación General Básica en Suecia*, septiembre de 2001, clasificación DI 39 p Em.

principio, las actividades preescolares están destinadas a los párvulos de 1-5 años, mientras que la atención a escolares la recibe alumnado de 6-12 años.

Las actividades preescolares se desarrollan, conforme a la Ley general de educación escolar en tres tipos de establecimientos –el centro preescolar (*förskola*), el hogar particular autorizado como guardería (*familjedaghem*) y el centro preescolar de libre acceso (*öppen förskola*)–, y la atención a escolares se proporciona en el centro de recreación (*fritidshem*), el hogar particular autorizado como guardería y el centro de recreación de libre acceso (*öppen fritidsverksamhet*).

El *centro preescolar* acoge niños y niñas en horas de trabajo o estudio de los padres, o en casos en que el menor tenga sus propias necesidades especiales. Actualmente, los hijos e hijas de padres desempleados también tienen derecho a plazas en los centros preescolares. Los centros preescolares están abiertos todo el año, y sus horarios de servicio se adaptan a los de trabajo o estudio de los padres.

Los niños y niñas se inscriben en esos centros pagando tasas. Cerca del 65% de los niños entre 1 y 5 años de edad –o sea, un total de 315.000– fueron acogidos en centros preescolares en el otoño de 2000. Por regla general, los niños y niñas se dividen en grupos de 15-20. Normalmente hay tres personas –pedagogos de preescolar y puericultores– encargadas de cada grupo. En promedio, un centro preescolar se compone de tres grupos.

En el *hogar particular autorizado como guardería* una persona se encarga de cuidar niños y niñas, mientras que sus padres trabajan o estudian. Los niños y niñas de padres desempleados o que estén disfrutando de la licencia de maternidad o paternidad, también tienen derecho a esta forma de atención. Los niños y niñas se inscriben en esos hogares, que tienen horarios adaptados a las necesidades de los padres y constituyen una alternativa equiparable al centro preescolar más cercano. El hogar particular autorizado es más común en los municipios rurales y zonas escasamente pobladas que en las ciudades.

El número de niños y niñas acogidos en hogares particulares autorizados ha venido disminuyendo constantemente desde fines de los 80, y hoy llegan apenas al 10% de los niños y niñas de 1-5 años de edad. Los hogares particulares reciben también, en algunos casos, escolares fuera de las horas de clases. En otoño de 2000, el 2% de todos los niños y niñas de 6-9 años estaban al cuidado de hogares autorizados, que ese mismo año atendían en total a 58.000 menores.

El *centro preescolar de libre acceso* es un sustituto del centro preescolar ordinario para los niños y niñas cuyos padres están en casa durante el día. También puede ser un complemento de los hogares autorizados. En esos centros se les ofrece a los menores la ocasión de participar en actividades pedagógicas de grupo, junto con sus padres o las personas que los cuidan de día. En ciertas áreas residenciales el centro preescolar de libre acceso tiene un carácter marcadamente social y colabora con los servicios sociales y de atención materno-infantil, entre otras instituciones. Los niños y niñas no necesitan inscribirse en los centros preescolares de libre acceso, y tampoco se les exige asistencia regular a ellos. En general son gratuitos. El número de ellos ascendía el otoño de 2000 a unos 800, diseminados por todo el país.

El 1 de enero del año 2003, fue iniciada la generalización de la educación preescolar en Suecia para los niños y niñas de cuatro y cinco años. Todos los niños/as tienen una oferta mínima de 525 horas de educación preescolar por año, que equivale a tres horas diarias¹⁴.

Contenido y Principios Pedagógicos

Los servicios de atención a la infancia de Suecia parten de una visión integral del desarrollo y el proceso de aprendizaje del niño. Una buena atención se considera como condición necesaria para que el niño se sienta bien, lo que a su vez es esencial para su éxito en el aprendizaje y su progreso en la vida. La preocupación por el bienestar del alumnado también encierra un contenido pedagógico. Cuando el menor come o descansa, o cuando un adulto le ayuda a resolver algún conflicto con un compañero o compañera, adquiere conocimientos sobre sí mismo, sobre otros y sobre la vida. Los niños y niñas aprenden constantemente y con todos sus sentidos. No se pueden señalar específicamente momentos en que ocurren el desarrollo y el aprendizaje separadamente.

La importancia del *juego* para el desarrollo y aprendizaje del niño se pone de relieve tanto en la pedagogía preescolar como en las actividades de recreación de los escolares, y actualmente ya se menciona también en el plan general de estudios para la escolaridad obligatoria. El juego ayuda al niño a comprender el mundo que lo rodea, desarrolla su imaginación y fuerza creadora y lo educa en la cooperación. Por tradición, el juego ha constituido un elemento central de las actividades de atención a la infancia en Suecia.

El trabajo pedagógico parte de las aptitudes individuales del niño y se relaciona con sus experiencias y conocimientos previos. La actividad propia del niño y su exploración de la realidad se estimula, por ejemplo, en el trabajo sobre un tema. Desarrollándolo durante un tiempo y de muchas formas diferentes, el menor puede incorporar nuevos conocimientos en un contexto coherente y práctico.

La *sociedad* y el desarrollo del niño se dan en el grupo. Por la misma razón, éste tiene importancia pedagógica en los servicios de atención a la infancia, y en el trabajo de educación se centra la atención tanto en el niño individualmente como en el grupo. Un niño que se siente a gusto contribuye a que sea bueno el ambiente del grupo, lo cual a su vez influye favorablemente en los demás.

Otro rasgo distintivo de los servicios de atención a la infancia suecos es el alto grado de cooperación de los padres y madres. Durante un período de habituación, que puede durar unas dos semanas para los más pequeños, se sientan las bases de la cooperación con el personal que luego se sigue desarrollando en las relaciones coti-

14. Skolverket, *Child Care in Sweden. New Reforms for increased accessibility*, 2003, edición PDF.

dianas. A los padres se les ofrece la posibilidad de prestar su concurso e influir en el trabajo, por ejemplo, mediante reuniones y diálogos regulares con el personal acerca del desarrollo del niño/a.

Muchos niños/as de Suecia tienen sus raíces en culturas diferentes de la sueca. Así, los centros de atención a la infancia se han convertido, en alto grado, en *puntos de encuentro multiculturales*. Uno de los objetivos centrales que se han fijado para esos ámbitos de educación es apoyar la doble pertenencia cultural del niño/a, así como también sus posibilidades de desarrollar un bilingüismo activo. Como recurso para alcanzar esa meta, a los niños/as que hablen como primer idioma otra diferente del sueco, se les ofrecen ejercicios prácticos en su lengua materna con profesorado especial de esas materias. Reciben ese apoyo cerca del 13% del alumnado de preescolar y de los encomendados a hogares particulares autorizados como guarderías.

Educación Obligatoria

Para la educación pública rige la Ley General de Educación Escolar de 1985, y en su primer capítulo establece los objetivos generales de la educación general básica:

- *Igualdad de acceso a la enseñanza dentro del sistema de instrucción pública.* Todos los niños y adolescentes, prescindiendo de su sexo, zona de residencia y condición económica y social, tendrán igual acceso a la enseñanza dentro del sistema de instrucción pública.
- *Enseñanza equivalente para todos.* Prescindiendo del lugar del país donde se imparta, la enseñanza debe ser equivalente en todas las escuelas de un mismo tipo.
- *Conocimientos y aptitudes.* La educación debe transmitir al alumnado, conocimientos y aptitudes, además de fomentar, en cooperación con los hogares, su desarrollo armonioso para que lleguen a ser personas ciudadanos responsables. En la educación se tendrá consideración del alumnado con necesidades específicas.
- *Valores democráticos.* La actividad de la escuela se conformará a los valores democráticos fundamentales.
- *Igualdad.* La escuela debe fomentar en particular a la igualdad entre los sexos y combatir activamente toda forma de tratamiento ofensivo, incluido el acoso y la conducta racista.

El actual plan de estudios para la escolaridad obligatoria entró en vigor la 1 de julio de 1995. A diferencia de los anteriores, se pretende que sus objetivos, teniendo en cuenta el nuevo sistema de responsabilidad y dirección, sean claros y evaluables. La responsabilidad por el trabajo escolar se reparte principalmente entre el rector y el personal docente. También se hace hincapié en la responsabilidad del alumnado. La finalidad de este nuevo énfasis en cierto aspecto es, por un lado, señalar una clara distribución de la responsabilidad, y por el otro, ofrecer mejores posibilidades tanto de evaluar como de asumir y exigir responsabilidad.

Desde el otoño de 1998, el plan de estudios comprende también el curso preescolar y el centro de actividades de recreación para escolares. Se han efectuado ciertos ajustes de plan de estudios. Los centros de recreación también están incluidos en las directrices generales que emite la Dirección Nacional de Educación Escolar.

En el otoño del año 2000 entraron en vigor nuevos programas de cursos. Mientras que los anteriores programas especifican los aspectos de la materia que se habrían de tratar, lo mismo que los métodos adecuados de enseñanza y la selección de temas, ahora compete a cada profesor decidir en tales materias.

Horario de Enseñanza Obligatoria

La Ley general de educación escolar incluye un horario (en unidades de 60 minutos) que estipula el tiempo de enseñanza impartida, el horario de EO está dividido en seis sectores: asignaturas básicas (sueco, inglés y matemática); materias prácticas; ciencias sociales; ciencias naturales exactas, idiomas libremente elegidos y opciones del alumno. En unos 80 municipios y un total de casi 900 escuelas se está llevando a cabo una actividad experimental de cinco años, consistente en la EO sin horario fijo.

Al igual que ocurre en otros países europeos, la lengua extranjera mayoritaria es el inglés. Al observador exterior le llama la atención el profundo grado de desarrollo de esta segunda lengua en Suecia ya que su conocimiento es absolutamente general para toda su población, al menos a un nivel de conversación. Este éxito pedagógico con el inglés puede ser explicado por la conjunción de varios factores. Sin ánimo de profundizar sobre esta cuestión queremos destacar, además de la precocidad en su enseñanza (aunque no es obligatorio hacerlo así, mayoritariamente se inicia con el ingreso en la enseñanza obligatoria), una variable social: la educación informal (las películas y programas de la TV no se doblan sino que se emiten con subtítulos, casi toda la música que se escucha es inglesa, existe una importante valoración social, etc.). En el nuevo horario se ha destinado tiempo para cursos de una segunda lengua extranjera. A las opciones de alemán y francés, que existían antes, se ha agregado la del castellano con bastante éxito según nos han comunicado nuestra entrevistada.

El año escolar está dividido en dos semestres: de otoño y de primavera. Comprende en total 40 semanas, equivalentes a un máximo de 190 y un mínimo de 178 días lectivos.

El semestre de otoño empieza a finales de agosto y concluye a fines de diciembre; el semestre de primavera comprende desde los primeros días de enero hasta los primeros de junio. Las fechas de inicio y término de los períodos lectivos varían de un municipio a otro. Durante el año lectivo debe haber por lo menos 12 días festivos, repartidos entre los dos semestres. En el de primavera hay dos semanas de vacaciones: la de deportes invernales en febrero a marzo y la Semana Santa.

La semana escolar comprende cinco días: de lunes a viernes. El trabajo semanal debe distribuirse en jornadas tan iguales como sea posible.

Generalmente, al alumnado se le asigna un nuevo profesor de curso en el cuarto año. En los años 1-6, el profesor enseña casi todas las materias, con excepción de trabajos manuales, deportes, artes plásticas y música. En los últimos tres cursos, al contrario, la enseñanza es impartida por diferentes profesores, especializados casi siempre en dos o tres asignaturas.

La EO es gratuita, así como el material didáctico, los almuerzos y el transporte entre la escuela y el hogar. También son gratuitas las 525 horas del curso preescolar, pero no comprenden ni el almuerzo ni el transporte de escolares.

Otra cuestión que nos llama la atención es que conforme a la Ley General de Educación escolar, a todos los educandos se les proporciona atención médico-sanitaria. Para ese fin se dispone de médicos y enfermeras escolares. La atención médico-sanitaria escolar es gratuita y tiene por objeto seguir el desarrollo del alumnado, preservar y mejorar su salud mental y física y fomentar costumbres sanas en ellos. Esos servicios deben ser sobre todo preventivos e incluir reconocimientos de salud y medidas curativas sencillas.

La dirección de cada colegio tiene la responsabilidad principal hacia esta atención individual, que es el conjunto de servicios orientados a que el alumnado se sientan bien en la escuela.

Lengua de Aprendizaje

El alumnado que en casa hable un idioma distinto del sueco debe tener posibilidad de conservarlo y desarrollarlo, y de esa forma llegar a ser bilingüe y adquirir conocimiento de su procedencia cultural.

Los escolares interesados pueden cursar estudios de su lengua materna en lugar de la segunda lengua extranjera –además del inglés, que es obligatorio– del plan ordinario de estudios, ya sea como parte de las opciones del alumnado o de la escuela o como asignatura extracurricular. El derecho al estudio de la lengua materna está limitado a siete años si la enseñanza de ella se dispone fuera del horario general de estudios. Esa limitación no rige para los idiomas de las minorías nacionales.

Desde 1962, a los menores sami se les ofrecen dos opciones de educación: la escuela ordinaria y la escuela sami. En el norte de Suecia se imparte, además, enseñanza integrada sami en ciertas escuelas municipales de EO. Las escuelas sami abarcan únicamente del primero al sexto año, mientras que la enseñanza integrada sami comprende toda la EO.

En ambos tipos de escuela se habla y se enseña en sami del norte, sami de la región de Luleá y sami del sur. En algunas escuelas se imparte enseñanza en más de una de esas tres variantes lingüísticas. Con arreglo al plan de estudios vigente, la escuela sami debe velar para que el alumnado, además de cumplir los objetivos corrientes de la EO, se familiarice con el patrimonio cultural sami y aprenda a hablar, leer y escribir en sami.

La Dirección Nacional de Educación Escolar es la autoridad que supervisa las escuelas sami, que actualmente son seis. La Dirección de Educación Escolar Sami, con sede en Jokkmokk, decide dónde se ha de abrir centros docentes sami. Éstos se hallan bajo la supervisión inmediata de la Dirección de Educación Escolar Sami y tienen sendos rectores. A fin de que también los adolescentes que no viven cerca de ninguna escuela sami puedan cursar estudios en su lengua, se trata de conseguirles alojamiento con familias que residan cerca de los colegios.

Escuelas Especiales

Hay seis escuelas estatales especiales para alumnado que padece sordera profunda o moderada. También hay centros especialmente dotados para el que sufre afecciones de la vista, oligofrenia, sordo-ceguera de nacimiento o disfasia. Algunos de esos centros cuentan con escuelas especiales para un período de transición. El Estado sufragla mayor parte de los gastos de esas escuelas, incluidos los de vivienda y transporte del alumnado. El ayuntamiento abona una cantidad fijada por el gobierno, que representa una pequeña parte de los costos totales.

El Instituto Estatal de Educación Obligatoria para Minusválidos Físicos (*Statens institut för handikappfrågor i skolan*, SIH) era la autoridad central responsable de los centros especiales cuya tarea es prestar asesoramiento a las escuelas especiales en cuestiones económicas y jurídicas de carácter general. El 1 de julio de 2001 se convirtió el SIH en una nueva autoridad responsable del apoyo estatal en el campo que indica su nombre: Instituto de Pedagogía Especial (*Specialpedagogiska institutet*, SIT). Los centros especiales se han adscrito a la nueva autoridad. La Dirección Nacional de Escuelas Especiales para Sordos Profundos y Moderados (*Speciaskolelmyndigheten*, SPM) es responsable de las escuelas especiales.

Compete a la SPM decidir individualmente qué niños y niñas se han de admitir a ellas, y la solicitud puede ser presentada por los padres o tutores del menor o la administración de su municipio de residencia.

La educación en esas escuelas especiales comprende diez años lectivos. El plan de estudios de EO se aplica en todo el país, y los objetivos de la escolaridad obligatoria rigen también para los centros especiales, con la diferencia de que en lugar de los objetivos de la EO en las materias sueco e inglés se han fijado metas específicas para alumnado con sordera profunda y moderada. La escuela especial tiene como objetivo que al terminar su instrucción en ella todo el alumnado que padece sordera profunda y moderada, sea bilingüe, es decir: que comprenda y sepa expresarse en la lengua de signos, entienda y use el sueco escrito y pueda comunicarse en inglés.

Las escuelas especiales para niños y niñas con grave discapacidad de aprendizaje (*särskola*) son centros educativos para alumnado que no pueda recibir la EO ordinaria debido a minusvalía psíquica o deficiencias similares. Tienen derecho a esa modalidad de enseñanza todos los menores que no pueden recibir enseñanza en un centro ordinario por sufrir de alguna discapacidad mental o deficiencia semejante.

La enseñanza en ese tipo de escuela debe corresponder, en la medida posible, a la que se imparte en la EO y darle al alumnado una formación adaptada a su condición. La educación obligatoria para alumnado con grave discapacidad de aprendizaje comprende la escuela especial EO y la escuela de entrenamiento. La primera está destinada para el alumnado al que se considera capaz de aprender a leer y escribir y adquirir conocimientos gracias a esa aptitud, mientras que la escuela de entrenamiento es para el que no puede seguir las clases en la escuela especial de EO.

Desde 1996, las municipalidades son responsables de la administración de los centros especiales para niños y niñas con grave discapacidad de aprendizaje. Ellos tienen, en principio, el mismo derecho que el alumnado de la EO ordinaria de elegir el centro docente que quiera. Los hay municipales y privados.

Para el alumnado de las escuelas especiales para niños con grave discapacidad de aprendizaje, de edades entre los 6 y los 16 (ó 17) años, se exige una escolaridad obligatoria de nueve años, con opción libre de cursar el décimo. El curso preescolar debe proponerse para los niños y niñas a partir del año lectivo en que cumplan 6 años.

La enseñanza para alumnado con grave discapacidad de aprendizaje persigue la finalidad de proporcionarle a cada educando una formación adecuada a su condición.

Evaluación

El municipio y las escuelas deben presentar anualmente un informe de calidad, en el que se describe y analiza el grado en que la ellas han alcanzado sus objetivos. Además, la comisión de verificación de calidad de la Dirección Nacional de Educación Escolar hace anualmente verificaciones por temas.

Todo el alumnado tiene la obligación de someterse a exámenes comunes de las asignaturas básicas al concluir el noveno año en las escuelas públicas. También se puede convocar a exámenes nacionales voluntarios de esas mismas asignaturas al final del quinto año.

Por lo general, el alumnado es promovido automáticamente al curso inmediatamente superior. Sin embargo, el rector puede decidir, previa consulta con los padres del educando, que éste repita el año. También tiene facultad de promover al alumno/a a una clase superior antes de terminar el año lectivo, si está en condiciones de cursar en ella con éxito y sus padres lo autorizan.

Alrededor del 98% del alumnado de EO pasa luego a la secundaria de tres años, que ofrece opciones de programas tanto de formación profesional como de carácter teórico preparatorio para estudios superiores.

Formación del profesorado

Hoy en día en Suecia los estudios de magisterio están integrados en la Educación Superior. A su vez, los establecimientos universitarios y superiores se rigen por los

estatutos de 1956. Las universidades y la mayoría de los colegios universitarios dependen del Ministerio de Educación, aunque gozan de gran autonomía.

Desde el semestre de otoño de 2001, la formación de profesorado de Preescolar, Enseñanza Obligatoria y Bachillerato está integrada en un programa de las universidades y escuelas superiores. En el marco de ese programa, el estudiante puede elegir entre recibir su grado al concluir cursos por un total de entre 120 y 220 créditos. La formación se caracteriza por una mayor libertad de los y las estudiantes para elegir entre una amplia gama de cursos. Todos los educadores tienen que cursar estudios en un campo común general que comprende 60 créditos. Existe una segunda categoría de materias que comprende una especialización y que supone un monto de 40 créditos. Para finalizar, una tercera clase de créditos en un número de 20 se pueden realizar para adquirir un conocimiento complementario sobre temas puntuales. Los estudiantes pueden determinar la duración de estudios, pero para enseñar en preescolar (alumnado de seis años) y primer año de EO (siete años) deben tener un mínimo de 140 créditos, los mismos que para realizar una especialidad como monitor de tiempo libre o profesorado de lengua materna. Para enseñar en los niveles superiores de la enseñanza obligatoria y en la secundaria es necesario un mínimo de 180 créditos¹⁵.

Desde 1991, los profesores/as son empleados municipales. Los ayuntamientos asumen la responsabilidad de que se emplee a profesores y profesoras competentes que tengan una formación adecuada para sus tareas docentes.

Para poder ser empleados como profesores de educación pública sin límite de tiempo, los solicitantes deben tener un buen dominio de la lengua sueca, a menos que haya razones especiales para eximirlos de ese requisito, y por otra parte, el conocimiento necesario de las prescripciones vigentes para las escuelas públicas. Además, tienen para el personal docente sueco, con especialización en la materia correspondiente al cargo en cada caso, o en su defecto, deben haber cursado estudios de pedagogía equivalentes en otro país nórdico.

También es posible, en ciertos casos, contratar otros profesores si existen razones especiales para hacerlo y faltan solicitantes que cumplan los requisitos mencionados. Si un solicitante tiene la competencia requerida para la enseñanza del caso, y además hay razones para suponer que es idóneo para la tarea, puede ser contratado.

Los nuevos planes de estudio que hacen énfasis en el papel del profesorado como guía del alumnado y los impulsos de otros campos, han estimulado una evolución hacia el trabajo de equipo y la cooperación cada vez mayor en la escuela. Actualmente va en aumento el número de municipios que organizan el trabajo en equipos compuestos de maestros y maestras idóneos en diferentes campos.

15. Karlsson, Ingrid; Smitt, Mirna (2001): "The Role of Postgraduate Studies and Research in Teacher Education in Sweden", en *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, Sweden, ENTER, p. 133.

Valoración del sistema educativo

El sistema educativo sueco, especialmente su organización referente a la Educación Infantil ha sido elogiada por distintos especialistas de esta área, autores y entidades responsables de esta etapa. No vamos, por tanto, a insistir más en ello, solo señalar que existen varias razones para que su sistema infantil sea alabado, desde la consideración de esta etapa por parte del sistema sueco como etapa eminentemente educativa, hasta la flexibilidad de su organización y participación en la misma.

Una cuestión que preocupa a la sociedad sueca y que considera que es preciso mejorar es la relativa a la atención educativa al alumnado de educación obligatoria fuera del horario escolar. Sin embargo, para nosotros la respuesta que sociedades avanzadas como la sueca han dado a esta cuestión, es modélico. El sistema educativo sueco ha respondido a esta cuestión no solo organizativamente sino también con estructuras y planes de formación. Sin duda ninguna, nuestro sistema educativo tendrá que nutrirse de experiencias educativas como estas cuando llegue una generación de abuelos y abuelas que decida dedicar su tiempo libre para ellos mismos y no sólo atender diariamente a los nietos y, se produzca entre nosotros por tanto, el fenómeno de los “niños llave”.

En el año 2002, un 98% del alumnado que finalizaba la Educación obligatoria realizaba la enseñanza secundaria en Suecia. Una vez terminada esta, más de la tercera parte pasaba a la Universidad y a otras escuelas superiores. El objetivo que se plantea en ese año el Ministerio de Educación sueco es que esta proporción aumente hasta la mitad.

La inversión total sueca en investigación y desarrollo asciende al 3'8% del PIB en el año 2002, que es la cifra más alta entre los países de la OCDE¹⁶. A pesar de estos datos, deseables para muchos países del entorno europeo, existe también “malestar docente”, puesto de manifiesto en el preocupante aumento de las bajas por enfermedad en el sector de la enseñanza.

Preguntada nuestra entrevistada por las razones de ese malestar, apunta algunas de ellas, que, pese a la distancia sociocultural, se nos antojan muy cercanas. Estaría, por una parte, la sensación que tiene el profesorado de que sus responsabilidades se van incrementando cada vez más produciendo una sensación de asfixia laboral. El nuevo curriculum en la escuela demanda al profesorado estar dispuesto para el cambio y, en muchas ocasiones, la actitud de la dirección en lugar de servir de apoyo en el proceso, incrementa el trabajo de este. Parece que este aumento de responsabilidades, junto con la presión por ser un buen profesional y responder a las necesidades de cada alumno y alumna, además de colaborar con sus colegas en equipo, parecen ser una pesada carga (heavy burden) para el profesorado.

16. Svenska Institutet-Instituto Sueco, *Datos generales sobre Suecia*, agosto 2002, clasificación DI 99 ab.

El analista externo no puede dejar de subrayar el esfuerzo realizado por toda la sociedad sueca y en especial el mundo educativo, por desterrar de sus prácticas la discriminación por razones de procedencia, etnia, opción sexual y especialmente de género. Respecto a esta última, creemos que las acciones de discriminación positiva, las cátedras y departamentos en las universidades, la investigación, la concienciación social y los programas escolares, entre otros, han hecho de esta país un modelo al que mirar.

Bibliografía

- AA.VV. (1996): *Research on teacher Education in Finland, Germany and Sweden*, Umea, Umea University.
- Balash, E.; Ruiz, I. (2003): *Suecia*, Barcelona, Laertes.
- Domínguez, Emilia (2003): “Las Instituciones de la Unión Europea y la Educación”, en Colom, Antoni (coord.): *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, Barcelona, Ariel.
- Erixon, Per-Olof; Franberg, Gun-Marie; Kallós, Daniel (2001): “Postgraduate Studies and Research in Teacher Education within the European Union”, en *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, Sweden, ENTEP.
- Karlsson, Ingrid; Smitt, Mirna (2001): “The Role of Postgraduate Studies and Research in Teacher Education in Sweden”, en *The Role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in the European Union*, Sweden, ENTEP.
- Segerholm, C. (2002): *Educating Democratic Citizens in the Swedish School*, paper presented at the ECER conference in Lisboa, september 11-14.
- Skolverket (2003): *Child Care in Sweden. New Reforms for increased accessibility*, edición PDF.
- Swedish Commission on Teacher Education (1979): *Teachers for a School in Transition*, Swedish Minister for Schools.
- Svenska Institutet-Instituto Sueco (2000): *La Igualdad entre el Hombre y la Mujer*, Stockholm, abril, Clasificación DI 82 I Ohj.
- (2001): *La Educación General Básica en Suecia*, Stockholm, septiembre, clasificación DI 39 p Em.
- (2002): *Los Servicios de Atención a los niños*, Stockholm, mayo, Clasificación DI 86 i Ohfb.
- (2002): *Datos Generales sobre Suecia*, Stockholm, Agosto, Clasificación DI 99 ab.

Swahn, Jan-Ojvind (1999): *El mayo, cangrejos y Santa Lucía*, Instituto Sueco, 6.

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es el de ofrecer a la comunidad universitaria una descripción del sistema educativo sueco. Para ello se ofrece una visión general de las bases organizativas que tiene el sistema escolar sueco hoy en día. Se comienza facilitando algunos parámetros que ayuden al lector a situar la actual sociedad sueca. Se continúa describiendo las características globales y estructurales del sistema educativo (Educación Infantil, Educación Primaria) para, posteriormente, detallar las características de la Formación del profesorado en las Escuelas Universitarias.

PALABRAS CLAVE:

Política educativa, Sistema educativo sueco, Europa.

ABSTRACT:

The object of this article is that offer to the University's community a description of the today's Education System of Sweden. With this objet, it's showed a panoramic vision of the Education System of this country. At first it's offer some keys to situate the Swedish's society. Second, it's described the global and structural features of it system, the nucleus of this article (mainly pre-schol and primary). Finally, it describes some features of the Training Teacher in Sweden.

KEY WORDS:

Education Politics, Swedish's Education System, Europe.

Encontrar el aliento rítmico de la infancia

Isabel Cabanellas* / Raquel Polonio Rubio** / Maite Ramírez***

Dentro de tu mirar, tu ser creciendo

Dentro de mí, que te observa, mi saber andando

Los niños se muestran ante nosotros en el misterio; su curiosidad suscita nuestra curiosidad; nuestra incertidumbre, su incertidumbre... Una expedición en busca de los ritmos infantiles nos adentra en laberintos de la infancia, desde el torbellino de acciones que concurren en el fluir infantil. Recibimos entonces, los primeros regalos, unas miradas; que nos descubren mundos olvidados, la delicia de unos dedos pequeños que dibujan las paredes, los juegos, las personas... Manos capaces de transgredir, de transformar, de gozar con lo gratuito, de vivir tanto el encuentro consciente de su acción como su resultado, separada de sí mismo, tomando conciencia de su creación. Son las vías de acceso a la experiencia estética¹.

Compartiendo su el fluir vital, el niño, en sus encuentros, en sus descubrimientos, nos acerca sus deseos, risas y placeres, remontándonos a experiencias primigenias del ser y del vivir. Siempre es nuevo y siempre es renovado su placer de experimentar.

Pero no siempre se ha vivido la relación con la infancia desde su propia cultura, una cultura en constante construcción e invención, abierta a la imaginación, una cultura alejada de “lo dado por sabido” y aceptado sin vivencia. Por ello, la posición del adulto, su cultura, va a incidir en la infancia de manera decisiva, al estar ambas en constante interacción. La posición del adulto se ve caracteriza en general, por pulsio-

* C.U. UPNA.

** Socióloga.

*** Bellas Artes.

1. Cabanellas, I.; Eslava, C. (2001) “Nacimiento del sentido estético”, *Aula de Innovación educativa*, nº 106, pp. 16-20.

nes opuestas (vida-muerte, movimiento-estacionamiento) que, en su relación dialógica² integra en la acción investigadora la ambigüedad como elemento dinamizador. Ambigüedad que aceptamos y compartimos con la cultura de la infancia. Lo que nos obliga a tomar una actitud de “permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuese el mundo y no un mundo que traemos a la mano con otros”³.

El niño se ha entendido muchas veces en relación a un proyecto de adulto, esto ocurre cuando desde determinadas ideologías políticas se busca en el niño, aquello que se desea y se predispone necesario para cumplir los requisitos de una futura ciudadanía, y así, se les define prepotentemente en el grupo de los “aun-no”. De esta forma se identifica la edad adulta con la plenitud de la naturaleza humana. Sin embargo, hay capacidades potenciadas en la infancia que llegan larvadas a la edad adulta. Si el adulto no toma conciencia de sus potencialidades latentes, no puede acercarse a la infancia más que desde la proyección de sí mismo. Una investigación teñida de “adulto-centrismo” ignora estas capacidades. De alguna manera se podría decir que el niño es la víctima sacrificial de una cultura: la educación como rito iniciático, la escuela como escenario ritual.

Hemos trabajado con bebés. En ellos no hablan sólo las palabras, hablan sus gestos como mariposas atrapadas en una red de miradas compartidas. Hemos tratado de un fluir al unísono con los niños participando de sus experiencias, y tomando conciencia de lo ocurrido. De esta forma, intentamos entender lo que es investigar con la infancia, comprender que infancia y arte juegan con espadas de madera, porque saben que juegan de verdad, y con palabras in-nombradas apresan sus secretos. Si no entendemos su lenguaje comunicante, las palabras y secretos que el adulto cree poseer se sitúan por encima de la cosa, conjuran lo observado.

La palabra lleva a la posesión de la complementariedad dialógica: libertad y yugo. Fundamenta la abstracción y cultiva el pensamiento en profundos surcos. Pero éstos, si se dejan como palabras instituidas y no permiten volver sobre las huellas para crear otras huellas, u otros significados, dejan escurrir entre sus dedos las realidades buscadas.

En algunos casos, la ciencia ha dejado escurrir esta realidad y nos ha presentado la infancia sin la fascinación de descubrir aquello que entre las hendiduras pasó a ser ignorado por quedar en la superficie. Este tipo de linealidad científica ha aportado facilidad, riqueza y aceleración en la elaboración de datos; pero esa facilidad, unida a un pensamiento que olvida la complejidad, conlleva, irónicamente, una pérdida de la información buscada. Lo sutil y el matiz quedan relegados a lo insignificante o engañoso cuando son presentados, bajo el régimen tiránico de las normas, como un pro-

2. Hoyuelos, A. (2000): *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Multimedia, México, 2003, se presenta una definición de dialógica como: es la unión compleja y simple entre dos lógicas que, a su vez, se oponen. Se distingue de la dialéctica hegeliana en que, en ésta, las contradicciones se superan y anulan en una entidad superior, mientras que en la dialógica los antagonismos se conservan (Morin, 2003, p. 333).

3. Maturana, H. y Varela, F. (1986): *El árbol del conocimiento*, Ed. Debate, 1990.

ducto por entregas que, al constreñir sus comportamientos en nuestros marcos codificados, rompen sus aristas, sus pliegues, igualan pasando un rasero por el que todos deben perder sus diferencias, su originalidad innumerable.

La demonización de la diferencia domina a todos los niveles el pensamiento occidental. Esta valoración negativa de la diferencia, característica de nuestra cultura, redundando en políticas sociales y económicas de exclusión. Busca estirpar “el mal”, para dar esquinazo a la muerte. La honda expansiva de esta detonación que demuele cualquier vestigio politeísta, alcanza a la investigación. Una anunciada muerte sin sepultura es la mejor garantía para ese espectro que, a su paso, como un demonio dantesco, aplasta las gotas de rocío en la infancia, como el espectro de las vanguardias que sobrevuela el arte.

El arte no ha muerto, se ha convertido, al igual que la infancia, en objeto de disección que se hunde en la uniformidad. El arte no es refutable, como tampoco lo es la infancia. Si queremos acercarnos al ámbito de la creación, a la imaginación, al frescor de lo nuevo, a lo no mancillado, un método científico basado en leyes derivadas de una lógica positivista no serviría para un acercamiento desde las teorías de la complejidad. Uniformar la variedad y transparencia de la infancia es la manera más eficaz de acabar con ella. No queremos reducir su infinitud de variables a unas pocas controlables que cercenan su realidad. Sería un error metodológico circunscribir nuestro método científico a un modelo de análisis lineal.

Apostamos por hacer uso de estrategias desde las que emerjan pistas, señales, que en un principio nos aparecen inconexas, desde las cuales establecemos relaciones que llevan a la formulación de hipótesis. La comprensión de la infancia nos conduce a un camino de preguntas sin abocarnos a respuestas preestablecidas. Preguntando se marcan límites, pero es preciso plantearnos, de forma dialógica, preguntas abiertas desde los mismos que se concreten al acercarnos al niño desde campos distintos. Elaboramos un “paisaje de preguntas”: valores temporales, plasticidad de movimientos y matices dinámicos como cambios de energía en sus acciones, como vivencias de los límites desde lo que va determinándose una dinámica emocional, de relación con las personas y el entorno que forman parte de su habitar en el mundo. Se trata de escuchar con más profundidad a la infancia en sus tiempos de aprender, reconocer, inventar, acercamientos y alejamientos, a los demás seres u objetos, desde sus peculiares ritmos de aprendizaje tiempo y sentidos de un proceso vital dinámico.

Se trata de comprender la infancia desde la imprecisión, que ayuda a profundizar en su esencia, que no nace de reglas prefijadas, sino desde un camino abductivo definido en las siguientes palabras de Bateson: “La metáfora, el sueño, la parábola, la alegoría, todo el arte, toda la ciencia, toda la religión, toda la poesía, el totemismo, la organización de los datos en la anatomía comparada: Todos estos son casos o agregados de casos de abducción, dentro de la esfera espiritual humana”⁴. Es una búsqueda

4. Bateson, G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la auto-comprensión del hombre*, Buenos Aires, Carlos Lohlé.

da de instantáneas siempre cambiantes, y este cambio es el que ha configurado nuestra interpretación de los ritmos infantiles. Coherencia en las operaciones: contexto, toma de datos, rigor en los conceptos, definición de problemas, sistemas de análisis, que nos dan criterios de validez dentro del ámbito científico.

Investigar la infancia es nombrar de nuevo. La permeabilidad del niño es una cualidad que el investigador debe recuperar en su edad adulta descargando su mente de categorías vacías de contenido, dejando a un lado “palabras instituidas”, para ir configurándolas con lo que ellos te aportan y después, sólo después, hacer una reconstrucción personal que permita desvelar su mundo desde un orden nuevo. Investigando, pretendemos incorporar el sentido que para el niño tiene sus experiencias, a lo que al adulto se le manifiesta como un “sin-sentido”.

Un río en su desembocadura arrastra lenta e inexorablemente su caudal. Cuando nace, la presencia caprichosa de una rama a su paso, puede hacer cambiar el rumbo del río. Ésa es la disposición de la infancia. Paradójicamente, el pensamiento da sus frutos en las tierras fértiles del delta, lo nutren limos de aguas, profundas, densas, reposadas. Bajo la mansedumbre superficial, estos grandes cauces son aguas de imprevisibles corrientes y remolinos. Atrás queda la reflexión, hedonista por naturaleza, propia de aguas jóvenes y cristalinas.

Llevar a la investigación la disposición de la infancia buscándola desde nuestras aguas de experiencia, sin aceptar que vivimos un diálogo de opuestos, es una pretensión posiblemente utópica; por ello, no pretendemos formular preguntas para mostrar conclusiones generales de lo que son movimientos en flujos cambiantes, impredecibles e inciertos. Las preguntas que nos hacemos sobre el aprendizaje infantil, debemos extenderlas a nosotros mismos como observadores, porque el tiempo y las actitudes que observamos también son nuestro tiempo y nuestras actitudes. Somos nosotros al mismo tiempo que es cada niño. Nuestra actitud ética se resume en acompañar a los niños sin cerrar los campos de sus posibilidades, para lo cual el observador necesita un fuerte impulso desde el cual emerger “naciendo” en cada momento con los modos de aprendizaje infantiles. Este es nuestro reto, desde él tratamos de formular nuestras preguntas. sobre el ritmo infantil en su primer año de vida:

¿Los intercambios con el medio hablan de la infancia en tanto que emergencia de distintas voluntades de poder, de ser, de transgredir?

¿Podemos observar las bases del carácter autónomo y creativo de sus intercambios con el entorno desde los cambios y rupturas que se producen en el fluir infantil?

El método utilizado nos ha permitido un acercamiento respetuoso al peculiar ritmo de los bebés. Podemos interpretar sus ritmos desde resonancias emotivas en forma recursiva como una dinámica en la cual las emociones matizan los ritmos a la vez que éstos matizan las emociones.

Observamos cómo transforman la propia situación ante el medio desde una necesidad imperiosa de autodesarrollo y autorregulación. Lo hacen desde diversas actitudes que en nuestro estudio agrupamos en:

Actitudes épicas: van desde el yo hacia el exterior, viéndose a ellos mismos reflejados en los demás, en los que buscan la objetividad traspasando su frontera, descubriendo en los otros sus propios límites.

Actitudes líricas que van desde y hacia su yo interno, para vivir en él desde una libertad interior, construyendo los límites que utilizan como herramienta para hacer un mundo a su imagen.

Actitudes dramático transgresoras, desde la implicación con los demás. Incidiendo en el entorno desde nuevas posibilidades de acción con el otro, con las cosas. En la transformación de significados encontramos una continua creación de simbología realizada dentro del entramado social. Es el niño a la vez que son los demás. Los ritmos acompañan la generación de sentidos y el acoplamiento con nuevos significados.

Estas actitudes se van configurando, a nuestros ojos, entremezcladas como en una danza creadora que configura sus ritmos con los que establecen resonancias de tiempo y espacio como un tejido de procesos, de fuerzas, de polaridades, de tiempos que concurren en su evolución como redes caóticas desde las que interpretamos nodos o núcleos significantes con una continua apertura al exterior. Desde sus redes se abren a otras redes, variaciones, fluctuaciones, en las que ellos aceptan, desde sus posibilidades globales, muy abiertas, la existencia de determinados tipos de orden aunque no los puedan desentrañar de forma analítica.

Estas sucintas conclusiones que presentamos son evidencias que rompen las creencias de una simplicidad de las actuaciones infantiles y, en el adulto, un baluarte de su seguridad. Posiblemente, el caos existe desde nuestra imposibilidad de entrar en la red de complejidades infantiles; pero el niño no parece sentirse perdido en esa aparente falta de orden; su caos es generador y con él es capaz de aceptar su destino adulto y acoplarse al mundo.

RESUMEN:

Se presenta un estudio realizado por el equipo de investigación “en torno al hecho creativo”⁵ de la UPNA. En éste se muestra un acercamiento a la infancia desde el torbellino de sus acciones, o desde sus tiempos quietos. Desde sus ritmos como experiencia estética, intentamos entender lo que es investigar en los modos de actuación más primigenios, adentrándonos desde su fluir vital como vía de acceso y tomando como objeto de investigación no sólo la infancia y su experiencia estética, sino al mismo tiempo las reglas y categorías que nos son viables para comprender su fluir vital, reconociendo que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad.

5. Clara Eslava (Arquitecta) Alfredo Hoyuelos Planillo (Pedagogo), Eva Mendía (Bellas Artes), Maite Ramírez (Bellas Artes), Raquel Polonio Rubio (Socióloga) y Miguel Tejada Fresán (Arquitecto). Dirige el grupo: Isabel Cabanellas Aguilera (CU).

Bloque Psicológico-Educativo

La creatividad: un fenómeno cognitivo complejo con implicaciones educativas y empresariales

M.T. Sanz de Acedo Baquedano / M.L. Sanz de Acedo Lizarraga*

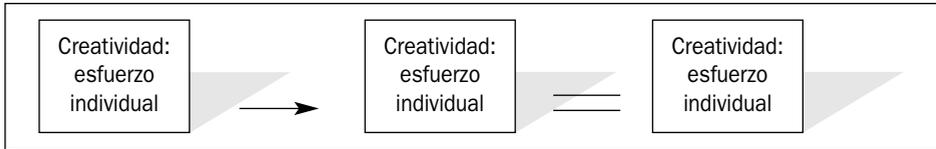
El interés por esclarecer el fenómeno de la creatividad es cada vez mayor tanto en el ámbito científico como en el personal y empresarial. En el científico, para conseguir una explicación teórica que contemple la variedad de dimensiones que tiene este constructo, y en el personal y empresarial, para resolver un problema familiar, académico o laboral, generar descubrimientos, innovar procesos productivos, elaborar programas comunitarios y analizar una realidad desde distintas perspectivas (Csikszentmihalyi y Wolfe, 2000).

La creatividad se ha definido como: a) la producción de ideas, objetos y obras artísticas (Engle, Mah y Sadri, 1997); b) un fenómeno con elementos novedosos en las características de una persona, de un proceso o de un producto (Davis, 1983); c) la intuición para resolver problemas con nuevos procedimientos (Bransford y Stein, 1984); d) el equilibrio entre el análisis, la inventiva y la práctica (Sternberg, 1997).

En este trabajo, primero, se la estudia como un fenómeno personal que puede desencadenar un proceso innovador, después, se comenta cómo ambas realidades, creatividad e innovación, sustentan y garantizan la competitividad productiva (figura 1).

* Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía. 31006 Pamplona. E-mail: mlsa@unavarra.es

Figura 1
Relación entre creatividad, innovación y competitividad



Creatividad individual

La creatividad es un término de carácter multidimensional, por lo que ha sido interpretado por diversos enfoques teóricos, todo lo cual se evidencia en los siguientes apartados.

Conceptuación

Una estrategia, por cierto muy empleada, que se tiene para describir el alcance del constructo creatividad es apoyarse en el modelo de las cuatro “p” –producto, proceso, persona y presión ambiental– identificadas por Rhodes (1961).

Creatividad como producto

Gusta mucho a los científicos y a la sociedad en general el hecho de considerar la creatividad como una capacidad para producir algo, sea un objeto físico, un modelo científico, una estrategia de resolución de problemas, un poema, un comportamiento o una idea (Torrance, 1974, 1990).

Según Sternberg y Lubart (1995), para que un producto sea creativo ha de tener cuatro cualidades: novedoso, útil, cualificado e importante. Los dos primeros rasgos se consideran necesarios, no así los dos últimos. Un producto es novedoso cuando resulta estadísticamente inusual: es muy distinto de las cosas que otras personas elaboran, provoca sorpresa en quien lo observa y, sin duda, es difícil repetirlo y predecirlo. No obstante, algunos autores advierten que lo nuevo, sobre todo en ciencia, nunca puede ser totalmente nuevo, puesto que si no conecta con un conocimiento previo pronto quedará en el olvido. A veces, se ha sustituido el adjetivo “novedoso” por “original, inusitado, inesperado, variado y diverso”.

Pero el criterio de la novedad, aunque admitido como una condición necesaria, no es suficiente, pues el producto también debe tener alguna función: ser una respuesta útil o apropiada para determinadas cuestiones que preocupan a la sociedad y

tener cierto valor como solución de un problema. Por supuesto que la utilidad, como cualquier otro atributo, presenta diferente grado, desde una utilidad mínima a una de total satisfacción, pero algo debe darse, ya que una cosa que es nueva, si no sirve para nada, no es creativa, es rara e irrelevante.

Y además de la novedad y de la adecuación, el producto ha de poseer dos atributos adicionales: ser un fruto de calidad y resultar importante, los cuales son juzgados por los expertos correspondientes, quienes normalmente exigen un alto nivel de elaboración o de tecnología.

Muchas de las distintas definiciones que se emiten sobre creatividad se centran en sus resultados. Por citar a algunos autores, Besemer y Treffinger (1981) desarrollan una lista de 15 criterios para valorar el producto; Torrance (1974) declara que el comportamiento creativo debe mostrar singularidad y relevancia, ya sea para un grupo, una organización, determinados para la sociedad en su conjunto o simplemente para el propio individuo; Perkins (1990) reconoce la originalidad y funcionalidad del producto en la resolución de problemas; Cropley (1992) asume la creatividad como la capacidad de producir ideas nuevas y originales, ser creativo es para él ser atrevido en la manera de pensar, y Feist (1999) observa que los principales psicólogos que la estudian nunca olvidan las características del resultados de su aplicación como un producto original y útil.

Creatividad como proceso

El proceso creador es difícil identificarlo puesto que no es tangible, sino una realidad intrapsíquica. Se analiza el proceso preguntando, por ejemplo, ¿cuáles son sus fases?, ¿qué clases de operaciones mentales tienen lugar cuando se crea?, ¿qué procedimientos o estrategias se utilizan?, ¿por qué?

Ya Wallas (1926) afirmaba que el espacio creativo implica cuatro fases relativamente sucesivas que sitúan al individuo en un determinado estado psíquico:

1. *Preparación.* Consiste en la recopilación y sintetización de la información que ayuda a familiarizarse plenamente con el problema o tarea que se está tratando. Requiere, para que resulte eficaz, que se ejerciten ciertas capacidades: atención selectiva, discernimiento de estrategias, actitud valiente para superar dificultades, curiosidad e interés, intencionalidad explícita y, a veces, intercambio de ideas con otros expertos en el área. Estos procesos constituyen la materia prima con la que el subconsciente podrá actuar en la fase siguiente.
2. *Incubación.* Supone la intervención del nivel inconsciente donde las ideas y las imágenes afloran para establecer combinaciones nuevas; es una fase que puede durar horas, días, incluso años. En ella parece que el sujeto no está directamente implicado en la situación del problema, es como si hubiera dejado de pensar. Los teóricos discrepan sobre lo que ocurre en la mente del individuo durante este periodo.

3. *Iluminación.* Es el corazón del proceso creativo, que establece el orden y la significación en lo que anteriormente era caótico: surge la comprensión del problema planteado, muchas veces sin saber cómo ni por qué ocurre; es algo súbito e intuitivo que cuando se hace presente produce emociones de alegría y de satisfacción.
4. *Verificación.* Se refiere a la constatación de la respuesta creadora para ver si cumple con los parámetros de novedad, veracidad y utilidad. En esta fase el creador ejecuta de hecho su proyecto creativo.

Estas fases, aunque han sido identificadas en los estudios, con frecuencia se combinan, incluso superponen. La incubación e iluminación parecen un tanto espontáneas y no exigen demasiado esfuerzo, en cambio la preparación y la verificación son procesamientos conscientes y arduos; por ello, se ha dicho que la creatividad consiste en un 99% de trabajo y sólo en un 1% de inspiración.

Urban (1995) considera que la creatividad es un proceso de producción y comunicación de nuevas y significativas conexiones; en él se utilizan distintas formas de pensamiento, y se elaboran y seleccionan alternativas de acción. Torrance (1988) señala al respecto: "... yo intento describir el pensamiento creativo como un proceso que dé sentido a las dificultades, a los problemas, a los huecos que hay en las informaciones y a los elementos que faltan, haciendo para ello adivinaciones y formulando hipótesis, evaluando y midiendo esas hipótesis, revisándolas y volviéndolas a mirar y comunicando los resultados" (p. 47). Amabile y Tighe (1993) describen el proceso creador como el resultado de la interacción de los componentes esenciales de la creación: habilidades de dominio, de creatividad y de motivación y factores ambientales.

Una característica que observan los analistas del proceso creador es que el mismo, aunque breve en el tiempo, con frecuencia es el fin de un camino muy largo. Los momentos de inspiración y de comprensión pueden ser repentinos, pero llegan después de una búsqueda prolongada.

Creatividad como característica personal

Cabe contemplar, también, la creatividad como una cualidad que las personas poseen y que es susceptible de manifestarse en mayor o menor grado según las circunstancias. Pero, ¿cuáles son los rasgos de las personas que crean? Los estudios que intentan dar respuesta a esta cuestión sostienen que los rasgos presentes en un creador pueden ser: a) pensamiento: apto para el análisis, la síntesis, la organización, la combinación y la evaluación; b) personalidad: el sujeto es curioso, persistente, flexible, abierto, sensible, adaptable, inconformista, seguro, tolerante a la ambigüedad, valiente y controlador de las gratificaciones; c) motivación intrínseca y de logro: disfruta de lo que hace y se esfuerza por conseguir metas de excelencia; d) conocimientos: posee un caudal suficiente de ellos, va más allá de la información que tiene y pretende superarla introduciendo algún elemento original.

Esta interpretación de la creatividad bajo el prisma de las características personales ha recibido muchas críticas, sobre todo por su incapacidad para predecir la conducta creativa y por olvidar la interacción de los rasgos personales con el entorno (Piirto, 1999).

Creatividad como resultado del entorno

Pocos investigadores se han preocupado por los efectos, por la presión, del entorno físico y social en la creatividad. El entorno físico, formado por materiales poco ordenados, sirve de plataforma para que actúe el social a través de estructuras grupales, normas y valores culturales. Harrington (1990) considera que el sistema social está naturalmente implicado en el proceso creador en virtud del papel que desempeñan la aceptación, la creación y la extensión del potencial creador. La creatividad puede ser admitida como un producto tanto del individuo que genera una idea como de los ecosistemas objetivos y subjetivos que la apoyan. Para este autor, el ecosistema es el factor que proporciona los ingredientes adecuados para el fomento de la creatividad.

Según Sternberg y Lubart (1991), el entorno es base en cualquier actividad creativa porque es fuente de ideas, fomenta o inhibe su desarrollo y la evalúa.

De las cuatro conceptualizaciones expuestas, puede decirse que las que defienden el producto son las más aceptadas (Runco, 2003). En parte esta posición es explicable, porque la ciencia trata de fundamentar sus derivaciones teóricas en datos objetivos y no en procesos que se observan sólo de manera implícita; sin embargo, no se olvide que la creatividad nunca debe reducirse a un concepto totalmente predecible o controlable.

Explicaciones sobre la creatividad

Casi todas las teorías psicológicas han tratado de desarrollar alguna explicación sobre la creatividad. En este trabajo se destacan las más relevantes.

Psicoanalítica

La explicación psicoanalítica fue la primera que se elaboró sobre la creatividad a comienzos del siglo XX. Su fundador, Freud (1959), propone que los creadores realizan su trabajo motivados por sus deseos inconscientes relacionados con el poder, la fama, la riqueza, el honor o el amor. La creatividad representa una forma saludable de sublimación de los impulsos primarios negativos. Su discípulo Jung (1959) se interesa por la creatividad del inconsciente colectivo formado por arquetipos o imágenes antiguas que pertenecen al tesoro común de la humanidad. Dichos arquetipos penetran

en la conciencia a través de mitos, sueños y obras de arte. Jung considera la flexibilidad como una característica típica de la persona creativa.

El psicoanalista Kris (1952) describe la creatividad en dos fases: inspiración y elaboración. Durante la inspiración, el “ego” pierde temporalmente el control sobre los procesos del pensamiento y se hace más receptivo a los impulsos primarios que le ayudan en el proceso creador. Esto es, el sujeto creativo abandona temporalmente los contenidos lógicos, racionales, que constriñen su mente e impiden que formule nuevas ideas, y deja que los ensueños y las fantasías afloren para dar rienda suelta a su creatividad. La fase de elaboración se refiere a la transformación del material proporcionado por el proceso de inspiración en algo nuevo acorde con la realidad.

Otro teórico de este enfoque interesado por el tema de la creatividad es Kubie (1958). Coetáneo de Kris, piensa que el preconscious supone libertad para reunir, ensamblar, comparar y barajar las ideas y subraya la importancia de condensar los significados que se dan en esta estructura de la personalidad para favorecer el uso de imágenes y alegorías a la hora de preparar la actividad creadora.

Años más tarde, Moccio (1991) define la creatividad como la capacidad para ir más allá de la realidad transformando, uniendo y combinando lo ya existente. Defiende que el proceso creador depende de las fuerzas que se balancean en el preconscious, el cual relaciona lo consciente con lo inconsciente. Respecto al acto creador considera que es espontáneo, sorprendente y a veces irreal.

En general, el psicoanálisis intenta explicar que los contenidos ocultos presentes en el inconsciente pueden llegar a convertirse en trabajos reales y dignos, bien sean de arte, de ciencia o de cualquier otro campo.

Asociacionista

Los orígenes de las teorías asociacionistas sobre creatividad se remontan a los empiristas ingleses, tales como David Hume y James Mill, quienes sostienen que la asociación de ideas configura las bases del pensamiento. Cuando se hacen conexiones mentales entre palabras, algunas son muy obvias, otras no tanto. Por ejemplo, si se estimulara a unas personas para que digan palabras relacionadas con el concepto “mesa”, las menos creativas tenderían a dar pocas respuestas, normalmente “silla”; la palabra “juego” raramente la formula. Esto sucede porque “mesa/silla” se relacionan en la mente de manera más próxima que “mesa/juego”. Las personas creativas acceden con más facilidad a las agrupaciones remotas pero potencialmente prácticas. La creatividad dependerá del número y de la rareza de dichas asociaciones.

Así como los psicoanalíticos consideran que la conducta humana está determinada principalmente por la interacción entre los impulsos inconscientes y los conscientes, los asociacionistas la perciben como el resultado de la unión entre estímulos y respuestas. Si la conducta observable tiene consecuencias placenteras inmediatas, la

persona la repetirá; si displacenteras, no la repetirá. Esta teoría supone que la creatividad puede estimularse con el reforzamiento.

Mednick (1963), influyente teórico asociacionista, postula que el nivel de creatividad de un sujeto depende de su jerarquía asociativa y de su capacidad para establecer conexiones remotas entre estímulos. Las personas creativas, para este autor, formulan mayor número de soluciones nuevas a un problema porque elaboran y rescatan de su mente asociaciones más lejanas. El proceso creador consiste en la producción de asociaciones nuevas que cumplan con ciertos requerimientos y sean de alguna manera útiles.

La creación, para esta corriente, es el resultado de aunar ideas remotas no relacionadas explícitamente. En este proceso influyen dos factores: la cantidad de elementos que el sujeto conoce y la complejidad de las asociaciones que establece entre ellos. Quienes son capaces de hacer asociaciones múltiples e inusuales son más creativos. Se sabe que las relaciones originales se consiguen después de emitir las más obvias y que entre los individuos existen diferencias tanto en el tiempo que tardan en establecer asociaciones como en el número de ellas.

Humanística

Entre los psicólogos humanistas los que más han estudiado la creatividad son Maslow (1973) y Rogers (1961). El primero defiende que en el ser humano existe una tendencia natural hacia la creatividad, vinculada al propio desarrollo, que acontece sin planificación ni objetivos prefijados. La persona con un alto nivel de creatividad tiende a hacer todo de forma distinta y original y es espontánea y expresiva. Piensa, además, que la capacidad para elaborar ideas de forma libre es esencial y que es semejante a la inocencia del niño. De ahí que describa la creatividad como una característica fundamental, inherente a la naturaleza humana: un potencial que posee la mayor parte de los seres humanos, pero que muchas veces queda oculto, inhibido o perdido.

Maslow diferencia entre creatividad primaria, secundaria e integrada. La primaria es propia de las personas que se realizan, y todos los seres humanos la experimentan en algún momento de sus vidas. La secundaria corresponde a la producción existente en el mundo, tal como logros científicos, obras literarias, plásticas, arquitectónicas y cualquier producto de carácter comercial. Y la integrada exige un talento especial y una gran capacidad de trabajo y estudio; demanda buscar la perfección y atender a las críticas externas e internas.

Rogers define el proceso creador como el resultado de la unión del potencial singular del individuo, por un lado, y de los materiales, sucesos y circunstancias de la vida, por otro. El principal resorte de la creatividad parece ser la tendencia que siente el ser humano hacia el desarrollo de sus capacidades. Para Rogers, son tres los aspectos importantes que hacen florecer la creatividad: a) la apertura a la experiencia y

al hecho de vivir sin barreras psicológicas; b) la autoevaluación de los productos, si la persona considera su ejecución satisfactoria se siente realmente feliz; c) la destreza para utilizar y combinar elementos y conceptos que hagan posible la generación de hipótesis poco comunes. Cuando estas tres características se presentan, muy posiblemente la creatividad se manifiesta. Estima que el proceso creativo es independiente del contenido particular y de la valoración social del producto y que se precisan ciertas condiciones individuales para que se produzca. Rogers no se interesa por la utilidad objetiva del producto creador ni por su evaluación externa.

En definitiva, desde el punto de vista de las teorías humanísticas, la creatividad es una actitud abierta a la experiencia, a la autorrealización total de la persona y a los cambios constantes que se dan en la sociedad.

Psicométrica

La explicación psicométrica interpreta la creatividad como una capacidad mental cuantificable y analiza lo que distingue a las personas creativas de las que no lo son. Guilford (1950, 1967), su representante principal, juzga que la creatividad implica fluidez, flexibilidad y originalidad en los procesos del pensamiento. Los individuos que poseen fluidez producen en un breve espacio de tiempo cantidad de ideas que sirven para resolver problemas; los que manifiestan flexibilidad saben cambiar oportunamente el punto de vista sobre los problemas y los que se muestran originales hacen sugerencias infrecuentes, incluso únicas. Guilford distingue entre pensamiento convergente y divergente e introduce nuevas perspectivas en el estudio de la creatividad, especialmente al admitir la posibilidad de medirla y desarrollarla como cualquier otra capacidad humana.

Otra figura interesante de este grupo de estudiosos es Torrance (1974) quien, apoyándose en Guilford, elabora diversos tests de contenido figurativo y verbal para medir el pensamiento divergente y la capacidad de resolución de problemas en entornos educativos. Torrance ofrece en sus tests situaciones que pueden generar información sobre los componentes fundamentales del proceso creador.

El enfoque psicométrico, preocupado principalmente por la evaluación de la creatividad, ha tenido efectos tanto positivos como negativos en su estudio. Positivos: facilita la investigación, ya que las pruebas que para tal fin emplea son fáciles de administrar y cuantificar; relaciona la creatividad con otras medidas, caso de la inteligencia y la personalidad; compara los sujetos altamente creativos con los menos dotados a este respecto y favorece la elaboración de programas educativos para potenciarla. Como efectos negativos, puede decirse que los tests de lápiz y papel se consideran un tanto inadecuados para apreciar la riqueza total que engloba el fenómeno de la creatividad (Amabile, 1983a, 1983b). Sin embargo, debe reconocerse que este enfoque a pesar de sus limitaciones lo aceptan un buen número de especialistas, quizá porque los instrumentos de medida elaborados desde tal perspectiva tienen un cúmulo de aplicaciones prácticas inmediatas.

Cognitiva

El enfoque cognitivo pretende entender e identificar las representaciones mentales y los procesos que subyacen en el pensamiento creador, básicamente los mismos que en todos los actos inteligentes. La creatividad es la combinación y ejecución de operaciones cognitivas propias del intelecto humano. De esta manera,

- Perkins (1981, 1990, 1995) insinúa que la observación, el reconocimiento, la búsqueda, el recuerdo y la evaluación participan en el logro de resultados creativos.
- Schank (1982, 1986) afirma que la creatividad depende de las estructuras cognitivas, de la cantidad y calidad de los conocimientos que el sujeto tenga almacenados en la memoria y de la posibilidad de recuperarlos y reformularlos en el momento preciso.
- Weisberg (1986, 1993), analizando a eminentes creadores y examinando numerosas investigaciones experimentales, señala que la inspiración depende de los procesos cognitivos convencionales como la transferencia analógica aplicados al conocimiento que se encuentra almacenado en la memoria para dar lugar a productos extraordinarios. No es distinto el proceso de la creatividad, sino la interacción entre las experiencias del sujeto y la situación que se analiza.
- Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon y Doares (1991) identifican los procesos que comúnmente aparecen en la creación, que son: construcción y definición del problema, codificación de la información, búsqueda, combinación y reorganización de categorías, evaluación de ideas, ejecución del plan y monitorización del mismo. Estos procesos generan nuevos entendimientos, por ello, representan un importante aspecto del pensamiento creativo (Mobley, Doares y Mumford, 1992).
- Boden (1992, 1994), considerando la creatividad como una computadora mental, estudia la producción de pensamiento creativo a través de un modelo de ordenador que simula los procesos mentales que realizan las personas. Propone redes, algoritmos, que semejan los saltos del pensamiento y, de esta suerte, los mecanismos de la creatividad. Boden cree que uno no debe preguntarse si los ordenadores son creativos, sino qué luz proporcionan, esto es, si la inteligencia artificial sirve como referente para la comprensión de la creatividad mediante la construcción de modelos computacionales.
- Ward, Smith y Vaid (1997) dividen los procesos de cognición creativa en cuatro categorías generales: combinación, que aúna ideas en nuevos caminos; expansión, que amplía los conceptos que se tienen para acomodarlos a nuevas experiencias, retos e invenciones; uso de metáforas y analogías, con el fin de entender, interpretar y agrupar diversas ideas y, por último, comprensión, imaginación y elaboración de la respuesta fundamentada en el conocimiento recientemente activado.

Este enfoque, pues, busca dar un nuevo impulso a las investigaciones cognitivas básicas, sin negar, como afirma Ward (2001), la importancia que tienen en el proceso

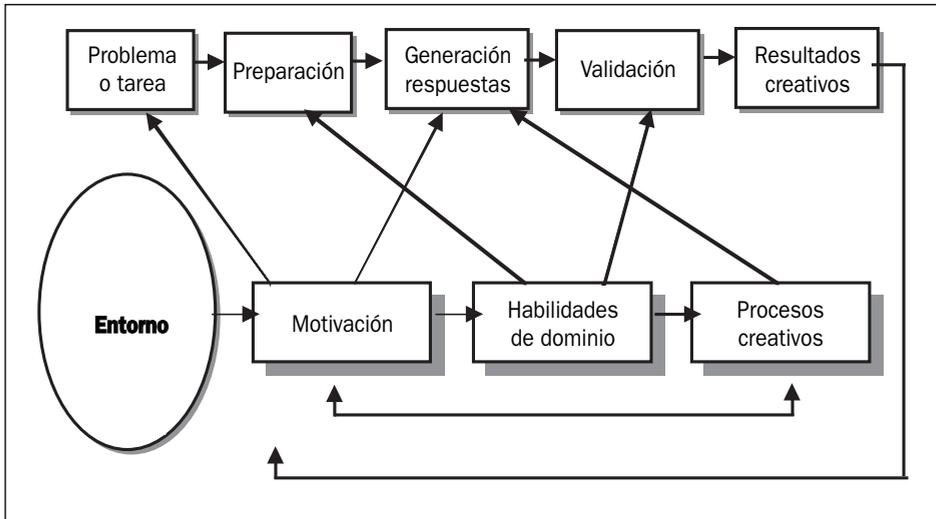
creativo otros factores no cognitivos, tales como la motivación, los rasgos de personalidad, la educación formal y las fuerzas sociales, contemplados por el próximo enfoque.

Interaccionista

El enfoque interaccionista, desarrollado paralelamente al cognitivo, considera la personalidad, la motivación y el ambiente sociocultural como variables destacadas en la investigación sobre creatividad. Entre los modelos más relevantes de este enfoque se encuentran el de Sternberg y Lubart (1991, 1995) y el de Amabile (1983a, 1996, 2001). Sternberg y Lubart, tomando como referencia el punto de vista económico de quienes piensan que comprar barato y vender caro es la mejor estrategia para desenvolverse en la vida, transfieren esta conducta financiera al campo del pensamiento creativo. El sujeto genera opciones en principio poco valoradas por otras personas, pero con el tiempo llegan a ser estimadas, valoradas y vendidas a un alto precio. Para ello, será necesario que la persona combine seis recursos o procesos de diferente naturaleza, que son: inteligencia, conocimiento, estilos cognitivos, personalidad, motivación y ambiente. La creatividad supone una interacción tanto de factores internos o personales como de factores externos o ambientales (Lubart, 1999).

El modelo de Amabile estudia: a) los procesos cognitivos y afectivo /motivacionales que promueven la creatividad y actúan como controladores ejecutivos durante la fase productiva; se refiere a las disposiciones para actuar de manera innovadora y los heurísticos y estrategias para generar nuevas ideas; b) las habilidades de dominio, que comprenden la inteligencia, el conocimiento, las destrezas técnicas y los talentos especiales, preparan para la creación y evalúan los resultados de la secuencia de acciones; c) la motivación, conjunto de variables que determinan el acercamiento individual a una tarea dada, decide si se inicia y continúa la búsqueda de una solución hasta lograr las respuestas adecuadas. Amabile (1996) reconoce la importancia crítica de la motivación intrínseca para la innovación, pero no excluye la extrínseca, por ejemplo, concesión de premios, que pueden favorecerla. La intrínseca parece ser más necesaria en la generación de ideas y la extrínseca, en la evaluación de los resultados. Los procesos y las habilidades de dominio fijan lo que el individuo puede hacer, pero es la motivación la que determina lo que realmente hará y con qué calidad.

Figura 2
Esquema del modelo componencial de Amabile (1996)



Según Amabile, una secuencia de la generación de respuestas creativas podría ser:

1. *Presentación del problema o de la tarea.* El individuo tiene un problema para resolver o simplemente decide enfrentarse a una situación identificada por él mismo. Si tiene mucho interés en la tarea, eso será suficiente para que continúe el proceso.
2. *Preparación para generar la respuesta.* El individuo activa la información almacenada en su memoria y los recursos necesarios para resolver la situación. Las habilidades de dominio son esenciales: si son buenas, la etapa de preparación será rápida y llevadera.
3. *Generación de la respuesta.* El individuo propone posibles respuestas y toma del ambiente aspectos relevantes para la tarea. Los procesos creativos y la motivación desempeñan un papel fundamental en esta etapa.
4. *Validación de la respuesta.* El individuo, utilizando habilidades de dominio, evalúa las alternativas de respuesta.
5. *Resultados del proceso.* El individuo y el ambiente social estudian los resultados y evalúan los productos.

Estos cinco momentos no son rigurosamente secuenciales, aunque sí se presentan como un continuo óptimo, muy utilizado para resolver problemas y para llevar a cabo procesos artísticos. Los resultados empíricos del esquema son bastante buenos, lo cual sitúa al modelo como una posible opción de integración de teorías.

Finalmente, el ambiente, para Amabile, influye tanto directa como indirectamente en los componentes, propiciando, por ejemplo la educación de las habilidades de dominio y de los procesos creativos.

Todas las teorías mencionadas intentan describir, en cierto sentido, cómo los componentes esenciales de la creatividad contribuyen al proceso creador. Para ciertos autores, el modelo de Sternberg y Lubart (1991) coincide un tanto con el de Amabile. Uno y otro: a) defienden una definición de creatividad derivada del consenso social: un inmueble tiene valor si los inversores quieren poseerlo y un producto es creativo si los jueces así lo evalúan; b) describen unos componentes o recursos que parecen necesarios para la creatividad. No obstante, la propuesta de Amabile parece ser la más completa.

Innovación corporativa

La innovación es también un proceso complejo que requiere grandes dosis de observación, análisis, síntesis e imaginación para obtener resultados que se plasmen en nuevos proyectos, diseños, procesos y servicios. En la educación, la innovación pretende cambiar los estilos didácticos, materiales, orientación de contenidos, entre otros aspectos, y en la empresa, la forma de trabajar y de competir. Los beneficios de la innovación se manifiestan cuando se apuesta por ella con autenticidad, con un proyecto compartido por todos los participantes.

Educar con innovación

Que la escuela sea el lugar idóneo para fomentar la creatividad y la innovación nadie lo pone en duda. Muchos profesores valoran la innovación, y proponen nuevos contenidos, formulan preguntas sugerentes y se entusiasman cuando observan respuestas originales en sus alumnos como resultado de su intervención (Sanz de Acedo Lizarraga y Sanz de Acedo Baquedano, en prensa).

El objetivo de potenciar la innovación en la escuela debería estar sustentado en un conjunto de orientaciones educativas que hagan más asequible su desarrollo. La innovación supone nuevas formas de ver, descubrir, explorar y cambiar, y para ello tanto los profesores como los alumnos han de mostrar una sintonía y una actitud abierta a lo diferente y fantasioso. Con estos apoyos recíprocos los alumnos verán las cosas desde un marco de referencia distinto, entenderán mejor el mundo que les rodea y solucionarán con peculiaridad los problemas de siempre.

Entre los aprendizajes que ha de tener en cuenta un centro educativo que quiera fomentar un clima de innovación se encuentran:

Aprender a mirar la realidad con ojos nuevos fuera y dentro de las aulas. De esta manera, los alumnos conseguirán la independencia necesaria para dejarse llevar por sus

inclinaciones artísticas, científicas o literarias. Al respecto contarán con la oportunidad de trabajar en proyectos individuales y grupales, tal y como hacen los adultos, y de observar la realidad de la calle de muy diversas maneras, descubriendo, ejemplo, materiales para el arte en un restaurante de comida rápida, una aventura interesante de un vecino, un tipo de planta adaptable a diferentes entornos y una mejora en los servicios comunitarios. La clave en cada caso está, en definitiva, en que se esfuercen por investigar ideas y fenómenos y que éstos les intriguen o preocupen cada vez más.

Aprender a experimentar con ideas sugeridas por los educadores, por profesionales reconocidos o por los mismos compañeros. Los educandos han de procurar fantasear libremente con ellas y generar múltiples hipótesis antes de llevar a cabo un proyecto concreto o de tomar una decisión definitiva. Si el profesor propone estudiar, por ejemplo, los datos de la población de un país, los alumnos tratarán de realizar un trabajo exhaustivo y novedoso utilizando diversos criterios –edad, profesión, estado civil, género y cultura– pero, sobre todo, intentarán responder a cuestiones clave que les permitan ir más allá de la información explícita: ¿qué es lo más relevante de estos datos?, ¿cuál será el crecimiento de la población en las próximas décadas?, ¿por qué?, ¿qué factores inciden más en la pirámide de la población?, ¿cuáles son las semejanzas y las diferencias de la población del país analizado en comparación con otros países? Este estilo de aprendizaje exige reflexión y elaboración acerca de lo que se estudia e investiga.

Aprender a registrar las inspiraciones y los pensamientos personales es otra orientación para tener en cuenta, ya que cada esfuerzo de creación supone la puesta en marcha de una serie de ideas que, una vez captadas y recogidas de manera provisional, podrán desarrollarse posteriormente en circunstancias adecuadas. Así, en el bloc de dibujo de un artista caben bocetos diferentes de un mismo objeto; en el diario de un escritor, palabras y frases para esquematizar futuras tramas literarias; en el libro de notas de un científico, cuestiones, hipótesis y observaciones extraídas de los medios de comunicación. Esta estrategia, en sus diferentes formas de registro, proporciona un modo magnífico de no dejar escapar las ideas que justamente aparecen cuando uno va paseando por la calle, antes de conciliar el sueño, mientras se ducha o toma un café o en cualquier otro momento del día. Estos pensamientos anotados, si no en el mismo momento, podrán dar lugar a la elaboración de valiosas concepciones artísticas, literarias o científicas en circunstancias propicias posteriores.

Es aconsejable que los estudiantes tengan un diario donde vayan recogiendo sus sueños creativos cuando sean incipientes, como se ha señalado anteriormente. Lo anotado allí no tendrá necesariamente que ser evaluado constantemente por el profesor, sino que, ocasionalmente, sus concreciones serán compartidas, valoradas y estimadas en las discusiones de clase. Es muy importante tener en cuenta, dentro del proceso creativo, la premisa de que no todas las ideas que surgen se anotan o con las que se trabaja llegarán a producir un resultado final.

Aprender a percibir la vida de manera creativa utilizando frases como las siguientes: “lo que me molesta puede ser el origen de un trabajo creativo y mi frustración puede

llegar a convertirse en una intuición de nuevas alternativas de solución”; “apuesto a que esta tarea que estoy realizando es mejorable si aplico otra estrategia más ventajosa de resolución, a que son superables algunos errores que cometo de vez en cuando, a que son susceptibles de cambio muchas cosas que se hacen siempre de la misma manera” y “¿por qué se hacen las cosas así y se abandonan las tareas difíciles?”. Estas frases representan un desafío mental ante la situación establecida y ante uno mismo.

Aprender a dedicar un tiempo suficiente a las tareas. Para ello conviene seleccionar tareas que requieran reflexión y que permitan ciertos momentos de desconexión de las mismas. Son situaciones que podrían considerarse como la fase de incubación de la creatividad, en la que se deja de pensar conscientemente sobre un hecho para que el inconsciente trabaje y combine información y fantasía. La calidad de un producto está, la mayor parte de las veces, en función del tiempo y de la energía que se invierte en él. Las soluciones inteligentes, en ocasiones, exigen días; los saltos cualitativos, meses o años.

Las orientaciones propuestas, u otras similares, han de estar recogidas en las *programaciones*, esto es, en las lecciones que se presentan a los alumnos, con una didáctica adecuada para que lleguen a producir un impacto en sus mentes. Las lecciones deben focalizar la atención en aspectos importantes y generales, más que en hechos o técnicas secundarias o específicas, y también en conceptos y generalizaciones y en preguntas sugerentes, individuales o grupales; asimismo, deben suscitar en los estudiantes el cuestionamiento sobre sus propias ideas y sobre el mundo que les rodea y proponerles una serie de estrategias que les ayuden en el proceso de resolución de problemas, no solamente propios, sino también ajenos al campo de sus conocimientos.

Así, pues, en la transmisión de contenidos, en las instrucciones y, en general, en la escuela se deberá ofrecer un clima propicio para que los alumnos detecten problemas en el mundo, en los demás y en su propia conducta, se interroguen acerca de sus actuaciones, aprendan a formular preguntas más que a responderlas y se sientan libres para actuar sin la constante dirección y supervisión del profesor. Los científicos consideran la escuela como el mejor campo de cultivo de la creatividad, como una organización potenciadora o, por el contrario, inhibidora de la misma. Cuando una institución facilita la ideación, la libre expresión, la inventiva y el descubrimiento del propio entorno, está facilitando actitudes para desarrollar habilidades creativas. La escuela no sólo debe referirse a lo conseguido en el pasado, sino también preparar a los creadores del futuro.

A la mayoría de los educadores les gustaría enseñar aquello que favoreciera el desarrollo creativo en la materia que imparten y que, una vez interiorizado, fuera fácilmente transferible a otras disciplinas, de modo que la enseñanza creativa en múltiples asignaturas proporcionara al alumno refuerzos y oportunidades a la hora de llevar a cabo el trabajo en una disciplina concreta.

En definitiva, lo ideal es que los profesores transmitan cada tema de tal manera que los alumnos tengan la oportunidad de trabajarlo como hacen aquellas personas consideradas creativas en esa área. Por ejemplo, que contemplen la ciencia desde la

perspectiva de un científico creativo o que analicen los estudios sociales como lo hace un investigador innovador en ese dominio.

Producir con innovación

En la empresa la innovación apunta tanto a la generación de nuevos productos y servicios como a la de métodos que mejoren la productividad. La variedad de resultados permite clasificar la innovación en dos tipos: a) tecnológica: nuevos materiales, subsistemas, envases, formas, elementos y procedimientos; b) comercial: presentación de los productos, canales de distribución, aplicaciones y sistemas comerciales.

La innovación es el proceso por el cual el empresario crea nuevos recursos generadores de riqueza o incrementa los ya existentes. La innovación produce cambios radicales en el ambiente, en los procedimientos y en los productos y, en general, mejora todos los elementos de la empresa principalmente los indicadores de resultados. En una organización bien gestionada el cambio radical y la mejora deben coexistir, algunos procesos serán objeto de innovación, otros, de mejora constante. La idea creativa convierte el invento en negocio.

No hay una serie de etapas que seguidas estrictamente garanticen el éxito del proceso innovador. Sin embargo, la literatura sugiere algunas etapas secundadas por aquellas compañías que han llevado a cabo procesos de cambio total con logros importantes. Concretamente, mencionan las siguientes:

1. *Identificación del proceso a innovar.* Enumerar los procesos existentes en la empresa (por ejemplo, desarrollo y entrega de productos y relaciones con los clientes), determinar las fronteras entre ellos, juzgar la calidad de los mismos y su adecuación funcional, analizar las posibles barreras frente al cambio, estudiar la viabilidad del proyecto resultante teniendo en cuenta la experiencia, la organización y los recursos humanos disponibles y precisar qué aspectos de la situación actual deben incorporarse al nuevo proceso.
2. *Identificación de los elementos que facilitan el cambio.* Plantear de qué manera las tecnologías de la información, las autopistas de la información, pueden contribuir al proceso de cambio, proponer nuevas estructuras organizativas del componente humano, definir responsabilidades y riesgos y delimitar las tareas y la forma de organizarlas (diseño de puestos de trabajo, políticas de rotación de personal, sistemas de evaluación, promociones, formación, etc.).
3. *Desarrollo de los objetivos del nuevo proceso.* Definir objetivos muy ambiciosos (aumentar el porcentaje de producción, ampliar el marco geográfico del mercado, crear nuevas técnicas de venta, superar crisis, aprovechar todos los recursos, atender mejor a los clientes, cambiar la imagen de la empresa, etc.) para producir cambios radicales y medirlos con parámetros claros y concretos: reducción del coste y del tiempo, calidad del resultado y del ambiente de trabajo, posibilidades de aprendizaje y de superación continua en el proceso, entre otros.

4. *Diseño del nuevo proceso y realización del prototipo.* Esta es una de las etapas más creativas de la innovación. Requiere, dentro de otras metas, generar diseños alternativos, evaluar su factibilidad, riesgo y beneficio, elaborar el prototipo del proceso diseñado, implantar el organigrama oportuno y especificar las herramientas de control.
5. *Estudio de la filosofía de la innovación para la sociedad.* Orientar la innovación hacia el cliente, y de este modo preguntarse, por ejemplo, ¿los resultados posibles de la innovación mejorarán la comodidad, el confort, la seguridad, la calidad, la estética, la energía y la salud de los consumidores?, ¿cuáles son las necesidades reales de los mismos? Las empresas deben enfocar sus esfuerzos en mejorar el “valor añadido” del producto, y esto supone capacidad de captar, interpretar y difundir los deseos de los clientes en la organización, más allá de la forma tradicional.

Todo ello exigirá la presencia de un líder interno y externo que fomente y mantenga la innovación y la gestión eficaz del nuevo conocimiento. El papel que desempeña el líder en una empresa que ha optado por la estrategia de la innovación es fundamental. El potencial creativo de las personas, de los trabajadores, espera que alguien lo aliente y guíe. Con frecuencia, las conductas innovadoras no se dan de manera espontánea. El líder, en algunos casos directivo, ha de considerar la creatividad como un valor productivo, y en consecuencia mostrarse receptivo a cualquier sugerencia, identificar con agudeza los problemas, superar las crisis con valentía, reconocer, celebrar y premiar los esfuerzos innovadores, facilitar la práctica de las ideas valiosas y consolidar la experiencia innovadora. La innovación es un valor y una necesidad al alza en el entorno empresarial.

La gestión del nuevo conocimiento, como justificación teórica del producto innovado, es una tarea relevante que se ha de caracterizar por una actitud de expectativa sobre las necesidades de los consumidores, avances científicos, nuevas tecnologías, variaciones del mercado, etc. Por lo tanto, esta gestión del conocimiento es el proceso que soporta a todos los demás y el efecto que se consiga con él originará resultados en cadena. El conocimiento debe ser divulgado a todos los miembros de la organización de modo que cada uno de ellos pueda utilizarlo de acuerdo a la actividad que desarrolle.

Resumiendo, pues, el apartado sobre la innovación empresarial puede decirse que este término consiste principalmente en el proceso de transformación de una idea en algo práctico; implica cuestionar lo establecido y buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas en beneficio de la organización. Así, la capacidad de innovar será un recurso más de la empresa, que gestionado de manera rigurosa y eficiente tendrá el mismo rango que el recurso financiero, comercial o productivo.

Competitividad general

No se extrañe el lector que los comentarios de los apartados siguientes se refieran por igual a la docencia y a la empresa. Ambas organizaciones tienen que ofrecer a la

sociedad un producto lo más adecuado posible y al menor costo, y el mercado y la competitividad tan admitidos en el mundo laboral no tienen por qué soslayarse en el educativo. La competitividad, capacidad para rivalizar exitosamente, es una cualidad necesaria para mantenerse en mercados cada vez más exigentes. Es una capacidad que se logra con el esfuerzo sostenido de una o varias organizaciones inteligentes, con la experiencia de un liderazgo, con adecuadas estrategias empresariales y con el esfuerzo creador de todos sus componentes.

Puede considerarse la competitividad como la pericia vital y necesaria de una organización para imaginar, diseñar, desarrollar y mercadear productos con mejor precio, calidad y oportunidad que los competidores a través de un esfuerzo continuado e inteligente. Dicha competitividad exige productos con calidad suficiente y costes adecuados de acuerdo con los requerimientos, necesidades y recursos de la sociedad a la que se sirve.

En las economías avanzadas, en las que se aplican las reglas de la economía de mercado, la competitividad tiene como punto de partida su capacidad de innovación. Ésta es el elemento clave que la explica. A su vez, generalizando a nivel macro, la competitividad de una nación depende de la capacidad de sus organizaciones para innovar y mejorar. El mercado es cada vez más competitivo, lo que demanda mayor innovación en productos debiendo el conocimiento desarrollarse con mayor rapidez. El mundo se está dividiendo en dos: países sensibles al cambio y países ajenos al cambio. Las ideas nuevas y bien estructuradas son las que podrán imponerse en el mundo global.

Se trata, pues, de reconocer que la creatividad individual fomentada por el sistema educativo y la empresa garantiza que grupos y naciones alcancen resultados superiores con las mismas inversiones y dedicación. Las organizaciones conseguirán óptimos resultados mediante actos de innovación, nuevas tecnologías o nuevas formas de llevar a cabo su iniciativa. Las bases de la competitividad están en la creación y en la asimilación del conocimiento.

Por supuesto que la permanencia del éxito productivo, educativo o empresarial, depende, entre otros elementos, de la coordinación entre gobiernos, de la importancia que se le otorgue a la investigación, del poder de la información y comunicación tecnológica, de la eficiencia de los sistemas de intercambio con la sociedad y de los acuerdos internacionales.

A modo de resumen

De la exposición llevada a cabo puede deducirse que son dos las tendencias que se han comentado sobre la concepción de la creatividad: una, subraya la naturaleza intrínseca del proceso creador y otra, su carácter comercial o social. A una y otra se les asocian definiciones diferentes: a) la creatividad es la capacidad para generar soluciones nuevas a problemas ya planteados; b) la creatividad, un proceso multidimensio-

nal que origina un producto inédito estimado como útil por la sociedad. La creatividad, en definitiva, da existencia a algo original iniciado y realizado por una persona a través de un proceso que puede tener componentes inconscientes y conscientes.

Entre los referentes teóricos mencionados destacan las explicaciones cognitivas e interactivas. Las cognitivas tratan de identificar y analizar los procesos que conducen a las respuestas creativas y al desarrollo de las mismas y las interactivas, además del potencial global del individuo, reseñan el papel que desempeña el entorno en la ejecución creativa.

A nivel organizativo, la creatividad se transforma en innovación porque busca dar utilidad real a las nuevas ideas. La innovación es el resultado de un proceso complejo e interactivo en el que intervienen tecnologías, formaciones profesionales, coordinación, diseños y otros factores intangibles de la actividad educativa o empresarial; la innovación se convierte en el arte de transformar el conocimiento en riqueza y en calidad de vida, pues genera ganancias que permiten redoblar la capacidad competitiva, mejorar y justificar la compensación financiera que reciben las aportaciones del capital humano y mejorar también la rentabilidad del capital financiero.

Tanto el sistema educativo como el empresarial necesitan lanzarse sin reparo alguno por estos caminos excitantes que les ofrece la sabiduría de la creatividad y de la innovación. Este fenómeno de la innovación tiene el valor de convertir en algo ventajoso la fuerza del pensamiento creativo. Los grupos creativos cuestionan el *statu quo*, investigan nuevas posibilidades, se preocupan por el futuro, asumen riesgos, ven conexiones ocultas, concilian la intuición y el análisis y hacen que en esta sociedad el conocimiento se convierta en el principal recurso para los individuos y para la economía en su conjunto. La ciencia, teórica y aplicada, velará para que la filosofía de la competitividad tenga como meta final la estabilidad social y la realización del ser humano.

Bibliografía

- Amabile, T.M. (1983a): *The social psychology of creativity*, New York, Springer-Verlag.
- (1983b): “Social psychology of creativity: A componential conceptualization”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- (1996): *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*, Boulder, CO: Westview.
- (2001): “John Irving and the passionate craft of creativity”, *American Psychologist*, 56 (4), 333-336.
- Amabile, T.M. y Tighe, E. (1993): “Questions of creativity”, en J. Brockman (ed.), *Creativity*, New York, Simon & Schuster, pp. 7-27.
- Besemer, S.P. y Treffinger, D.J. (1981): “Analysis of creative products”, *Review and synthesis. Journal of Creative Behavior*, 15, 158-178.
- Boden, M. (1992): *The creative mind: Myths and mechanisms*, New York, Basic.
- (1994): *Dimensions of creativity*, Cambridge, MA: MIT Press.

- Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1984): *The ideal problem solver: A guide for improving thinking learning, and creativity*, New York, Freeman.
- Cropley, A.J. (1992): *More ways than one: Fostering creativity*, Norwood, NJ: Ablex.
- Csikszentmihalyi, M. y Wolfe, R. (2000): "New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education", en K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik (eds.), *International handbook of giftedness and talent*, Amsterdam, Elsevier, pp. 81-93.
- Davis, G.A. (1983): *Creativity is forever*, Iowa, Kendall/Hunt.
- Engle, D.E.; Mah, J.J. y Sadri, G. (1997): "An empirical comparison of entrepreneurs and employees: Implications for innovation", *Creativity Research Journal*, 10, 45-49.
- Feist, G.J. (1999): "The influence of personality on artistic and scientific creativity", en R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of the creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 273-296.
- Freud, S. (1959): "Creative writers and day-dreaming", en J. Strachey (ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, London, Hogarth, vol. 9, pp. 142-156. (Original work published 1908).
- Guilford, J.P. (1950): "Creativity", *American Psychologist*, 5, 444-454.
- (1967): *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill.
- Harrington, D.M. (1990): "The ecology of creativity: A psychological perspective", en M.A. Runco, & R.S. Albert (eds.), *Theories of creativity*, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 143-169.
- Jung, C.G. (1959): *The structure and dynamics of the psyche*, New York, Pantheon.
- Kris, E. (1952): *Psychoanalytic explorations in art*, New York, International University Press.
- Kubie, L.S. (1958): *The neurotic distortion of the creative process*, Lawrence, University of Kansas Press.
- Lubart, T.I. (1999): "Creativity across cultures", en R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 339-350.
- Maslow, A.H. (1973): *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Kairós.
- Mednick, S.A. (1963): "The associative basis of the creative process", *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mobley, M.I.; Doares, L.M. y Mumford, M.D. (1992): "Process analytic model of creative capacities: Evidence for the combination and reorganization process", *Creativity Research Journal*, 5(2), 125-155.
- Moccio, F. (1991): "Temas de creatividad", *Clinica y Análisis Grupal*, 57(13), 295-308.
- Mumford, M.D.; Mobley, M.I.; Uhlman, C.E.; Reiter-Palmon, R. y Doares, L. (1991): "Process analytic models of creative thought", *Creativity Research Journal*, 4, 91-122.
- Perkins, D.N. (1981): *The mind's best work*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1990): "The nature and nurture of creativity", en B.F. Jones, & L. Idol (eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 415-443.
- (1995): *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*, New York, Free Press.
- Piirto, P. (1999): "A survey of psychological studies in creativity", en A.S. Fishkin, B. Cramond, & Olszewski-Kubilius (eds.), *Investigating creativity in youth*, Cresskill, NJ: Hampton Press, INC, pp. 27-48.
- Rhodes, M. (1961): "An analysis of creativity", *Phi Delta Kappa*, 42, 305-310.
- Rogers, C. (1961): *On becoming a person*, New York, Houghton Mifflin.
- Runco, M.A. (2003): "Idea evaluation, divergent thinking, and creativity", en M.A. Runco (ed.), *Critical creative processes*, Cresskill, NJ: Hampton Press, INC, pp. 69-94.

- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. y Sanz de Acedo Baquedano, M.T. (en prensa): *Desarrollar la creatividad. Un reto educativo*, Pamplona, Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.
- Schank, R.C. (1982): *Dynamic memory*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (1986): *Explanation patterns: Understanding mechanically and creativity*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1997): “The concept of intelligence and its role in life long learning and success”, *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sternberg, R.J. y Lubart, T. (1991): “An investment theory of creativity and its development”, *Human Development*, 34, 1-31.
- (1995): *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York, Free Press.
- Torrance, E.P. (1974): *Torrance tests of creative thinking: Norms and technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
- (1988): “The nature of creativity as manifest in its testing”, en R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 43-75.
- (1990): *Torrance test of creative thinking: Directions manual verbal forms A and B*, Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Urban, K.K. (1995): “Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society”, *European Journal for High Ability*, 6, 143-159.
- Wallas, G. (1926): *The art of thought*, New York, Harcourt Brace.
- Ward, T.B. (2001): “Creative cognition, conceptual combination, and the creative writing of Stephen R. Donaldson”, *American Psychologist*, 56(4), 350-354.
- Ward, T.B.; Smith, S.M. y Vaid, J. (1997): “Conceptual structures and processes in creative thought”, en T.B. Ward, S.M. Smith, & J. Vaid (eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 1-27.
- Weisberg, R. (1986): *Creativity, genius, and other myths*, New York, Oxford University Press.
- (1993): *Creativity: Beyond the myth of genius*, New York, Freeman.

RESUMEN:

La creatividad puede analizarse a partir de la persona, determinando sus características esenciales; de los procesos, identificando las operaciones mentales que subyacen a la misma; de los productos, valorando su originalidad y utilidad y, por último, del ambiente, identificando los factores que facilitan o inhiben su ejecución. La creatividad cuestiona lo establecido y busca nuevas y mejores formas de educar y de hacer las cosas: es un factor clave para cualquier innovación. El proceso de la innovación, por su parte, busca desarrollar y aplicar las ideas nuevas propuestas por los individuos. En consecuencia, y en referencia ahora a las empresas, la competitividad productiva es el resultado de la acción de trabajadores preparados y creativos vinculados a la actividad económica, los negocios y el mercado. Es admisible, pues, el paradigma “creatividad más innovación igual a prosperidad”.

PALABRAS CLAVE:

Creatividad, Innovación, Competitividad, Educación y Empresa.

ABSTRACT

Creativity can be analyzed from the person, determining his or her essential characteristics; from the processes, identifying the mental operations that sublie to the same one; from the products, valuing their originality and usefulness and, finally, from the atmosphere, identifying the factors that facilitate or disable its execution. Creativity questions the established and searches new and better ways of educating and of doing things: it is a key factor for any innovation. The process of innovation, in itself, seeks to develop and to apply the new ideas proposed by the individuals. In consequence, and concerning now to the companies, the productive competitiveness is the result of the action of prepared and creative workers linked to the economic activity, business and market. Therefore, the paradigm “creativity plus innovation means prosperity”, is admissible.

KEY WORDS:

Creativity, Innovation, Competitiveness, Education and Company.

Estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona, Colombia

Olga Mariela Mogollón Canal* / Emilio Garrido-Landívar**

1. Introducción

Estamos haciendo un esfuerzo tanto de reflexión, a través de la literatura especializada, como en el ámbito de la investigación aplicada; para acercarnos de ambas formas y lo más objetivo que nos sea permitido, a las estructuras y estilos de pensamiento de nuestros alumnos universitarios. Nos interesa saber y casi predecir cómo perciben y cómo integran la información, utilizando los diversos estilos de pensamiento, para de esta manera poder programar un currículum académico y cognitivo en cada materia o área, que haga referencia a estos estilos de pensamiento. Creemos que acercándonos a esa realidad, podremos programar de mejor manera nuestra información científico-divulgativa en las aulas de la Universidad.

En un artículo anterior (Garrido y Mogollón, 2003), hablamos de los estilos de pensamiento y la importancia que estos tienen en el proceso de enseñanza. Creyendo haber hecho una buena definición y limitación tanto de autores como de teorías respecto a los estilos de pensamiento, nos hemos atrevido con este artículo y una amplia muestra universitaria, determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes de las universidades Pública de Navarra (España) y de la Universidad de Pamplona (Colombia). El propósito ha sido investigar además de cuales son los estilos de pensamiento de dichos estudiantes, determinar las diferencias existentes entre los dos grupos, así como entre las áreas de conocimiento de cada una de las universidades, para de esta manera definir cuales

* Doctorando Universidad Pública de Navarra. Docente Universidad de Pamplona, Colombia. e-mail: omariela1@yahoo.es

** Catedrático Psicología E. U. Dpto. Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. egarrido@unavarra.es

son los estilos predominantes en cada área de cada universidad, y plantearse si el estilo de pensamiento influye en la carrera escogida por los estudiantes universitarios.

No es fácil encontrar investigaciones aplicadas en el ámbito de grupos interculturales y sobre todo con población universitaria. Gracias a los tratados y convenios que establecen las Universidades con otras extrajeras, en nuestro caso con una Universidad Hispana y homónima a la nuestra, Universidad de Pamplona-Colombia; ha sido posible acercarnos a esta realidad intercultural que les presentamos y queremos que sea un pequeño avance para tomar conciencia de otros posibles trabajos científicos en estas o parecidas líneas de investigación.

2. Método

2.1. Muestra

Para lograr este propósito se trabajó con 612 estudiantes, con edades comprendidas entre los 16 y los 47 años de edad, de las áreas de Ciencia Humanas, Ciencias Administrativas, Salud e Ingeniería de la Universidad Pública de Navarra (España) y de la Universidad de Pamplona (Colombia).

Del total de la muestra, 311 alumnos pertenecen a la Universidad Pública de Navarra, y 301 a la Universidad de Pamplona, Colombia. Dicha muestra fue seleccionada al azar, mediante el contacto con profesores pertenecientes a las diferentes áreas, quienes voluntariamente accedieron a la aplicación de la prueba a sus estudiantes, durante la hora inicial o final de alguna de sus clases. Los estudiantes contestaron el cuestionario voluntariamente. La distribución por sexo y por área de cada grupo es la siguiente:

Tabla 1
Universidad Pública de Navarra

<i>Área de Conocimiento</i>	<i>Ciencias Humanas</i>	<i>Ciencias Administrativas</i>	<i>Ingeniería</i>	<i>Salud</i>	<i>Total</i>
Hombres	11	4	82	2	99
Mujeres	92	24	22	74	212
	103	28	104	76	311

Tabla 2
Universidad de Pamplona

<i>Área de Conocimiento</i>	<i>Ciencias Humanas</i>	<i>Ciencias Administrativas</i>	<i>Ingeniería</i>	<i>Salud</i>	<i>Total</i>
Hombres	32	17	26	46	121
Mujeres	112	23	8	37	180
	144	40	34	83	301

2.2. Instrumento de medida

Para medir los estilos de pensamiento de los estudiantes, se utilizó el Inventario de Estilos de Pensamiento (TSI) (Sternberg y Wagner, 1992). El TSI es un cuestionario autoadministrado de 104 ítems divididos en 13 escalas, cada una de las cuales contiene los 8 ítems que corresponden a uno de los 13 estilos de pensamiento descritos en la teoría de Sternberg (1988, 1997). En cada ítem, a los participantes se les pide que digan la manera como los describe la frase, respondiendo a la pregunta según una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 indica que la frase no lo describe absolutamente nada, y 7 indica que la frase lo describe totalmente bien.

2.3. Resultados

Para establecer los resultados, se obtuvieron los estadísticos básicos de la puntuación obtenida, inicialmente por áreas de conocimiento dentro de cada grupo, así como por cada grupo en general.

Se realizó un análisis de varianza para cada uno de los dos grupos, calculando la media de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los 13 tipos de test, para las cuatro áreas de conocimiento de los dos grupos de la muestra así como la desviación estándar. También se realizó el contraste de Levene para examinar hipótesis nula de que la puntuación es igual a lo largo de todas las 4 áreas de conocimiento. Se obtuvieron los subconjuntos homogéneos para observar las puntuaciones más parecidas en estilos por cada carrera o área de conocimiento, así como los efectos inter-sujetos, para determinar si existen diferencias significativas entre las subescalas, las áreas de conocimiento, y entre los dos grupos de la muestra. Revisaremos los resultados para cada grupo, y luego los generales de los dos grupos.

2.3.1. *Resultados Universidad de Pamplona*

Para el Grupo 1, Universidad de Pamplona, la muestra es de 301 estudiantes y se tomaron de cuatro áreas de conocimiento: Area 1, Ciencias Humanas; Area 2, Ingeniería; Area 3, Ciencias Administrativas; y Area 4, Salud.

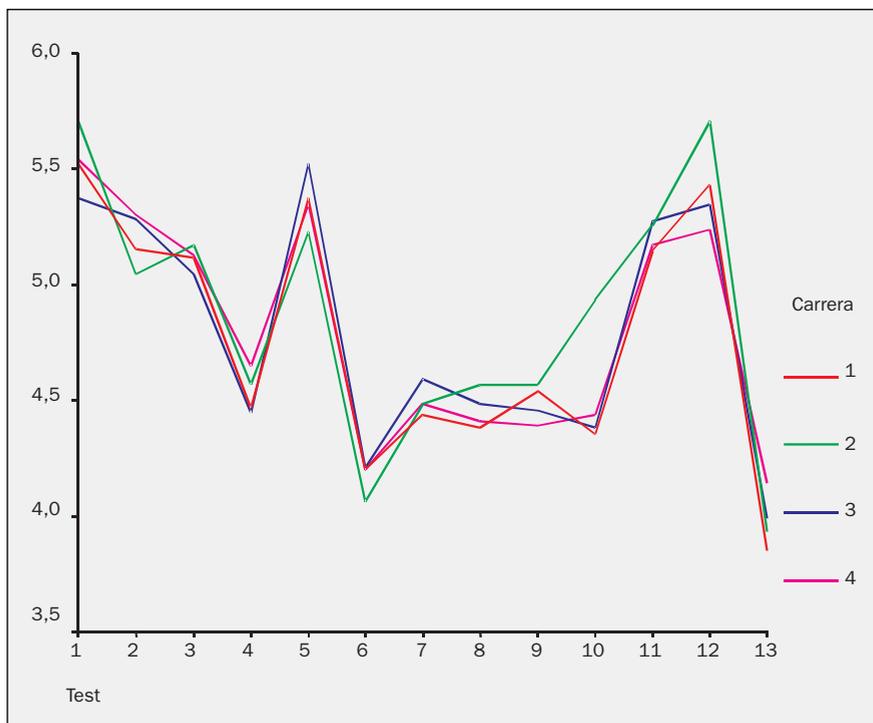
Esta tabla nos muestra los resultados: medias y desviación estándar de las 13 subescalas, para cada una de las cuatro áreas de conocimiento, así como los totales para cada tipo de test (sub-escala).

Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: puntaje

<i>Carrera</i>	<i>Test</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. ttp.</i>	<i>N</i>
1	1	5,52257	,82594	144
	2	5,15365	,92031	144
	3	5,11372	,92460	144
	4	4,46788	,97888	144
	5	5,37934	1,05253	144
	6	4,20226	1,25471	144
	7	4,43837	,86160	144
	8	4,38108	,96194	144
	9	4,54253	1,02356	144
	10	4,35243	1,26931	144
	11	5,14149	1,08764	144
	12	5,42622	,92619	144
	13	3,84809	1,19056	144
	Total	4,76689	1,15175	1872
2	1	5,70588	,84437	34
	2	5,04779	,96384	34
	3	5,17647	,94002	34
	4	4,56985	,91866	34
	5	5,22426	1,01073	34
	6	4,06250	1,08548	34
	7	4,48162	,95700	34
	8	4,56985	,85235	34
	9	4,56985	,93044	34
	10	4,93015	1,09154	34
	11	5,25735	,76373	34
	12	5,70588	1,86370	34
	13	3,93015	1,22405	34
	Total	4,86397	1,18280	442
3	1	5,37813	,66896	40
	2	5,28750	,66398	40
	3	5,04062	1,00136	40
	4	4,44375	,93325	40
	5	5,52500	,73336	40
	6	4,20625	,73519	40
	7	4,59063	,78752	40
	8	4,48437	,90635	40
	9	4,45938	,83990	40
	10	4,37813	1,28586	40
	11	5,27188	,84395	40
	12	5,34375	,80202	40
	13	3,99063	1,11710	40
	Total	4,80000	1,00993	520
4	1	5,54066	,67261	83
	2	5,30120	,92312	83
	3	5,12801	1,01512	83
	4	4,65060	,87994	83
	5	5,34639	,78968	83
	6	4,20030	,99521	83
	7	4,48645	,99638	83
	8	4,40813	,81550	83
	9	4,39307	,82481	83
	10	4,43373	1,15018	83
	11	5,17169	1,02200	83
	12	5,23343	,80390	83
	13	4,14488	1,21629	83
	Total	4,80297	1,04966	1079
Total	1	5,52907	,76946	301
	2	5,20017	,89647	301
	3	5,11503	,95808	301
	4	4,52658	,93887	301
	5	5,37209	,94160	301
	6	4,18646	1,10588	301
	7	4,47674	,89947	301
	8	4,42359	,90189	301
	9	4,49336	,93650	301
	10	4,44352	1,22760	301
	11	5,18023	1,00432	301
	12	5,39369	1,03452	301
	13	3,95814	1,19278	301
	Total	4,79221	1,10996	3913

Medias marginales estimadas de puntaje

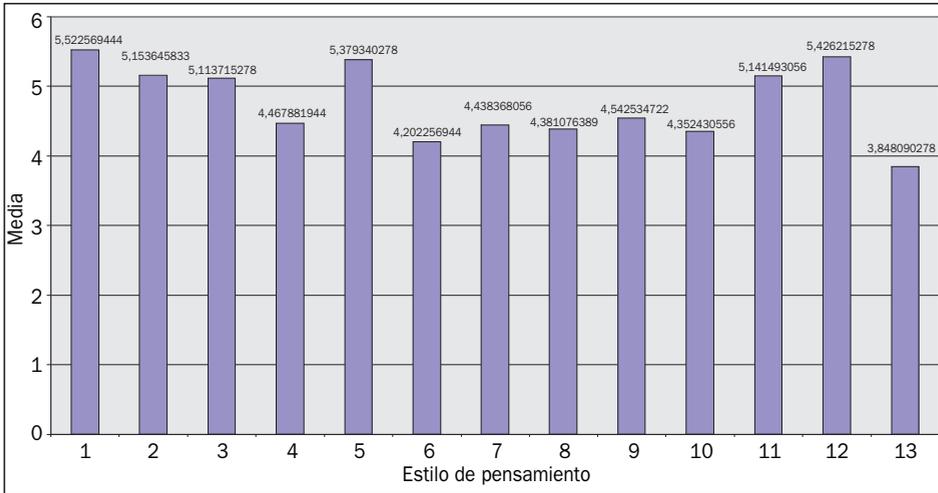


Como se puede observar en la gráfica, los perfiles para las cuatro áreas de conocimiento son parecidos, destacándose un poco el área 2, Ingeniería, principalmente en los estilos 10 (Interno), y 12 (Liberal). Seguidamente analizaremos los estadísticos para cada una de las cuatro áreas de conocimiento:

Para los estudiantes del Grupo 1 (Universidad de Pamplona, Colombia), se realizó el análisis por áreas de conocimiento, así:

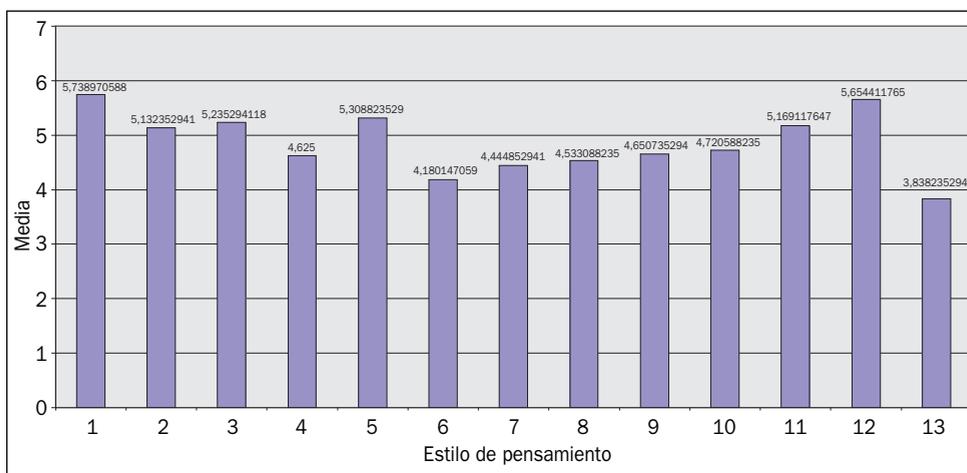
En el área 1, Ciencias Humanas, el estilo de pensamiento predominante es el 1 (legislativo), seguido del 12 (liberal), el 5 (jerárquico), el 2 (ejecutivo), el 11 (externo), y el 3 (judicial). El estilo de pensamiento que obtuvo la menor puntuación fue el 13 (conservador). Lo anterior indica que a estos estudiantes les gusta diseñar sus propias reglas y métodos, aunque también pueden adaptarse a seguir los diseñados por otros, pero en general, prefieren ir más allá de los procedimientos y reglas existentes y les gusta maximizar los cambios; son extrovertidos, con conciencia social, abiertos a las demás personas. Prefieren los problemas donde pueden analizar y evaluar cosas e ideas.

Gráfico 1
Ciencias Humanas UDEP



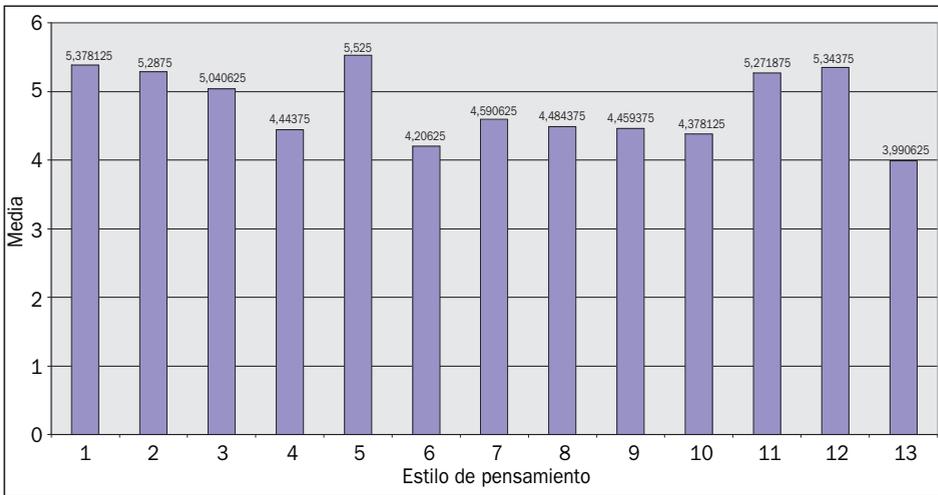
Para el área 2, Ingeniería, el estilo de pensamiento predominante es el 1 (legislativo), seguido por el liberal (12), el 5 (jerárquico), el 3 (judicial), el 11 (externo), y el 2 (ejecutivo). El estilo de pensamiento con media más baja es el 13 (conservador). Como a los de Ciencias Humanas les gusta maximizar los cambios, diseñar sus propias reglas, aunque también pueden seguir las de otros. Les gusta juzgar la manera de hacer las cosas, analizarlas y evaluarlas. Son extrovertidos y abiertos a los demás. La media alta obtenida en el estilo liberal, se corrobora por la obtenida en el conservador, que es la más baja.

Gráfico 2
Ingeniería UDEP



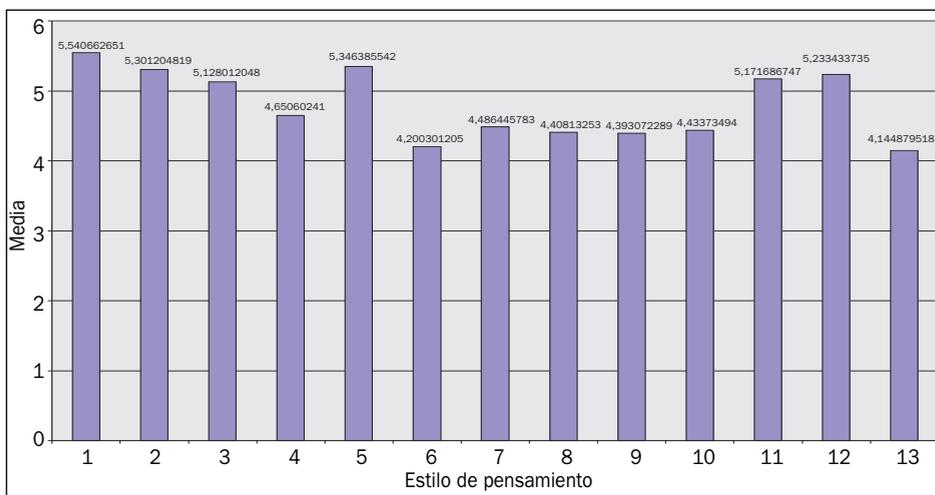
En el área 3, Ciencias Administrativas, el estilo predominante es el 5 (jerárquico), continuando con el 1 (legislativo), el 12 (liberal), el 2 (ejecutivo), el 11 (externo), y el 3 (judicial). El estilo conservador obtuvo la media más baja en esta área. Son personas que tienden a establecer prioridades y a distribuir sus recursos con prudencia. Son abiertas, con conciencia social, les gusta diseñar sus propios métodos y reglas aunque pueden seguir las de los demás; prefieren el cambio a la seguridad de la rutina; esto lo corrobora la media obtenida en el estilo conservador, siendo la puntuación más baja.

Gráfico 3
Ciencias Administrativas UDEP



Para el área 4, Salud, el estilo con media más alta fue el 1 (legislativo), seguido del 5 (jerárquico), el 2 (ejecutivo), el 12 (liberal), el 11 (externo), y el 3 (judicial). La media más baja resultó en el estilo 13 (conservador). Son personas que diseñan sus métodos y reglas aunque también pueden seguir las de otros, establecen un orden de prioridades para sus tareas, les gusta el cambio, prefieren algún grado de incertidumbre en la vida y el trabajo, confirmándolo su baja puntuación obtenida en el estilo conservador son abiertas, con conciencia social.

Gráfico 4
Salud UDEP



En general, para los estudiantes universitarios del grupo 1, el estilo de pensamiento que predomina es el 1 (legislativo), continuando con el 12 (liberal), el 5 (jerárquico), el 2 (ejecutivo), el 11 (externo) y el 3 (Judicial). El estilo con media más baja fue el 13 (conservador). Lo anterior indica que los estudiantes del grupo 1 son diseñadores de sus propias reglas y métodos, aunque también pueden seguir las reglas establecidas, les gusta el cambio, no les gusta la rutina, también les gusta evaluar y analizar las cosas y métodos de los demás. Son extrovertidos y con conciencia social.

Gráfico 5
Universidad de Pamplona

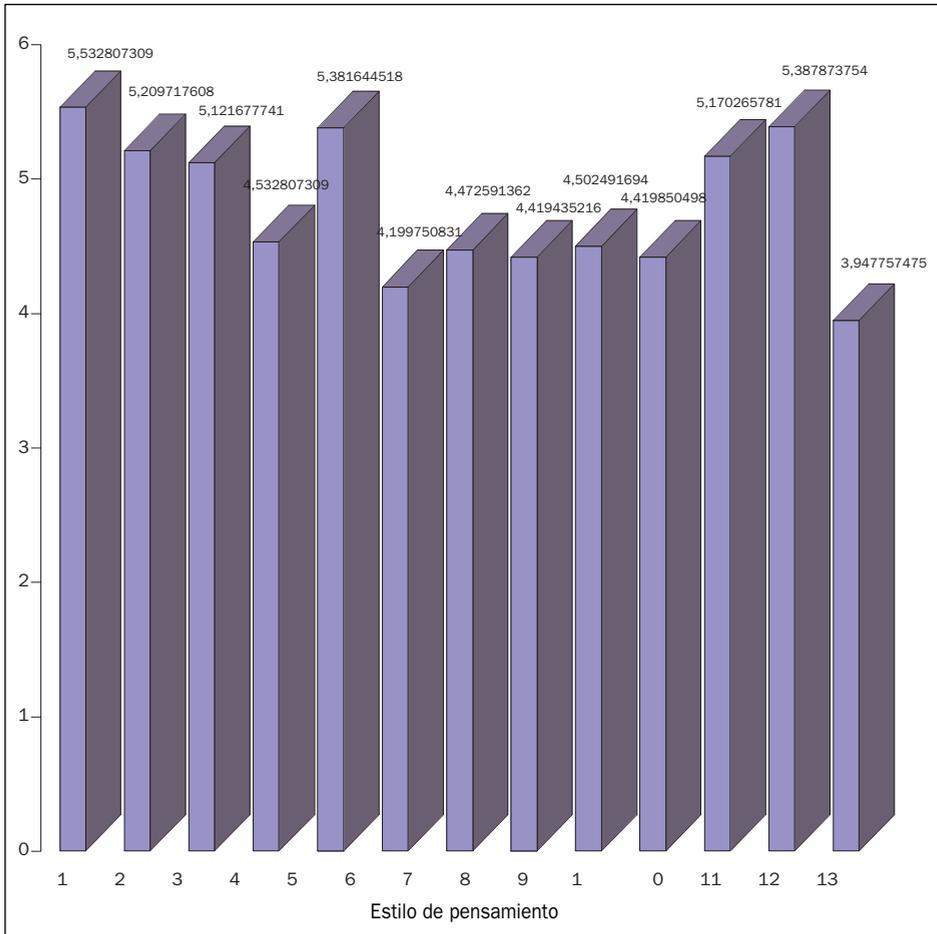


Tabla 3
Contraste de Levene. Universidad de Pamplona
Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

Variable dependiente: Puntaje

<i>F</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Significación</i>
3,166	51	3861	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

^a Diseño: Intercept + Test + Carrera + Test* Carrera.

Según el contraste de Levene, se encontraron diferencias significativas entre las cuatro áreas de conocimiento tomadas, es decir, que cada área tiene diferentes estilos de pensamiento predominantes. La varianza error no es igual a lo largo de todos los grupos, existen diferencias en cuanto a las subescalas de la prueba, tanto en cada carrera, como entre las cuatro carreras en general.

Tabla 4
Pruebas de los efectos inter-sujetos. Universidad de Pamplona
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Puntaje

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadros tipo I</i>	<i>gl</i>	<i>media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Significación</i>
Modelo corregido	1008,706 ^a	51	19,779	20,039	,000
Intercept	89862,958	1	89862,958	91044,733	,000
Test	975,743	12	81,312	82,381	,000
Carrera	3,632	3	1,211	1,227	,298
Test* Carrera	29,331	36	,815	,825	,760
Error	3810,884	3861	,987		
Total	94682,548	3913			
Total corregida	4819,590	3912			

^a R cuadrado = ,209 * (R cuadrado corregida = ,199).

En la prueba de los efectos inter-sujetos, se encuentra un índice menor que 0,05, indicando que hay diferencias en cada carrera o área de conocimiento, y a su vez, diferencias entre los 13 tipos de test o subescalas en cada carrera. Si se compara cada subescala por área de conocimiento, no se encuentran diferencias significativas, aunque, como se observó en la gráfica de las medias generales, el área 2, Ingeniería, se diferencia un poco de las demás.

Tabla 5
 Subconjuntos homogéneos. Universidad de Pamplona
 Puntaje

Scheffe^{a,b}

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
13	301	3,95814			
6	301	4,18646	4,18646		
8	301		4,42359		
10	301		4,44352		
7	301		4,47674		
9	301		4,49336		
4	301		4,52658		
3	301			5,11503	
11	301			5,18023	5,18023
2	301			5,20017	5,20017
5	301			5,37209	5,37209
12	301			5,39369	5,39369
1	301				5,52907
Significación		,789	,128	,459	,100

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo I.

El término error es la media cuadrática (error) = .987.

^a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 301,000

^b Alfa = ,05

Los subconjuntos homogéneos demuestran que las subescalas o tipos de test que muestran puntuaciones parecidas son la 13 (conservador) y la 6 (oligárquico), con las medias más bajas, seguidas por la 8 (Global), 10 (Interno), 7 (Anárquico), 9 (Local) y 4 (Monárquico). Las medias más altas observadas con puntuaciones parecidas fueron la 3 (judicial), 11 (Externo), 2 (Ejecutivo), 5 (Jerárquico), 12 (Liberal) y 1 (Legislativo), que obtuvieron las medias más altas.

Tabla 6
Comparaciones múltiples. Universidad de Pamplona
Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Puntaje
Scheffe

(I) Carrera	(J) Carrera	Diferencia entre medias (I-J)	Error tip.	Significación	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-9,7077E-02	5,25E-02	,332	-,24401	4,99E-02
	3	-3,3106E-02	4,92E-02	,929	-,17084	,10463
	4	-3,6072E-02	3,80E-02	,825	-,14227	7,01E-02
2	1	9,7077E-02	5,25E-02	,332	-4,98594E-02	,24401
	3	6,3971E-02	6,43E-02	,804	-,11579	,24373
	4	6,1005E-02	5,61E-02	,757	-9,59064E-02	,21792
3	1	3,3106E-02	4,92E-02	,929	-,10463	,17084
	2	-6,3971E-02	6,43E-02	,804	-,24373	,11579
	4	-2,9657E-03	5,30E-02	1,000	-,15129	,14536
4	1	3,6072E-02	3,80E-02	,825	-7,01299E-02	,14227
	2	-6,1005E-02	5,61E-02	,757	-,21792	9,59E-02
	3	2,9657E-03	5,30E-02	1,000	-,14536	,15129

Basado en las medias observadas.

En cuanto a las comparaciones múltiples realizadas, se encuentra que no hay un índice menor que 0,05, es decir, no hay un área que se diferencie de las demás significativamente, aunque, se puede observar que, comparativamente, el área 2 (Ingeniería), presenta índices de significación más altos entre las cuatro áreas, factor que se corrobora en los perfiles de las medias analizados anteriormente.

2.3.2. Resultados Universidad Pública de Navarra

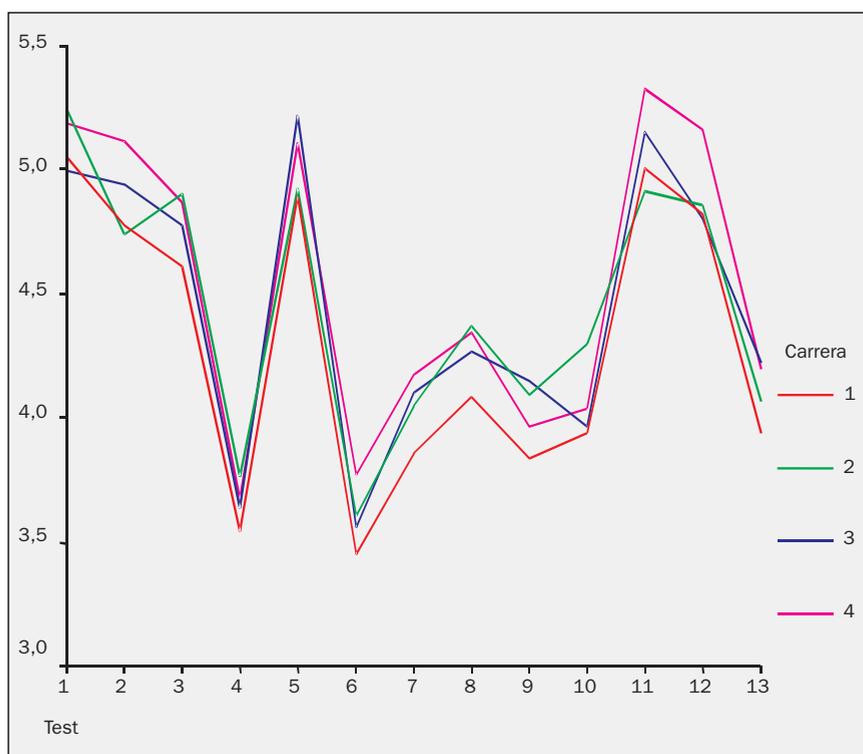
Para el Grupo 2, la muestra fue de 311 estudiantes, y también se tomaron las cuatro áreas de conocimiento del Grupo 1: Área 1 Ciencias Humanas; Área 2, Ingeniería; Área 3, Ciencias Administrativas; Área 4, Salud.

Tabla 7
 Estadísticos descriptivos. Universidad Pública de Navarra
Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Puntaje

<i>Carrera</i>	<i>Test</i>	<i>Media</i>	<i>Desc. típ.</i>	<i>N</i>
1	1	5,04733	,66975	103
	2	4,77791	,87183	103
	3	4,60437	,90767	103
	4	3,54126	,78050	103
	5	4,89563	,87449	103
	6	3,45024	,77538	103
	7	3,85922	,72754	103
	8	4,08374	,83402	103
	9	3,83617	,81875	103
	10	3,93568	1,18532	103
	11	5,00121	,97054	103
	12	4,81675	1,02149	103
	13	3,93568	,97154	103
	Total		4,29117	1,04366
2	1	5,24038	,65584	104
	2	4,73798	,85039	104
	3	4,90144	,85326	104
	4	3,76322	,81530	104
	5	4,92308	,73226	104
	6	3,61058	,88359	104
	7	4,04447	,75783	104
	8	4,36779	,80894	104
	9	4,09736	,83043	104
	10	4,29808	,91231	104
	11	4,91226	,94940	104
	12	4,85817	,95294	104
	13	4,06490	,96903	104
	Total		4,44767	,97822
3	1	4,99107	,64364	28
	2	4,93750	,77243	28
	3	4,77679	,92004	28
	4	3,63393	,75915	28
	5	5,21875	,78515	28
	6	3,56250	,92765	28
	7	4,10268	,85123	28
	8	4,26786	,86784	28
	9	4,15179	,74330	28
	10	3,96429	1,28103	28
	11	5,15179	,76706	28
	12	4,79911	,80962	28
	13	4,22321	,95522	28
	Total		4,44471	1,00968
4	1	5,19079	,70725	76
	2	5,11842	,76346	76
	3	4,87007	,90977	76
	4	3,66776	,95711	76
	5	5,10526	,93654	76
	6	3,76974	,82413	76
	7	4,17270	,78845	76
	8	4,34211	,94414	76
	9	3,96875	,93254	76
	10	4,03454	1,28072	76
	11	5,32730	,75855	76
	12	5,15625	,98618	76
	13	4,19572	,96487	76
	Total		4,53226	1,08028
Total	1	5,14188	,67562	311
	2	4,86214	,84113	311
	3	4,78416	,89673	311
	4	3,65474	,83751	311
	5	4,98513	,84148	311
	6	3,59204	,84327	311
	7	4,01969	,77046	311
	8	4,25844	,86222	311
	9	3,98432	,84993	311
	10	4,08360	1,14156	311
	11	5,06471	,90917	311
	12	4,91198	,97836	311
	13	4,06833	,96916	311
	Total		4,41624	1,03237

Medias marginales estimadas de puntaje

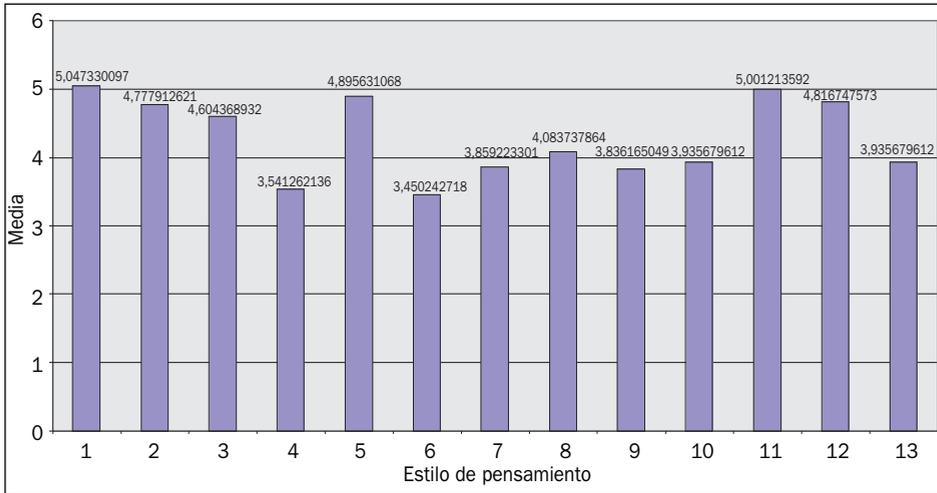


En esta gráfica de los perfiles de las medias, se observan perfiles parecidos, aunque se resalta el área 1, Ciencias Humanas, en las subescalas 3 (Judicial), 7 (Anárquico), 8 (Global), 9 (Local) y 13 (Conservador); También se observa diferencia en el área 4 Salud, en las subescalas 2 (Ejecutivo), 11 (Externo) y 12 (Liberal).

Observaremos por bloques o áreas de conocimiento, los resultados obtenidos:

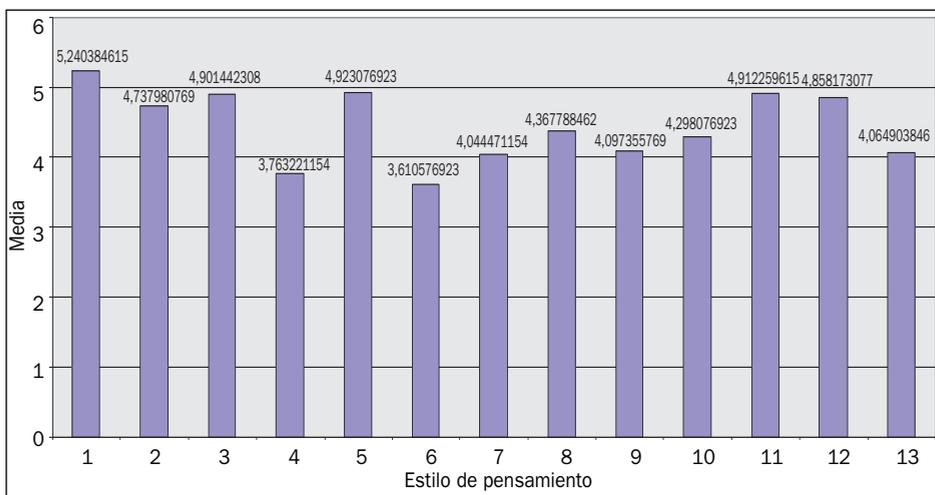
En el área 1, Ciencias Humanas, el estilo de pensamiento que predomina es el 1 (legislativo), seguido del estilo 11 (externo). Esto significa que a los estudiantes de Ciencias Humanas les gusta crear, formular y planificar cosas, son personas a las que les gusta establecer sus propias reglas. Suelen ser extrovertidas, centradas en las demás personas, abiertas, y con conciencia social e interpersonal. El estilo que tiene una media más baja es el oligárquico, es decir, no es el estilo preferido, significando que no tienen varias metas con igualdad de prioridades, sino una jerarquía establecida, confirmándose con la alta media obtenida en el estilo 5, jerárquico. El estilo 12 (liberal), también presenta una media alta, observándose que a estas personas les gusta ir más allá de los procedimientos y las reglas existentes.

Gráfico 6
Ciencias Humanas UPNA



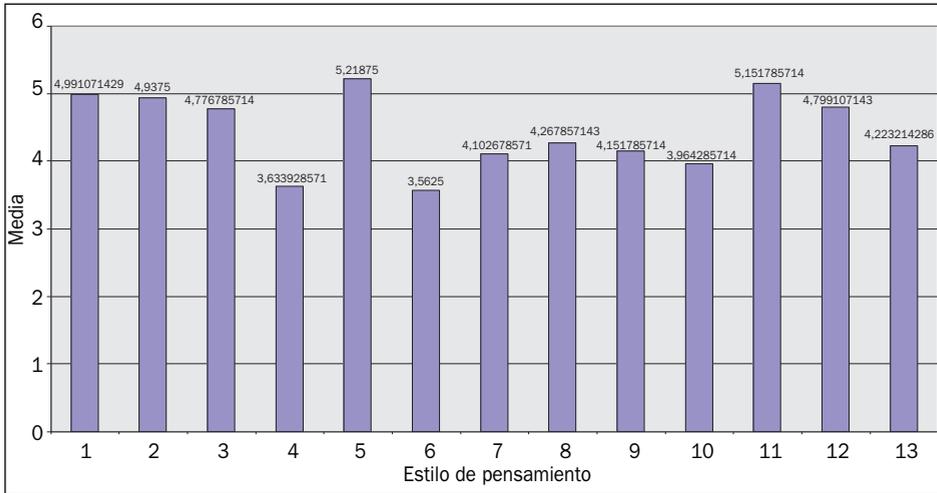
Para el área 2, correspondiente a los estudiantes de Ingeniería, las medias más altas corresponden a los estilos 1 (legislativo), 5 (jerárquico), 11 (externo) y 3 (judicial). Al igual que los estudiantes de Ciencias Humanas les gusta crear y planificar cosas, pero también evaluar reglas y procedimientos y juzgar cosas creadas por otros. Prefieren los problemas donde pueden analizar y evaluar cosas e ideas. Tienden a establecer prioridades, y a ser sistemáticos y organizados cuando resuelven problemas y toman decisiones. Se contrasta también con la media baja obtenida en el estilo 6 (oligárquico), y el 4 (monárquico), lo cual significa que no se dedican a una sola meta exclusivamente.

Gráfico 7
Ingeniería UPNA



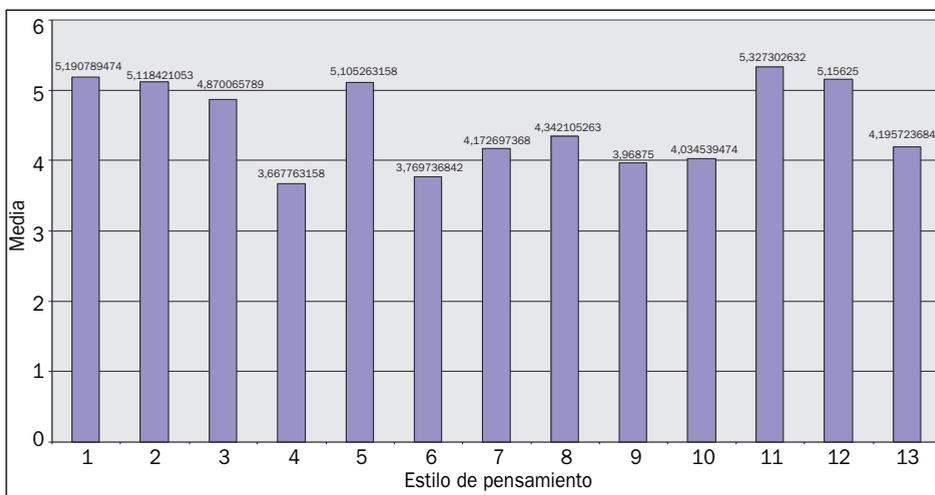
En el área 3, correspondiente a las Ciencias Administrativas, encontramos medias altas en los estilos 5 (jerárquico), 11 (externo), 1 (legislativo) y 2 (ejecutivo). Tienen a establecer prioridades y a distribuir sus recursos con prudencia. Suelen ser extrovertidas, centradas en las demás personas, abiertas, y con conciencia social e interpersonal. Pueden diseñarse sus propios métodos o seguir los diseñados por otras personas para hacer las cosas. Se encontraron estudiantes en esta área a los cuales les gusta seguir las reglas, así como estudiantes a los cuales no les gusta hacerlo, sino seguir las suyas propias. Los estilos 4 (monárquico) y 6 (oligárquico), tienen las medias más bajas en esta área, es decir, que no les gusta tener una sola meta ni tampoco darles la misma prioridad a varias de ellas, sino establecer una jerarquía como lo observamos en la puntuación del estilo 1 predominante que es el jerárquico.

Gráfico 8
Ciencias Administrativas UPNA



Los estilos de pensamiento predominantes para el área 4, que corresponde a Salud, son el 11 (externo), el 1 (legislativo), el 12 (liberal), el 2 (ejecutivo), y el 5 (jerárquico). Tienen capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales adecuadas, con conciencia social, son abiertos hacia los demás. Pueden diseñar sus propias reglas así como ceñirse a otras ya establecidas, aunque prefieren buscar los cambios. Las medias más bajas las tienen los estilos 4 y 6, monárquico y oligárquico, confirmando lo obtenido en los estilos legislativo y jerárquico, no teniendo el mismo valor para distintas metas, ni tampoco teniendo una sola meta, sino estableciendo una jerarquía de prioridades.

Gráfico 9
Salud UPNA



En general, para los estudiantes del grupo 2, el estilo de pensamiento que predomina es el legislativo, lo cual indica que les gusta diseñar y seguir sus propias normas y reglas. Les gusta crear y formular cosas. Le siguen el estilo externo, significando que son abiertas, con conciencia social, el jerárquico y el liberal, indicando que establecen prioridades para sus asuntos, son extrovertidas, y el ejecutivo, pudiendo también seguir las normas establecidas por otros. Las medias más bajas se obtuvieron en los estilos 4 y 6, monárquico y oligárquico, confirmando la puntuación obtenida en el estilo jerárquico, al no tener una sino varias metas, y establecer prioridades entre ellas.

Gráfico 10
Universidad Pública de Navarra

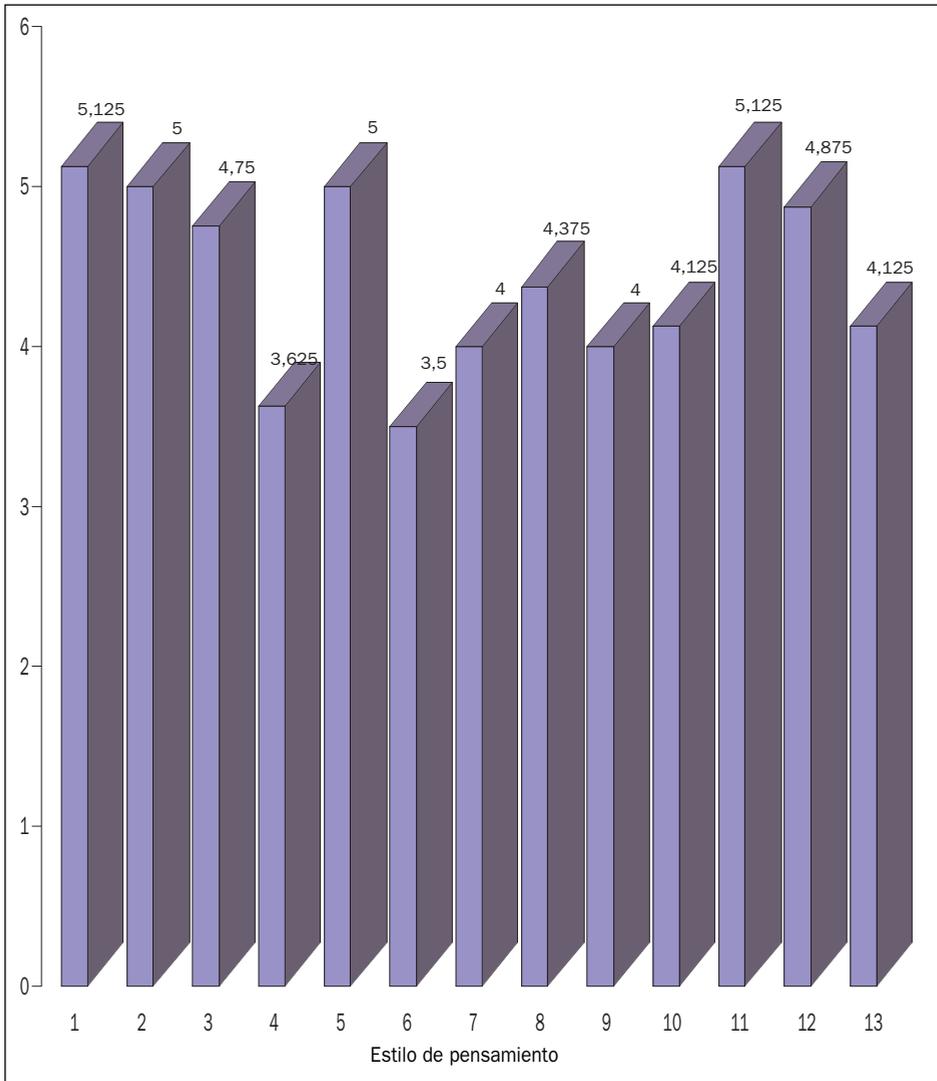


Tabla 8

Contraste de Levene. Universidad Pública de Navarra
Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

Variable dependiente: Puntaje

<i>F</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Significación</i>
3,174	51	3991	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

^a Diseño: Intercept + Test + Carrera + Test* Carrera.

Según el contraste de Levene, se encontraron diferencias significativas entre las cuatro áreas de conocimiento tomadas, es decir, que cada área tiene diferentes estilos de pensamiento predominantes. La varianza del puntaje es diferente para cada grupo, lo cual prueba uno de los objetivos propuestos, que era averiguar si existían diferencias de estilos de pensamiento entre las cuatro áreas de conocimiento.

Tabla 9

Pruebas de los efectos inter-sujetos. Universidad Pública de Navarra
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Puntaje

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadros tipo III</i>	<i>gl</i>	<i>media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Significación</i>
Modelo corregido	1220,145 ^a	51	23,924	30,923	,000
Intercept	59828,026	1	59828,026	77328,331	,000
Carrera	35,876	3	11,959	15,457	,000
Test	879,147	12	73,262	94,692	,000
Carrera*Test	30,389	36	,844	1,091	,326
Error	3087,790	3991	,774		
Total	83159,422	4043			
Total corregida	4307,935	4042			

^a R cuadrado = ,283 (R cuadrado corregida = ,274).

En la prueba de los efectos inter-sujetos, se encuentra un nivel de significación menor que 0,05, indicando que hay diferencias en cada carrera o área de conocimiento, y a su vez, diferencias entre los 13 tipos de test o subescalas en cada carrera. Si se toma cada test o subescala por cada carrera o área de conocimiento, también se encuentran diferencias significativas. Es decir, en cada área de conocimiento, los alumnos piensan de manera diferente de acuerdo a los 13 estilos de pensamiento.

Tabla 10
 Subconjuntos homogéneos. Universidad Pública de Navarra
Puntaje

Scheffe^{ab}

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
6	311	3,59204			
4	311	3,65474			
9	311		3,98432		
7	311		4,01969		
13	311		4,06833		
10	311		4,08360		
8	311		4,25844		
3	311			4,78416	
2	311			4,86214	4,86214
12	311			4,91198	4,91198
5	311			4,98513	4,98513
11	311			5,06471	5,06471
1	311				5,14188
Significación		1,000	,236	,200	,205

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III.

El término error es la media cuadrática (error) = .774.

^a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 311,000

^b Alfa = ,05

Los subconjuntos homogéneos demuestran que las subescalas o tipos de test que muestran puntuaciones parecidas son la 6 (oligárquico) y la 4 (Monárquico), las cuales obtuvieron la media más baja; seguidas por la 9 (Local), 7 (Anárquico), 13 (Conservador), 10 (Interno) y 8 (Global); y luego las 3 (Judicial), 2 (Ejecutivo), 12 (Liberal), 5 (Jerárquico) y 11 (Externo) y 1 (Legislativo), que obtuvieron la media más alta. Esto nos permite afirmar que los estudiantes de la UPNA, son personas abiertas, con conciencia social, a las cuales les gusta crear, inventar nuevas formas de hacer las cosas, y con una jerarquía de valores establecida. También pueden seguir reglas impuestas, pero les gusta evaluar y juzgar esas reglas. No son personas de una sola meta, y saben cuales son las metas prioritarias para ellos.

Tabla 11
Comparaciones múltiples. Universidad Pública de Navarra
Comparaciones múltiples

Variante dependiente: Puntaje
 Scheffe

<i>(I)</i> <i>Carrera</i>	<i>(J)</i> <i>Carrera</i>	<i>Diferencia entre medias (I-J)</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Significación</i>	<i>Intervalo de confianza al 95%</i>	
					<i>Límite inferior</i>	<i>Límite superior</i>
1	2	-,15650*	3,39E-02	,000	-,25134	-6,2E-02
	3	-,15354*	5,20E-02	,033	-,29895	-8,1E-03
	4	-,24109*	3,69E-02	,000	-,34426	-,13792
2	1	,15650*	3,39E-02	,000	6,1659E-02	,25134
	3	2,9586E-03	5,19E-02	1,000	-,14230	,14822
	4	-8,4592E-02	3,68E-02	,153	-,18755	1,84E-02
3	1	,15354*	5,20E-02	,033	8,1336E-03	,29895
	2	-2,9586E-03	5,19E-02	1,000	-,14822	,14230
	4	-8,7551E-02	5,39E-02	,451	-,23838	6,33E-02
4	1	,24109*	3,69E-02	,000	,13792	,34426
	2	8,4592E-02	3,68E-02	,153	-1,83675E-02	,18755
	3	8,7551E-02	5,39E-02	,451	-6,32783E-02	,23838

Basado en las medias observadas.

En cuanto a las comparaciones múltiples realizadas, se encuentra que el área 1 (Ciencias Humanas), tiene un nivel de significación alto con respecto a las otras tres áreas. Es decir, el área de Ciencias Humanas es el área que presenta diferencias más significativas en los estilos de pensamiento con respecto a las demás áreas.

2.3.3. *Resultados Generales (Grupos 1 y 2)*

Factores inter-sujetos		
		<i>N</i>
<i>Tipo de test</i>	1,00	612
	2,00	612
	3,00	612
	4,00	612
	5,00	612
	6,00	612
	7,00	612
	8,00	612
	9,00	612
	10,00	612
	11,00	612
	12,00	612
	13,00	612
<i>País</i>	1,00	3913
	2,00	4043

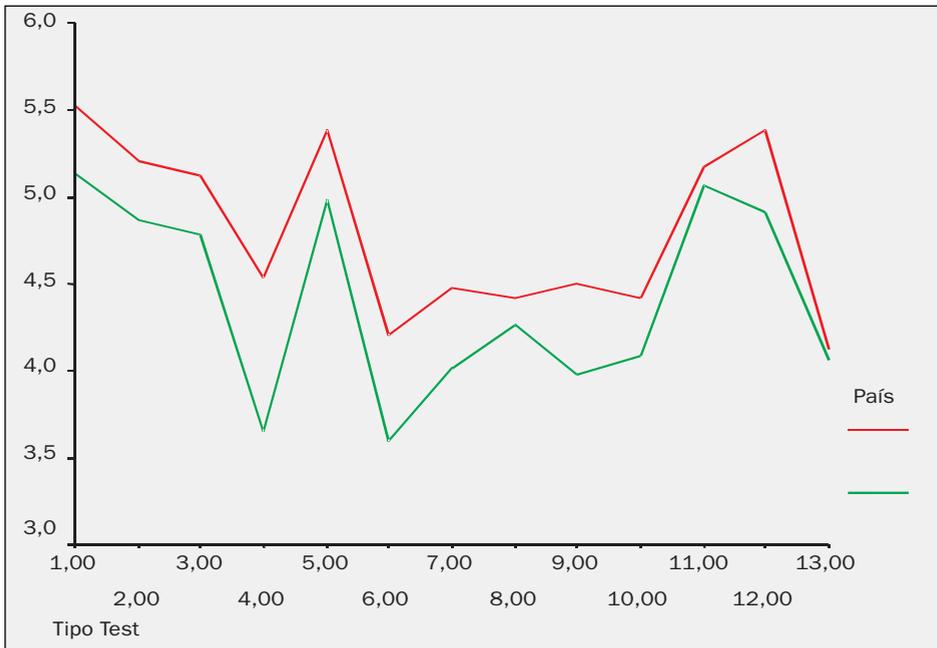
Para observar los resultados de la muestra total seleccionada para esta investigación, compuesta por 612 estudiantes de las dos universidades (se hará un análisis general de los grupos 1 y 2. Para dichos resultados se tomó “País 1” como La Universidad de Pamplona, Colombia, y “País 2”, como la Universidad Pública de Navarra.

Tabla 12
Estadísticos descriptivos. Grupo General
Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Puntaje

<i>País</i>	<i>Test</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>N</i>
1	1	5,52907	,76946	301
	2	5,20017	,89647	301
	3	5,11503	,95808	301
	4	4,52658	,93887	301
	5	5,37209	,94160	301
	6	4,18646	1,10588	301
	7	4,47674	,89947	301
	8	4,42359	,90189	301
	9	4,49336	,93650	301
	10	4,44352	1,22760	301
	11	5,18023	1,00432	301
	12	5,39369	1,03452	301
	13	3,95814	1,19278	301
	Total		4,79221	1,10996
2	1	5,14188	,67562	311
	2	4,86214	,84113	311
	3	4,78416	,89673	311
	4	3,65474	,83751	311
	5	4,98513	,84148	311
	6	3,59204	,84327	311
	7	4,01969	,77046	311
	8	4,25844	,86222	311
	9	3,98432	,84993	311
	10	4,08360	1,14156	311
	11	5,06471	,90917	311
	12	4,91198	,97836	311
	13	4,06833	,96916	311
	Total		4,41624	1,03237
Total	1	5,33231	,74822	612
	2	5,02839	,88440	612
	3	4,94690	,94132	612
	4	4,08354	,98943	612
	5	5,17545	,91218	612
	6	3,88440	1,02456	612
	7	4,24449	,86644	612
	8	4,33967	,88510	612
	9	4,23468	,92844	612
	10	4,26062	1,19731	612
	11	5,12153	,95811	612
	12	5,14890	1,03403	612
	13	4,01413	1,08543	612
	Total		4,60115	1,08753

Medias marginales estimadas de puntaje



En general, los perfiles de las gráfica de las medias marginales (gráfica 3), se observan parecidos, aunque cuantitativamente son un poco diferentes, se asemejan cualitativamente. Observando esta gráfica y la siguiente (Gráfico 11), nos damos cuenta que los estilos de pensamiento que más difieren en los dos grupos son el 1 (Monárquico), el 6 (Oligárquico), el 9 (Local), y el 12 (Liberal). También vemos que en los 12 primeros estilos el Grupo 1 obtuvo unas medias más altas, pero en el estilo 13 (conservador), el grupo 2 obtuvo una media más alta que el grupo 1.

Gráfico 11
Comparación Grupos 1 y 2

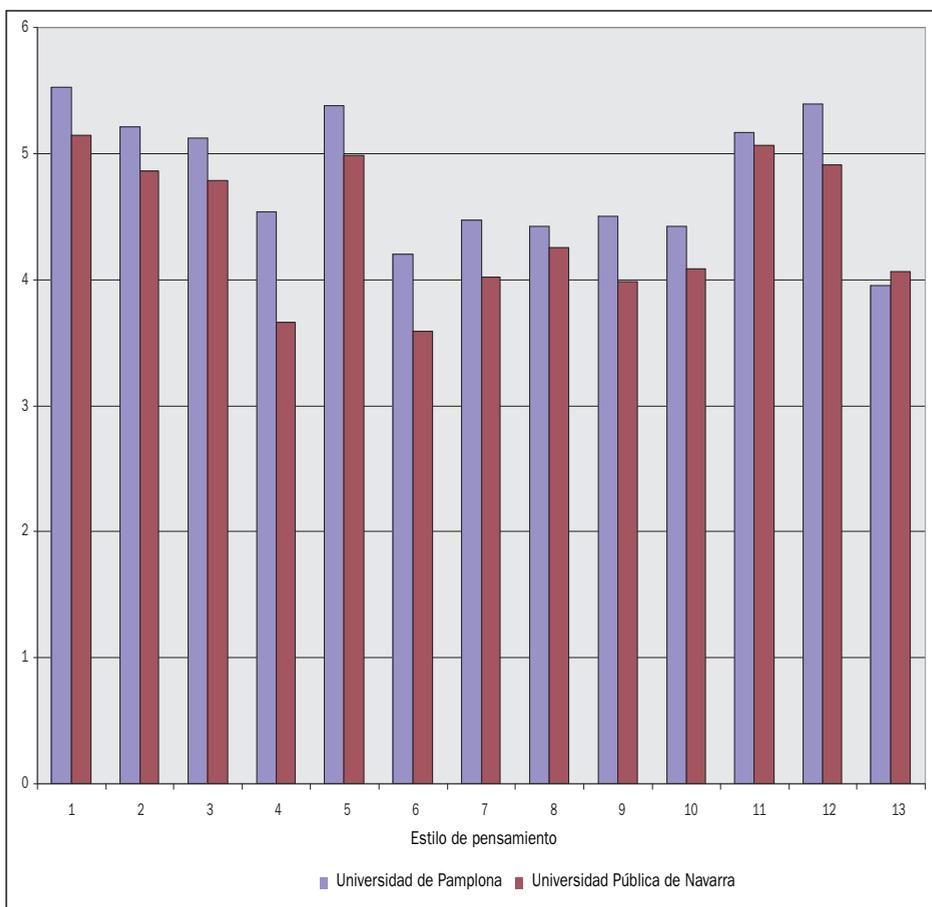


Tabla 13
Contraste de Levene. General
Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

Variable dependiente: Puntaje

<i>F</i>	<i>gl1</i>	<i>gl2</i>	<i>Significación</i>
7,315	25	7930	,000

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

^a Diseño: Intercept + Test + Carrera + Test* Carrera.

Según el contraste de Levene, se observa una significación menor que 0,05, lo cual indica que la varianza error no es igual a lo largo de todos los grupos. Es decir, cada uno de los dos grupos de la muestra, tiene diferentes estilos de pensamiento.

Tabla 14
Pruebas de los efectos inter-sujetos. General
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Puntaje

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadros tipo III</i>	<i>gl</i>	<i>media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Significación</i>
Modelo corregido	2509,915 ^a	103	24,368	27,736	,000
Intersección	125342,520	1	125342,520	142663,6	,000
País	211,559	1	211,559	240,794	,000
Carrera	29,720	3	9,907	11,276	,000
Test	1492,198	12	124,350	141,534	,000
País * Carrera	13,541	3	4,514	5,137	,002
País * Test	79,519	12	6,627	7,542	,000
Carrera * Test	38,405	36	1,067	1,214	,177
País * Carrera * Test	18,131	36	,504	,573	,981
Error	6898,674	7852	,879		
Total	177841,969	7956			
Total corregida	9408,589	7955			

^a R cuadrado = ,267 (R cuadrado corregida = ,257).

En cuanto a las pruebas de los efectos inter-sujetos, se observa un nivel significativo menor que 0,05, en cuanto a los puntajes por test o subescalas, por grupo (país), y por test y país (grupo). Hay diferencias en cada carrera; si tomamos cada país o grupo por carrera también encontramos diferencias significativas; así mismo, cada subescala presenta diferencias significativas tanto para cada país como para cada carrera. Al tomar en general, cada grupo (cada una de las dos universidades), comparándolas con cada carrera y cada subescala, no se encuentran diferencias significativas, aspecto que nos puede permitir pensar en la confiabilidad de la prueba tanto para el Grupo 1 como para el Grupo 2.

Tabla 10
Subconjuntos homogéneos. General
Puntaje

<i>Tst</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto</i>					
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
6	612	3,88440					
13	612	4,01413	4,01413				
4	612	4,08354	4,08354	4,08354			
9	612		4,23468	4,23468	4,23468		
7	612		4,24449	4,24449	4,24449		
10	612			4,26062	4,26062		
8	612				4,33967		
3	612					4,94690	
2	612					5,02839	
11	612					5,12153	5,12153
12	612					5,14890	5,14890
5	612					5,17545	5,17545
1	612						5,33231
Significación		,313	,102	,536	,986	,110	,217

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III.

El término error es la media cuadrática (error) = .879.

^a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 612,000

^b Alfa = ,05

La prueba de subconjuntos homogéneos nos muestra que las puntuaciones parecidas se obtienen en las escalas 6 (Oligárquico), 4 (Monárquico), 13 (Conservador), 9 (Local), 7 (Anárquico), 10 (Interno), y 8 (Global); luego las sub-escalas 3 (Judicial), 2 (Ejecutivo), 11 (Externo), 12 (Liberal), 5 (Jerárquico) y 1 (Legislativo).

3. Discusión de resultados

El principal objetivo de esta investigación, fue determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes de las universidades Pública de Navarra y de Pamplona, Colombia. Se encontraron diferencias significativas entre las áreas de conocimiento de cada universidad, así como entre las dos universidades, aunque estos dos perfiles no varían mucho cualitativamente, aspecto que nos puede dar indicios sobre la confiabilidad de la prue-

ba para los dos grupos. Obsérvese que la mayor diferencia entre medias se encuentra en el estilo 4, monárquico. Los estudiantes del Grupo 1, tienen diferencias más significativas entre los 13 tipos de estilos que los estudiantes del grupo 2. Asimismo, el grupo 1 presenta puntuaciones más altas, excepto en la escala 13, estilo conservador.

La mayor contribución de los estudios realizados en estilos de pensamiento es que ha demostrado que los estilos de pensamiento como se definen en la teoría del autogobierno mental son importantes en varios ámbitos. Primero, los estilos de pensamiento contribuyen al rendimiento académico por encima de las aptitudes. Segundo, los estilos de pensamiento se relacionan muy de cerca con las aproximaciones del aprendizaje de los estudiantes. Tercero, los estilos de pensamiento tienen relaciones significativas con características de los estudiantes incluyendo edad, orden de nacimiento, sexo, status socioeconómico, número de pasatiempos, experiencia de liderazgo, y experiencia de trabajo y de viajes. Cuarto, los estilos de pensamiento están estadísticamente relacionados con la autoestima. También se encontró que los estilos de pensamiento pueden ser identificados en todas las tres culturas donde se ha investigado. (Estados Unidos, Hong Kong y China). También han contribuido al entendimiento de la importancia de los estilos de pensamiento entre los estudiantes universitarios y de escuela secundaria. (Sternberg y Zhang, 2001).

Zhang (2001), afirma que debido a que cada cultura tiene sus propios valores y cada sistema educativo tiene su propio sistema de recompensas, los estilos de pensamiento particulares que pueden contribuir al éxito académico son diferentes para cada cultura. Los profesores deben estar al tanto de las diferencias culturales en los estilos de pensamiento, así como de las diferencias individuales en dichos estilos. Se encontró que el estilo de pensamiento es una teoría que los profesores deberían usar para facilitar el aprendizaje efectivo del estudiante. Retoma a Witkin (1967), quien afirmó que las diferencias en estilos de pensamiento a través de las culturas tienen un gran valor potencial para el mejor entendimiento de las fuerzas que moldean el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Bernardo, Zhang y Callueng (2002), han encontrado que los estilos de pensamiento se relacionan con el desempeño académico. Los diferentes países valoran diferentes formas de desempeño y comportamiento de los estudiantes, usan diferentes modos de evaluación, y estimulan diferentes enfoques para tener éxito en la escuela. Citan a Sternberg (1997), quien argumenta que los estilos de pensamiento son desarrollados y socializados y que la cultura es uno de los factores más importantes en el moldeamiento de dichos estilos. Diferentes dimensiones de cultura pueden estimular o inhibir el desarrollo de estilos específicos.

Los resultados de esta investigación se pueden discutir dentro de este marco de referencia. Consideremos, por ejemplo, la diferencia encontrada en el estilo 4, monárquico. Aunque los dos grupos presentan este estilo con una media baja, se observa con más fuerza en el grupo 2, si lo explicamos culturalmente, podríamos comprenderlo mejor. Debido a un mejor nivel de vida, los estudiantes de la UPNA, tienen mayores opciones de dedicarse a una meta definida, contrario a los estudiantes de la UDEP (Pamplona-Colombia), quienes en su mayoría deben realizar varios oficios o activida-

des, principalmente por la necesidad económica, y porque, muchas veces, deben ayudar con el mantenimiento de sus padres y hermanos menores. Este aspecto se corrobora con la diferencia obtenida también en el estilo 6 (oligárquico), en la necesidad de tener varias metas del grupo 1, para lograr salir adelante. El estilo 9 (Local), también tiene una diferencia de medias alta entre los dos grupos, significando que a los estudiantes del grupo 2 les gusta más trabajar con detalles, que suelen estar centrados en cuestiones concretas. Así mismo, el estilo 13, conservador, que aunque también es bajo en los dos grupos, se muestra con más diferencia en el grupo 1. (Tiene una media más baja en comparación con las medias de los otros 12 estilos). Socio-culturalmente podría tener una explicación, debido al deseo que se tiene en Colombia al cambio, a un nivel de vida mejor, y por tanto, menos temor a nuevas situaciones que quizá traigan mayores oportunidades. También debemos considerar la similitud, por ejemplo, en el estilo legislativo, el cual se observa como el más predominante en los dos grupos. La creatividad es una habilidad que hoy en día, se está estimulando en todas las culturas, pues es necesario tener nuevas perspectivas para lograr mejores cosas.

Con esta investigación, se puede confirmar lo afirmado por Sternberg en su Teoría del Autogobierno Mental, respecto a que los estilos de pensamiento son en parte socializados. Sin embargo, se debe investigar mucho más sobre el tema; el trabajo en estilos de pensamiento es muy escaso en población hispano americana, lo cual sería interesante por las implicaciones que puede tener a nivel de la enseñanza, y por tanto, del aprovechamiento académico y futuro desempeño profesional de los estudiantes universitarios, y también de otros niveles. Las investigaciones transculturales aclararán la naturaleza de los estilos de pensamiento, y cómo se relacionan con el desempeño académico de los individuos en diferentes culturas.

4. Conclusiones

- 4.1. Se observa que los estilos de pensamiento predominantes en los estudiantes de la Universidad Pública de Navarra son el Legislativo, seguido por el estilo Externo y el Jerárquico. Los estilos de pensamiento de los estudiantes de la Universidad de Pamplona son el Legislativo, seguido por el Liberal y el Jerárquico.
- 4.2. Se observan diferencias entre los dos grupos, acerca de los estilos de pensamiento, que, aunque no muy grandes, representan importancia para el estudio en este tema.
- 4.3. Las diferencias existentes entre las áreas de conocimiento de cada uno de los dos grupos, se observan principalmente, en el grupo 2 (UPNA), donde el área de Ciencias Humanas difiere un poco con los resultados de las otras tres áreas: Ingeniería, Ciencias Administrativas y Salud.
- 4.4. Se puede concluir que el estilo de pensamiento tiene influencia en la carrera que se curse, pues la manera como se usen las habilidades, repercute en los gustos y preferencias del estudiante, así como en su desempeño.

- 4.5. El medio social y cultural, influye en los estilos de pensamiento de los dos grupos tomados en esta investigación, confirmando en parte, la Teoría del Autogobierno Mental de Sternberg, respecto a que los estilos de pensamiento son, en parte, socializados.
- 4.6. Parece ser cierto que no existen muchas diferencias significativas entre los diversos estilos de pensamiento que utilizan nuestros alumnos en nuestra Universidad Pública de aquellos que son utilizados por los alumnos de la Universidad de Pamplona-Colombia. Las diferencias no son cuantitativas y no son cualitativas.

5. Bibliografía

- Azcoaga, Juan E. (1995): *Pensamiento y Lenguaje. IV Congreso Latinoamericano de Neuropsicología*, Cartagena.
- Bernardo, Allan; Zhang, Li-Fang y Callueng, Carmelo (2002): "Thinking styles and Academic Achievement among Filipino Students", en *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-163.
- Cohen, Gilian (1983): *Psicología del pensamiento*, México, Ed. Alhambra.
- Gardner, Howard (2000): *The Disciplined Mind: Beyond facts and standardized test the K-12 education that every child deserves*, U.S.A., Penguin Books.
- González Labra, María José (1998): *Introducción a la psicología del pensamiento*, Madrid, Trotta.
- Good, Thomas; Brophy, Jere (1997): *Psicología educativa contemporánea*, 5ª ed., México, McGraw-Hill.
- Johnson-Laird, Philip N. (1990): *El Ordenador y la Mente*, 1ª ed., Barcelona, Paidós.
- Mayer, Richard E. (1986): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Paidós Ibérica.
- Marchesi, Alvaro; Carretero, Mario y Palacios, Jesús (1991): *Psicología evolutiva 1: Teorías y métodos*, cap. 7, Madrid, Alianza Editorial.
- Marrero A. y cols. (1989): *Más allá de lo que miden los test*, Buenos Aires, Labor.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1996): *El árbol del conocimiento*, Madrid, Debate.
- Méndez, Zayra (1998): *Aprendizaje y Cognición*, Costa Rica, EUNED, pp. 91-93.
- MEN-SNP (1994): *Serie Documentos Saber*, Bogotá (mimeografiado).
- MEN (1996): *Plan Decenal de Educación*, Colombia.
- MEN, ICFES, S.N.P (2000): *Examen de Estado, Documento de Orientación, A.C.*, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994): *Ley General de Educación*, Santafé de Bogotá, MEN.
- Mithen, Steven (1998): *Arqueología de la mente*. Barcelona, Drakontos.
- Misión para la modernidad de la Universidad Pública* (1995), Bogotá.
- Mogollon, O.; Garrido, E. (2003): "Análisis acerca del Pensamiento en su Concepto, Evolución y Medida", en *Huarte de San Juan*, vol. 10, 65-85.
- Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward (1998): *Enseñar a pensar*, Madrid, Paidós.
- Nouan, Donald (1985): *El aprendizaje y la Memoria*, Madrid, Alianza.
- Novak, Joseph D.; Gowin, Bob (1984): *Learning How to Learn*, Cambridge University Press. Existe versión en español publicada en Barcelona por Martínez Roca.

- Palacios, Jesús y otros (1993): *Desarrollo Psicológico y Educación 1: Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza.
- (1993): *Psicología Evolutiva 2: Desarrollo Cognitivo y Social del Niño*, Madrid, Alianza.
- Puente, Aníbal (1998): *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*, Madrid, Pirámide.
- Puche, R.: “De la inteligencia a la cognición”, en Montealegre, R., *La Psicología en la educación*, Bogotá, Universidad de Los Andes.
- Resnick, Laurent (1999): *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Arque.
- Sternberg, R. (1982): *Inteligencia Humana, III*, Sociedad, cultura e inteligencia, Barcelona, Paidós.
- (1997): *Estilos de Pensamiento*, Barcelona, Paidós.
- (1997): “Styles of Thinking and Learning”, *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 15-40.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E.L. (1995): “Styles of thinking in the school”, *European Journal for High Ability*, 6, 201-219.
- Sternberg, R. y Wagner, R.K. (1992): *Thinking Styles Inventory* (Unpublished Test, Yale University).
- Sternberg, R. y Zhang, Li-Fang (2001): *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, Li-Fang (2001): “Approaches and Thinking Styles in Teaching”, en *Journal of Psychology*, 135 (5), 547-562.
- (2001): “¿Do Thinking Styles Contribute to Academic Achievement Beyond Self-Rated Abilities?”, en *The Journal of Psychology*, 135 (6), 621-637.
- (2001): “Thinking Styles, Self-Esteem, and Extracurricular experiences”, en *International Journal of Psychology*, 36 (2), 100-107.
- (2002): “¿Measuring thinking styles in Addition to Measuring Personality Traits?”, en *Personality and Individual Differences*, 33 (33), 445-458.
- (2002): “The Role of Thinking styles in Psychosocial Development”, en *Journal of College Student Development*, 43 (5), 696-711.
- (2002): “Thinking Styles and Cognitive Development”, en *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 179-195.
- (2002): “Thinking Styles and the Big Five Personality Trait”, en *Educational Psychology*, 22 (1), 17-31.
- (2002): “Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance”, en *Educational Psychology*, 22 (4), 331-348.
- Zhang, Li-Fang; Postiglione, G. A. (2001): “Thinking Styles, Self Esteem, and Socio Economic Status”, en *Personality and Individual Differences*, 31 (8), 1333-1346.
- Zhang, Li-Fang; Sternberg, R. J. (2000): “Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations”, en *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-489.
- Zubiría, Miguel de y Zubiría, Julian de (1996): *Biografía del pensamiento: Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*, Santafé de Bogotá, Magisterio (mesa redonda).

RESUMEN:

En un artículo anterior (Mogollón y Garrido, 2003), hablamos de los estilos de pensamiento y la importancia que estos tienen en el proceso de enseñanza. Producto de esta investigación anterior, se realizó la presente, para determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes de las universidades Pública de Navarra (España) y de la Universidad de Pamplona, Colombia. El propósito era investigar además de cuales eran los estilos de pensamiento de dichos estudiantes, determinar las diferencias existentes entre los dos grupos, así como entre las áreas de conocimiento de cada una de las universidades, para de esta manera definir cuales son los estilos predominantes en cada área de cada universidad, y plantearse si el estilo de pensamiento influye en la carrera escogida por los estudiantes universitarios. 612 estudiantes universitarios, 311 pertenecientes a la Universidad Pública de Navarra, y 301 a la Universidad de Pamplona, Colombia, respondieron el Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner. Realizado el análisis de Varianza se encontraron algunas diferencias entre los dos grupos, así como entre cada una de las cuatro áreas tomadas en las dos universidades (Ciencias Humanas, Salud, Ingeniería y Ciencias Administrativas).

PALABRAS CLAVE:

Estilos de Pensamiento, Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT:

In a previous article (Mogollón and Garrido, 2003), we spoke about thinking styles and the importance that these have in the process of education and learning. Product of this previous research, we did the present one, to determine the thinking styles of the students of the universities Pública de Navarra (Spain) and of the University of Pamplona, Colombia. The intention was to investigate, in addition to the thinking styles of these students, to both determine the existing differences between the two groups as well as between the areas of knowledge of each one of the universities, for this way defining which ones are the predominant styles in each area of each university, and to consider if the thinking style influences in the career selected by the university students. 612 college students, 311 from the Universidad Pública de Navarra, Spain, and 301 from the Universidad de Pamplona, Colombia, answered the Sternberg and Wagner Thinking Styles Inventory. Made the analysis of Variance were both some differences between groups, as well as between each one of the four areas taken in the two universities (Human Sciences, Health, Engineering, and Administrative Sciences).

KEY WORDS:

Thinking styles, University Students.

Estudio descriptivo de una muestra escolar (no mórbida) en los estadios clásicos para llegar a cotas de prevalencia en Psicopatología

Carlos Gimeno Gurpegui * / Emilio Garrido Landívar **

1. Introducción

La Psicopatología infantil ha vivido un crecimiento espectacular en los últimos años y se considera que tiene un porvenir aún más brillante. Las familias están cada vez más sensibilizadas con los problemas de conducta de los niños –el fracaso escolar, las discapacidades, la anorexia, el autismo, etc.– y los profesionales, concientes de la demanda de la sociedad, desean y piden información y formación en este área. (Sacristán 2000).

La Psicopatología infantil y juvenil es una de las especialidades que hoy en día despiertan más interés en el mundo sanitario, educativo y social en general. La actualidad de los problemas psicopatológicos infantiles, tanto en el marco de las familia (maltratos, peleas con los padres, celos entre hermanos, adicción a las pantallas, etc.) como fuera de él (fracaso escolar, tribus urbanas, delincuencia, drogadicción, etc.), hace que la moderna psicopatología infantil se interese básicamente por los trastornos de conducta de este colectivo infanto-juvenil, tanto para mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos como para controlar las dinámicas que surgen

* Psicólogo Escolar. Orientador. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. CREENA Zona Tudela.

** Catedrático del Área: Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

entre los cónyuges y evitar sus repercusiones dentro de la dinámica familiar (separaciones, divorcios, hogares monoparentales).

Asimismo, un gran porcentaje de los problemas de Salud Mental se deben a enfermedades y traumatismos en la infancia, que se hubieran podido prevenir si se aplicaran de forma más amplia y rigurosa medidas como la inmunización y una mayor atención prenatal, perinatal y control de desarrollo hasta los catorce años. Los riesgos psicosociales van en aumento para esta población infantil. En los países en desarrollo no es tan satisfactoria la situación como parece. Los riesgos de trastorno mental van evolucionando en mayor número, ante la prevalencia de ciertos factores sociales como los resultantes de los trabajos del padre y de la madre, sin que el niño/a pueda disponer de una atención sustitutiva adecuada. La fragmentación de la familia, la alienación en un medio urbano impersonal, los accidentes, las intoxicaciones graves, contribuyen a las lesiones encefálicas con las siguientes secuelas (Garrido, 1998).

El hecho de que en el momento actual las redes de Salud Mental se hayan ido sobreesaturando, se multiplican las demandas, la sociedad se vuelve cada vez menos estoica, menos fuerte y ecuánime ante las desgracias, más demandante, el mundo plantea cada vez más presiones que conocemos menos y para las que estamos menos preparados y tenemos un menor conocimiento acerca del impacto de nuestro comportamiento en nuestra salud y en la de los que nos rodean (Cáceres 2003). Esto ha generado modificaciones en las ofertas habituales y previstas por parte de las administraciones.

Otra área de interés se relaciona con los agentes de salud que tienen que remitir al niño a los servicios de salud mental. Varios estudios indican la necesidad de un sistema comprensivo que debería incluir diferentes profesionales, destacando el importante papel que juegan las escuelas y los pediatras o médicos de cabecera haciendo de puente entre la necesidad de servicios de salud mental y la utilización del servicio (Ambruster Gerstein & Fallon, 1997; Barrer & Adelman, 1994; Buckner & Bassuk, 1997; Godfrey 1995). Estos estudios llaman para sensibilizar y educar a los padres y así mejorar la detección de problemas y por lo tanto incrementar la probabilidad de los padres solicitando ayuda bajo circunstancias específicas (Logan & King, 2001; Pavuluri, Luk & McGee, 1996).

Hasta hace poco, se pretendía que la mayoría de las derivaciones a Salud Mental fueran hechas por Atención Primaria. No obstante, los médicos de familia, ante la presión de la demanda, y ante la convicción de estar manejando un área en la que se encuentran menos preparados, aumentaron el número de sus derivaciones.

La saturación de estos servicios generó una propuesta legal y se propusieron en el decreto regulador del BON 98/2003 que los casos que se consideran “menos graves” sean atendidos en Atención Primaria por profesionales de Atención Primaria y que los profesionales de Salud Mental centren su atención en sus casos más graves.

Esta misma tendencia está siendo seguida en el protocolo habitual de atención de los médicos pediatras dado su conocimiento de la saturación de los servicios de Salud Mental y/o además, también por parte de los padres y madres de los niños-

alumnos, lo cual ha generado y producido un aumento de las demandas a los orientadores y orientadoras de los colegios públicos y concertados de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria tanto de la red pública como concertada.

El hecho de que según el Decreto Foral 153/1999 –próximamente sustituido por una nueva normativa en preparación por la Unidad Técnica de Orientación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, que regulará estas funciones con las modificaciones correspondientes– que regula la Orientación Educativa en la Comunidad Foral de Navarra, y que según este, el psicólogo/a, pedagogo/a o psicopedagogo/a asume funciones tales como: realizar la evaluación psicopedagógica; diseñar, desarrollar y evaluar la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales (asociada a discapacidad o a condiciones socioeconómicas desfavorecidas); entrevistar y orientar a los alumnos en aquellos casos que exijan la intervención especializada de un profesional de la psicopedagogía; asesorar a las familias y colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales; hace que se necesiten conocer muchos más aspectos y ámbitos de la psicopatología en el medio escolar para una adecuada intervención y coordinación entre todos los profesionales que incidan en este ámbito, para asumir la tendencia de la prevalencia y poder prevenir, en la mayor medida posible, los posibles trastornos.

El objetivo de la psicopatología es común y parte integrativa de la Psicología Evolutiva: estudia en relación al momento evolutivo que se desea, aquellas manifestaciones psicopatológicas que inciden en el desarrollo homeostático del niño con el fin de intervenir precozmente y de esta manera optimizar al máximo el desarrollo deficitario en el caso de que no pueda ser prevenido. (Garrido, 1998).

2. Material y método

De cara a conseguir los objetivos propuestos se diseñó un estudio epidemiológico de corte transversal, donde las fuentes de información fueron los padres, los profesores y los niños. La investigación se realizó en once Colegios Públicos pertenecientes al Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra pertenecientes a la zona de orientación del distrito de Tierra Estella. Concretamente el C.P. “Alfonso X el Sabio” de San Adrián, C.P. “Virgen de la Cerca” de Andosilla, C.P. “Ángel Martínez Baigorri” de Lodosa, C.P. “Remontival” de Estella, C.P. “Ricardo Campano” de Viana, C.P. “Virgen de Nievas” de Sesma, C.P. “San Veremundo” de Villatuerta, C.P. “Murieta” de Murrieta, C.P. “San Fausto” de Ancín, C.P. “Zudaire” de Améscoa Baja-Zudaire, C.P. “Santa María” de Los Arcos.

La muestra estaba compuesta por 731 niños que cursaban el modelo lingüístico G (toda la educación en castellano) y A (educación en castellano con Lengua Vasca y Literatura como asignatura) siendo su distribución por sexos de 384 varones (52,53%) y mujeres (47,46%). La edad de los niños oscilaba entre los 7 y los 13 años. La media de edad de 10 años.

Las variables sociodemográficas analizadas fueron la edad, y el sexo. Desde el punto de vista clínico se evaluaron los Trastornos de Inicio en la Infancia, la niñez o la adolescencia que presenta la DSM-IV-TR (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales). Teniendo en cuenta, que el hecho de que la DSM-IV-TR presente una sección específica destinada a trastornos que suelen diagnosticarse por primera vez durante la infancia, la niñez o adolescencia, se expone como una cuestión de conveniencia, y que no pretende sugerir que exista alguna distinción clara entre trastornos “infantiles” y “adultos”.

Aunque la mayor parte de los sujetos con estos trastornos se presentan en la asistencia clínica durante la infancia o la adolescencia, a veces los trastornos en cuestión no se diagnostican hasta la etapa adulta. Además varios trastornos incluidos suelen tener su inicio durante la infancia o la adolescencia (DSM-IV-TR. 2001). Los trastornos citados son:

Retraso Mental (leve, moderado, grave, profundo, de gravedad no especificada), Trastornos del Aprendizaje (de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita, del aprendizaje no especificado), Trastorno de las Habilidades Motoras (del desarrollo de la coordinación), Trastornos de la Comunicación (del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológico, tartamudeo, de la comunicación no especificado), Trastornos Generalizados del Desarrollo (autista, de Rett, desintegrativo infantil, de Asperger, generalizado del desarrollo no especificado), Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador (por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado, tipo con predominio del déficit de atención, con predominio hiperactivo-impulsivo, por déficit de atención con hiperactividad no especificado, disocial de inicio infantil, de inicio adolescente, de inicio no especificado, negativista desafiante, de comportamiento perturbador no especificado), Trastorno de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez (Pica, de rumiación, de la ingestión, de la infancia o la niñez), Trastornos de Tics (de la Tourette, de tics motores o vocales crónicos, de tics transitorios, de tics no especificados), Trastornos de la Eliminación (Encopresis con estreñimiento e incontinencia por rebosamiento, sin estreñimiento ni incontinencia por rebosamiento, enuresis no debida a enfermedad médica), Otros Trastornos de la Infancia la Niñez o la Adolescencia (de ansiedad por separación, mutismo selectivo, reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo inhibido y reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo desinhibido, de movimientos estereotipados, de la infancia, la niñez o la adolescencia no especificado).

El estudio de la muestra se ha realizado en tres niveles. Uno a nivel de alumnos, otro a nivel de profesores tutores y otro a padres. A las tres grupos de población se les administró un cuestionario anónimo, que al margen de otras preguntas tenían los tres una tabla donde se reflejaban lo Trastornos de Inicio en la Infancia, la niñez o la adolescencia que presenta la DSM-IV-TR como aspecto principal del mismo.

En el cuestionario de padres y madres y profesores/as la tabla construida que hacía referencia a estos trastornos eran similares. La tabla de base del cuestionario infantil estaba adaptada al nivel de comprensión escrita de los niños explicitando los

síntomas de cada trastorno para que el escolar los pudiera identificar y reconocer en sí mismo y no indicando la “etiqueta diagnóstica”.

Se efectuó la exploración de los niños mediante un cuestionario anónimo a los niños de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria de los colegios públicos citados. En él se les pedía indicasen la edad y el sexo y el nivel escolar o curso al que pertenecían dentro del colegio. No se administró a los niños-alumnos de los niveles 1º y 2º de primaria dadas las características del cuestionario y sus exigencias lectoras. Es evidente que tenían que leer el cuestionario y el ciclo inicial, respecto a las destrezas instrumentales básicas escolares (leer, escribir, calcular), se caracteriza por el inicio en su adquisición y su aplicación al conocimiento cultural pero no en su afianzamiento o consolidación, más propia de ciclos educativos posteriores.

Asimismo, en este cuestionario no se indicó si padecía un Trastorno General del Desarrollo puesto que este tipo de alumnos no podrían rellenar el cuestionario por razones obvias derivadas de su propio trastorno y sintomatología del mismo.

El objetivo de este cuestionario era evaluar los aspectos metacognitivos en referencia a si los alumnos realizaban y relacionaban el reconocimiento de los síntomas y dificultades que manifiestan los trastornos del comportamiento, en ellos mismos. Debían contestar marcando con una cruz en los diferentes apartados, de la tabla base, común de los cuestionarios de niños, padres y madres y profesores/as, que hacían referencia a los trastornos citados. No obstante, para ellos –los alumnos– se realizó una adaptación en cuanto a la exposición escrita de los mismos. No se citó el nombre científico del trastorno –“etiqueta diagnóstica”– sino que por contra se describieron los síntomas de estos trastornos, persiguiendo el objeto de la mayor y mejor comprensión por parte de los alumnos y alumnas independientemente de las diferentes edades y los diferentes niveles de comprensión escrita. Se les administró también la pregunta en el cuestionario, referente a si creerían que si les ayudaba con estas dificultades mejorarían o no.

En el caso de que estimaran esto de forma afirmativa se les instaba a que citaran que tipo de instituciones o profesionales escogían o preferían para su mejora. Se les ofrecían varias opciones, a saber: Colegio Público-Orientador, en el Hospital (dado que se estimaba muchos no reconocerían el referente de Salud Mental y se optó por esta denominación más cercana a sus conocimientos), un servicio privado de psicólogo o un servicio privado de psiquiatría.

El cuestionario para niños fue aplicado por parte de profesionales de la educación especializados conocidos por ellos (profesores/as tutores/as o por parte de los orientadores/as de los centros), en su contexto espacial habitual y conglomerado constituido por cada aula dentro del centro escolar.

Se administró otro cuestionario a los padres y madres de los niños a los que se les administró el cuestionario, es decir a los padres de alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto de educación primaria, pero también se amplió esta muestra a los padres y madres de los niños que no habían respondido el cuestionario de los niveles de primero, segundo de educación primaria.

El cuestionario de los padres elaborado contenía varias cuestiones:

Se les preguntaba el número de hijos que tienen, la edad y el sexo de los mismos. Se les preguntaba si estaban separados o no, si vivían con otra pareja que no fuese la madre o el padre biológico de su hijo/a, si convivía con otros niños/as que no fuesen los propios hijos biológicos y si creían que alguno de sus hijos manifestaba algún problema de comportamiento.

Asimismo se presentaba la tabla que contenía los Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia que presenta la DSM-IV-TR para que indicase en sus apartados cuales de ellos presentaban sus hijos, todo ello si habían contestado afirmativamente a la cuestión inmediatamente anterior (si creían que alguno de sus hijos manifestaba algún problema de comportamiento).

Fue necesario obviar en este cuestionario el apartado correspondiente al Trastorno de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez (Pica, de rumiación, de la ingestión, de la infancia o la niñez) dado que varios centros evaluaron la autorización para la administración del cuestionario a sus Consejos Escolares y aportaron observaciones y opiniones no favorables sobre la idoneidad de pronunciarse ante este trastorno, esgrimiendo fundamentos de confidencialidad y atribuyendo a nuestro juicio cierta alarma social al trastorno. Ante las dificultades, el apremio en la recogida de datos y la posibilidad de salvaguardar la recogida de la información restante, optamos por eliminarlo y ahondar posteriormente en la obtención de estos datos.

Posteriormente se presentaba otra cuestión, referida a si deseaban una intervención para mejorar la evolución de su hijo o hija si es que habían indicado anteriormente que padecían algún tipo de trastorno.

De contestar afirmativamente se les ofrecía las mismas opciones que en el cuestionario de sus hijos. Se les ofrecían varias opciones, a saber: Colegio Público-Orientador, en el Servicio de Salud Mental (sustituyendo al referente Hospital que figuraba en el cuestionario infantil), un servicio privado de psicólogo o un servicio privado de psiquiatría.

Por último se les preguntaba si su hijo o hija estaba actualmente o había estado anteriormente en tratamiento.

Finalmente se diseñó otro cuestionario para los profesores/as tutores/as de los alumnos encuestados y de otros profesores de niños no encuestados (los/las profesores/as tutores/as de los alumnos/as de los cursos primero y segundo de todos los citados centros en los que se llevó a cabo la investigación). El citado cuestionario recogía otras cuestiones de interés más específicas para estos/as profesionales.

En primer lugar se les preguntaba de que nivel era tutor/a. Posteriormente los años de experiencia docente que poseían y a continuación el número de estos años en que había desarrollado las funciones contempladas para los profesores tutores.

Posteriormente se presentaba la tabla que contenía los Trastornos de Inicio en la Infancia, la niñez o la adolescencia que presenta la DSM-IV-TR –al igual que en el cuestionario de padres se obvia al Trastorno de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez (pica, de rumiación, de la ingestión, de la infancia o la niñez) por idénticos motivos– para que indicase en sus apartados, teniendo en

cuenta los alumnos de su grupo-aula, que trastornos del comportamiento observaba con mayor frecuencia. En otro apartado el número de alumnos que lo manifestaban y si recibían o no intervención de algún tipo en este momento.

Por último se les preguntaba cuáles de esos trastornos de conducta expuestos merecían ser rehabilitados a su juicio.

El análisis estadístico de los datos, se realizó con el programa “SPSS” versión 11.5 para Windows.

Puesto que para el presente artículo ha sido muy costosa la recuperación de una muestra tan alta –dado que la aportación de los datos facilitados ha sido realizada de forma progresiva y ha sido necesaria cerrarla de forma transitoria para esta exposición– nos hemos servido con estadísticos básicos, para hacer una introducción empírica de suficiente calado. Ya en trabajos posteriores ahondaremos en estadísticos de correlación necesarios que debemos aportar pertinentemente con la completación de datos.

Por tanto los objetivos perseguidos por la investigación fueron la evaluación de prevalencia psicopatológica infantil a través de tres fuentes de información: padres, profesores y alumnos. Analizando la importancia de las variables edad y sexo.

Otro aspecto importante era el de aportar información a la cuestión, relativa a valorar en relación a si los índices de prevalencia obtenidos corresponden a los recogidos en estudios válidos actuales y la Psicología Evolutiva lo corrobora o por el contrario la sociedad y sus cambios (estilos de vida, estilos parentales, acceso mayoritario al trabajo, otras circunstancias etc.) han incrementado negativamente los índices citados.

Se pretendía también determinar en una muestra escolar si se da más frecuencia de patologías hoy que antes, si avanza la morbilidad o por el contrario permanece relativamente estable. Conociendo los resultados obtenidos por la muestra de población escogida, considerada esta como no mórbida, intentar con la información encontrar modos sobre como prevenir los aspectos más psicopatológicos observados más cercanos a la misma. Y además, que teniendo como referencia los resultados e índices de prevalencia de los “Trastornos de Inicio en la Infancia, la niñez o la adolescencia” y los resultados que se obtengan en la muestra, determinar si las posibles diferencias en la frecuencia de los trastornos en cuanto al aumento de los mismos, son fruto de cambios reales o son fruto de consecuencias y diferencias conceptuales y metodológicas (evaluación adecuada, contraste de pruebas suficiente, número de situaciones evaluadas o la naturaleza de estas, los instrumentos de evaluación, etc.).

3. Resultados

En nuestro trabajo hemos obtenido cifras de prevalencia independientes para las distintas fuentes de información.

En el muestreo inicial se seleccionaron los once centros citados pertenecientes, en relación al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria especialistas en psicología y pedagogía, al Distrito de Estella.

La proporción de participación de profesores y alumnos fue del 100%, la muestra de los padres ha sido de carácter más aleatorio puesto que no todos ellos contestaron al cuestionario y no fue controlado el número de cuestionario que entregaron y cuales no. El número de participantes en niños fue de 731 entre 7 y 13 años. Un 0,2% de 7 años, 17% de 8, 26% de 9, 24% de 10, 20% de 11, 12% de 9 y un 1% de 13 años. La media de edad fue de 10 años. Siendo su distribución por sexos de 384 varones (52,53%) y 347 mujeres (47,46%). En el momento del estudio los participantes residían en los municipios citados.

En cuanto a la manifestación e índices de prevalencia de los distintos trastornos evaluados, hemos obtenido cifras de prevalencia independientes para las distintas fuentes de información. Tabla 1.

Tabla 1

	<i>RM%</i>	<i>TAp%</i>	<i>ThMt%</i>	<i>Tco%</i>	<i>TGD</i>	<i>TDAH%</i>	<i>Alim.%</i>	<i>Tics%</i>	<i>Elimin.%</i>	<i>Otros%</i>
<i>Padres</i>	0,4	6,0	0,9	2,1	0,3	3,6		0,4	1,9	0,9
<i>Profesores</i>	21,5	58,5	12,3	40,0	3,0	41,5		1,5	18,4	9,2
<i>Niños</i>	15,3	24,3	0,8	9,8		32,6	12,8	12,1	2,5	21,6

* Leyenda de siglas:

- RM: Retraso Mental (leve, moderado, grave, profundo, de gravedad no especificada).
 TAp: Trastornos del Aprendizaje (de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita, del aprendizaje no especificado).
 ThMt: Trastorno de las Habilidades Motoras (del desarrollo de la coordinación).
 Tco: Trastornos de la Comunicación (del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológico, tartamudeo, de la comunicación no especificado).
 TGD: Trastornos Generalizados del Desarrollo (autista, de Rett, desintegrativo infantil, de Asperger, generalizado del desarrollo no especificado).
 TDAH: Trastorno por déficit de atención y Comportamiento Perturbador (por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado, tipo con predominio del déficit de atención, con predominio hiperactivo-impulsivo, por déficit de atención con hiperactividad no especificado, disocial de inicio infantil, de inicio adolescente, de inicio no especificado, negativista desafiante, de comportamiento perturbador no especificado).
 Alim.: Trastorno de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez (Pica, de rumiación, de la ingestión, de la infancia o la niñez).
 Tics: Trastornos de Tics (de la Tourette, de tics motores o vocales crónicos, de tics transitorios, de tics no especificados).
 Elimin.: Trastornos de la Eliminación (Encopresis con estreñimiento e incontinencia por rebosamiento, sin estreñimiento ni incontinencia por rebosamiento, enuresis no debida a enfermedad médica).
 Otros: Otros Trastornos de la Infancia la Niñez o la Adolescencia (de ansiedad por separación, mutismo selectivo, reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo inhibido y reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez tipo desinhibido, de movimientos estereotipados, de la infancia, la niñez o la adolescencia no especificado).

De los resultados expuestos se desprende que los índices más bajos de alteración se han obtenido mediante la evaluación de los padres, posiblemente sea debido al criterio más restrictivo en la definición de caso seguido en la valoración de los mismos (M.V. Rivas Terán, J.L. Vázquez Barquero, 1995).

Se reflejó y recogió en el estudio de la muestra infantil las frecuencias del trastorno asignado y las variables edad y género. Se aportan en la tabla 2 las referentes al Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador por ser los resultados más significativos y discrepantes de toda la investigación en cuanto a contraste entre ambos sexos, no siendo por otra parte muy diferentes ni discrepantes en el resto de los trastornos y por ello no reflejados explícitamente.

Tabla 2
Resultados obtenidos por los alumnos en trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador

<i>Edad</i>	<i>n (varones)</i>	<i>n (mujeres)</i>	<i>TDAH% (varones)</i>	<i>TDAH% (mujeres)</i>
7	50	50	0	0
8	52	47	15	13
9	57	43	22	12
10	46	53	19	17
11	42	48	21	7
12	54	45	22	13
13	88	11	55	0

En referencia y relación a los alumnos que manifestaron o reconocieron algún síntoma de los trastornos descritos citados en general en su cuestionario, a la pregunta que se les hacía sobre si a pesar de tener dificultades consideraban que mejorarían con intervención el 52,2% de ellos contestaron afirmativamente.

En relación al tipo de ayuda que solicitaron estos alumnos y que podían definir en su cuestionario, un 73% indicaron que desearían la ayuda del Orientador/a del colegio, un 11% preferirían los servicios de Salud Mental, un 13% se inclinaban por los servicios de un psicólogo/a privado y un 3% demandaban ayuda de un servicio de psiquiatría privado.

El 25% de los alumnos que manifestaban o identificaban síntomas, sin embargo no se definieron y no contestaron esa pregunta y un 23% no deseaba ni quería intervención a estos problemas.

Al margen de la descripción de la submuestra de alumnos que solicita ayuda o estima que puede mejorar con una determinada intervención, otro dato interesante a aportar es que del 34% de alumnos que manifestaron no tener ningún trastorno o síntoma de los expuestos (n=252), posteriormente y curiosamente un 9% (n=22) de

ellos si solicitaron intervención. A pesar de que no deberían haber contestado en este apartado en la administración del cuestionario.

En relación a la muestra indicada por los alumnos parece también pertinente observar el dato en referencia a una posible comorbilidad. Es decir si los alumnos manifiestan ninguno, uno o más de un síntoma.

El 34% no manifiestan ningún síntoma de trastorno especificado, un 29% especifican uno de ellos, un 16% dos –como si fueran ejes asociados–, un 11% tres, un 5% cuatro y un 2% cinco.

En relación a la muestra de los padres, tanto de los alumnos encuestados y de los pertenecientes a los niveles de primero y segundo curso de educación primaria que no fueron encuestados en este estudio, participaron un total de 855 padres. La media de hijos que tienen es de 2%.

En cuanto al estado civil de los padres de los participantes, el 94% estaban casados y el 5,9% separados. El 2,8% vive con otra pareja que no sea el padre o madre biológica de sus hijos. El 97,1% vive en pareja con el padre o madre biológica de sus hijos. El 2,9% convive en el seno familiar con otros niños que no son los suyos propios biológicos y el 97% convive con sus hijos biológicos.

En referencia a la pregunta de si sus hijos tenían algún problema, el 91,22% de los padres y madres manifestaron que sus hijos no tenían ninguno de ellos. El 8% manifiestan que si tiene problemas su hijo o alguno de ellos. Un 0,7% no contestó.

Respecto a la pregunta de si como padres “desearían una intervención para su hijo” existe un 21,4% de padres que manifiestan que si la desean (curiosamente mucho más alto que el del 8% que manifiesta tener problemas).

En relación a los que solicitan esta ayuda y en referencia al tipo de la misma y que podían definir en su cuestionario, los resultados fueron que un 76% desearían la ayuda de los servicios de orientación del colegio, un 5% demandan los servicios de Salud Mental, un 17% los de un servicio de psicología privado y un 2% los de psiquiatría privada.

Un 6,5% de los padres manifiestan que algunos de sus hijos están o han estado en tratamiento.

En relación a los profesores tutores se obtuvo información de una muestra de los niveles que comprendían del primer curso de educación primaria hasta el sexto curso de la misma. Un 17% son tutores de primero, un 17% de segundo curso, un 15% de tercero, un 17% de cuarto, un 14% de quinto y un 15% de sexto curso de educación primaria.

La media de experiencia docente de todos ellos/as es de 5 años.

4. Discusión de los Resultados

La evaluación de la psicopatología infantil a través de diversas fuentes de información, es aceptado como el método más adecuado para estimar la existencia de alteración.

Esto es así, debido a que el comportamiento en la infancia varía en función del contexto en el que se observa y porque en el niño aparece cierta dificultad para reconocer sus síntomas (M.V. Rivas Terán, J.L. Vázquez Barquero, 1995).

Como hemos especificado los índices más bajos en la investigación de prevalencia se han obtenido de la fuente de información que constituyen los padres.

Las categorías diagnósticas con mayor prevalencia en la población infantil no mórbida descrita consultada, son los de Trastornos por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador, que son los que frecuencia más alta obtienen en los niños. Es asimismo el segundo trastorno más especificado por profesores y por padres. Los niños indican además que los Trastornos del Aprendizaje serían los segundos a su criterio, siendo este trastorno en cambio el más frecuente según profesores y padres.

Es destacable asimismo el porcentaje y resultados obtenido en la muestra escolar de alumnos, respecto a los denominados “Otros Trastornos de la Infancia, la Niñez o la Adolescencia”, donde muestran una prevalencia más alta de los mismos en cotraposición o discordancia a la que presentan las otras dos fuentes de información (padres y profesores).

Parece destacable reseñar respecto a la muestra de profesores, que, como se ha mencionado, el trastorno más indicado por estos es el denominado “Trastorno de Aprendizaje” (58,5%), siendo muy significativa la frecuencia de este trastorno y la del “Trastorno Comunicativo” (40%) respecto a la fuente de los niños (34% y 10% respectivamente) y fundamentalmente la de padres (6% y 2% respectivamente), pareciendo razonable relacionar esta circunstancia con el medio y rol profesional que desarrollan estos profesionales (los profesores y profesoras) y la ponderación o sensibilidad que muestran este mismo colectivo respecto a unos trastornos respecto a otros.

Esto se explica observando como muestran este trastorno en primer lugar (“Trastorno de Aprendizaje”), para posteriormente indicar como segundo trastorno el generado por el “Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador”. Parece evidente y se denota de ello, que son los alumnos que generan molestias en las aulas y que por tanto dificultan la instrucción de ellos mismos y del resto grupo-aula los más “identificados” o “cuantificados” en el cuestionario, conjuntamente con los que aprenden con más dificultad. Curiosamente el tercer trastorno más observado por estas personas han sido los Trastornos de la Comunicación, trastornos estos metodológicamente bien evaluados en el medio escolar, que son detectados por los profesores que derivan a los profesionales de las Unidades de Apoyo Educativo para su temprana intervención, y que como con los trastornos anteriores también pueden ser susceptibles de ajustes en la instrucción y programación de aula generalmente para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo esta línea podría adivinarse que otro tipo de trastornos de los que se solicita información parecen mucho más “ajenos” por las diferencias de frecuencia. Posiblemente se manifiesten menos en el contexto escolar o puedan ser menos interfirientes o visibles en la práctica diaria ordinaria de estos agentes educativos y en el centro escolar.

Realizando una comparativa en relación a los trabajos llevados a cabo con muestras comunitarias de diferentes países y autores se podría afirmar que la frecuencia observada en nuestro estudio se podría corresponder con estos en relación a la prevalencia de presencia de los trastornos conducta y otros trastornos de la Infancia y Adolescencia.

Por lo que respecta a la prevalencia de estos trastornos, se perfila con cierta nitidez un patrón evolutivo que indica que, durante la infancia los trastornos de conducta predominan entre los varones, no mostrando una tendencia a disminuir en la edad comprendida en la edad primaria, al igual que en otras muestras comunitarias que colocan este punto de inflexión desde la adolescencia a la etapa adulta, aspecto este que por las características de nuestra muestra no es posible reflejar. En relación a la frecuencia e incidencia que se muestran los datos en “Otros Trastornos de la Infancia la Niñez o la Adolescencia”, se observa en nuestro estudio, al igual que en otros, datos prevalentes en todas las edades, asimismo no podemos comprobar si disminuyen drásticamente en el curso de la adolescencia. Los trastornos de eliminación si tienden a desaparecer.

Respecto al sexo, puede afirmarse que la mayoría de los estudios constatan cierta supremacía de varones como citábamos sobre mujeres en los distintos trastornos de la categoría diagnóstica correspondiente al “Trastorno atención asociado a hiperactividad”, alcanzándose un mayor grado de consistencia a medida que aumenta la edad en muestras de adolescentes, no se observa predominio de las mujeres en los Trastornos de la Ingestión y de la Conducta Alimentaria de la Infancia o la Niñez como ocurre en otros estudios.

Estos hallazgos, aunque provisionales, muestran una gran convergencia con otros estudios epidemiológicos llevados a cabo con muestras comunitarias.

El desacuerdo existente entre padres y niños sigue siendo un punto controvertido. Nuestros datos señalan un grado de acuerdo extremadamente bajo entre ambos. Los niños informan de más trastornos de esta índole que los padres, por lo que se les considera los mejores informadores sobre su experiencia privada (Klein, 1991, Ezpeleta et al., 1995). No obstante, el aspecto fundamental estriba en determinar cuál de las dos fuentes proporciona un información más fiable, puesto que, como hacen notar Achenbach, McConaughy y Howell (1987), un nivel de consistencia bajo parece indicar que no se puede prescindir de ninguna de ellas.

No obstante, si coinciden los padres y los niños en mostrar preferencia por los o las orientadoras escolares de sus colegios a la hora de preferir una intervención para sus hijos o para mejorar sus síntomas ellos respectivamente.

5. Conclusiones

1. Existe una proporción considerable de niños en la población escolar que presentan síntomas de alteración psicopatológica que en nuestra muestra, escogiendo el Tras-

torno de Atención Asociado a Hiperactividad por ser el más común en casi todos los estudios, presenta una prevalencia más alta variando el porcentaje en función de la fuente de información. Así encontramos que las cifras más bajas de alteración corresponden a la evaluación de los padres. No así en las valoraciones de profesores y alumnos.

2. No obstante, parece curioso que respecto a la cuestión de si como padres “desearían una intervención para su hijo” existe un 21,4% de padres que manifiestan que la desean; un porcentaje mucho más superior que el de padres que manifestaron que sus hijos tenían problemas que data solo del (8%).
3. Dentro de las variables analizadas en el estudio –edad y sexo– se establece que se puede extraer con bastante fiabilidad que de los trastornos con más prevalencia (TDA H) parecen mostrar cierta asociación con la edad y asimismo con el sexo, predominando en varones. No se han podido observar con los estadísticos mostrados otro tipo de tendencia respecto a otros trastornos que también son prevalentes como Otros trastornos y Trastornos de aprendizaje.
4. Otra cuestión que se puede remarcar es que los profesores se muestran mucho más sensibles a los trastornos que con más frecuencia detectan en su práctica profesional, es decir, los trastornos que más dificultades les plantean a la hora de desarrollar su labor docente, Trastornos de Aprendizaje, Trastornos de la Atención Asociados a Hiperactividad y Trastornos de la Comunicación. Este tipo de trastornos parecen ser más fácilmente susceptibles de ser detectados por los profesores respecto a otros. Podría expresarse que estos trastornos son ponderados como más disfuncionales por los profesores tutores o están más sensibilizados hacia ellos.
5. Tanto los niños como sus padres parecen preferir para la intervención con sus hijos e hijas a los profesionales que ocupan el puesto de orientador u orientadora en los colegios públicos. En segunda instancia pero con una diferencia significativa muestran preferencia por el servicio privado de psicología.

6. Protocolos adjuntos

Cuestionario para padres

1. ¿Cuántos hijos tiene? _____
2. ¿Qué edades tiene o tienen? Indique en el cuadro superior correspondiente la edad y debajo de la edad el sexo, si es hombre (H) o mujer (M).

Edad										
Sexo										

3. ¿Está separado/a? SÍ NO (Rodee lo correcto).
4. ¿Vive usted con otra pareja que no sea el/la padre/madre biológico/a de su/sus hijo/a/s? SÍ NO
5. ¿Convive con otros niños/as que no sean los propios biológicos? SÍ NO (Rodee lo correcto).
6. ¿Cree que su hijo/a tiene algún problema de comportamiento? SÍ NO (Rodee lo correcto).
(De contestar SÍ, indique cuales)

Trastornos del Comportamiento.	SÍ
Retraso Mental (leve, moderado, grave, profundo).	
Trastornos del Aprendizaje (de lectura, del cálculo, de la expresión escrita, no especificado).	
Trastorno de las Habilidades Motoras (del desarrollo de la coordinación).	
Trastornos de la Comunicación (del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológico, tartamudeo, de la comunicación no especificado).	
Trastornos Generalizados del Desarrollo (autista, de Rett, desintegrativo infantil, de Asperger, generalizado del desarrollo no especificado).	
Trastornos por déficit de atención con hiperactividad y comportamiento perturbador (tipo combinado, tipo con predominio del déficit de atención, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, por déficit de atención con hiperactividad no especificado, Trastorno disocial, Trastorno negativista desafiante, Trastorno de comportamiento perturbador no especificado).	
Trastornos de Tics (de la Tourette, de tics motores o vocales crónicos, transitorios, tics no especificados).	
Trastornos de la Eliminación (encopresis, enuresis).	
Otros trastornos de la Infancia, la Niñez o la Adolescencia (de ansiedad por separación, mutismo selectivo, reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez, de movimientos estereotipados, no especificado).	

7. ¿Desearía una intervención para mejorar la evolución su hijo/a? SÍ NO
(De contestar SÍ, indique DÓNDE y POR PARTE DE QUIÉN)

(Marque con una X)

Colegio Público - Orientador/a _____
 Servicio de Salud Mental (Sanidad) _____
 Servicio Privado de Psicólogo/a _____
 Servicio Privado de Psiquiatra _____

8. ¿Está en tratamiento su hijo/a actualmente o ha estado anteriormente? _____

Cuestionario para profesores

1. En la lista de alumnos/as de su grupo aula ¿qué trastornos del comportamiento observa con más frecuencia? Indique si es tan amable el tipo de trastorno que observa, el número de alumnos (Nº) y si contesta afirmativamente respecto de la observación del trastorno, indique si recibe o no intervención de algún tipo (psicopedagógica, logopédica, médica, etc.).

Trastornos del Comportamiento.	SÍ	Nº	¿Tiene intervención?
Retraso Mental (leve, moderado, grave, profundo).			
Trastornos del Aprendizaje (de lectura, del cálculo, de la expresión escrita, no especificado).			
Trastorno de las Habilidades Motoras (del desarrollo de la coordinación).			
Trastornos de la Comunicación (del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológico, tartamudeo, de la comunicación no especificado).			
Trastornos Generalizados del Desarrollo (autista, de Rett, desintegrativo infantil, de Asperger, generalizado del desarrollo no especificado).			
Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad y Comportamiento Perturbador (tipo combinado, tipo con predominio del déficit de atención, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo, por déficit de atención con hiperactividad no especificado, Trastorno disocial, Trastorno negativista desafiante, Trastorno de comportamiento perturbador no especificado).			
Trastornos de Tics (de la Tourette, de tics motores o vocales crónicos, transitorios, tics no especificados).			
Trastornos de la Eliminación (encopresis, enuresis).			
Otros trastornos de la Infancia, la Niñez o la Adolescencia (de ansiedad por separación, mutismo selectivo, reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez, de movimientos estereotipados, no especificado).			

2. ¿Cuáles de estos trastornos de conducta merecen ser rehabilitados a su juicio?

Cuestionario para niños-alumnos

Iniciales del nombre y apellidos: _____ Edad: ____ Nivel o Curso: ____ Sexo: ____

1. Señala con una cruz si crees que tienes alguna de las dificultades o te pasa algo de lo que se dice en el recuadro de abajo. Si no te pasa nada o no tienes ninguna dificultad no pongas nada. Haz una cruz cuando encuentres algo que te pasa.

Tengo muchas dificultades para pensar, discurrir, para entender las cosas más fáciles, creo que tengo mucho menos inteligencia que los demás...	
Tengo dificultades para leer o para el cálculo o para expresarme por escrito.	
Tengo dificultades para caminar o gatear o para sentarme o para atarme los zapatos o abrocharme la camisa o para subir y bajar una cremallera.	
Tengo dificultades para hablar o para entender instrucciones o para memorizar o entender lo que me dicen o dificultades para pronunciar bien o tartamudeo.	
Tengo dificultades para estar quieto/a sin moverme mucho tiempo o para estar atento/a durante un rato largo o para no interrumpir a los demás o me comporto de forma agresiva con otras personas o tengo dificultades porque me comporto de forma agresiva con animales o robo o discuto con los mayores o me niego a cumplir las normas o hago muchas cosas que molestan a los demás o les acuso a los demás de lo que hago yo o me molesto enseguida y fácilmente por lo que hacen demás.	
Tengo dificultades porque mastico los alimentos muchísimo rato o los devuelvo a la boca una vez los he comido o porque desde hace tiempo tengo problemas en las comidas portándome mal o no queriendo comer la comida casi siempre.	
Tengo dificultades porque parpadeo demasiadas veces o tuerzo el cuello muchas veces o alzo los hombros en muchas ocasiones o hago muecas o muchos gestos sin querer con la cara o repito lo que dicen continuamente o sino la última palabra de lo que dicen.	
Tengo dificultades porque hago mis necesidades (cagar o mear) en lugares inadecuados (ropa, suelo, cama) sin querer o incluso alguna vez queriendo.	
Tengo dificultades porque me siento mal cuando estoy fuera de casa o cuando mis padres se van de casa o porque tengo miedo de ir solo a los sitios o de ir a un campamento o no soy capaz de ir a casa de un amigo o amiga a pasar la noche o a estar solo en mi habitación o no soy capaz de dormirme solo/a o tengo dificultades porque no hablo en la escuela o en casa o a mis amigos.	
Tengo dificultades porque no me fío de hablar con nadie aunque los conozca mucho o por el contrario por que hablo con todo el mundo aunque sea un extraño.	

2. ¿Crees que si te ayudaran en estas dificultades mejorarías? SÍ NO (Rodea lo correcto)

3. Si has contestado que SÍ ¿quién quieres que te ayude?

(Marque con una X)

- Colegio Público - Orientador/a _____
- Servicio de Salud Mental (Sanidad) _____
- Servicio Privado de Psicólogo/a _____
- Servicio Privado de Psiquiatra _____

Bibliografía

- Aláez, M.; Martínez Arias, R.; Rodríguez-Sutil, C. (2000): "Prevalencia de Trastornos Psicológicos en Niños", *Psicothema*, vol. 12, nº 4, pp. 525-532.
- Amor, M.; Rodríguez Ramos, P. (1995): *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Comorbilidad del trastorno obsesivo en niños y adolescentes*.
- Asensio M.; Carretero, M. y Pozo, J.I. (1986): "La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista", *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- Ballespí Sergi; Barrantes-Vidal, Neus y Obiols, Jordi E. (1999): "Precursores Conductuales Infantiles de los Trastornos del Espectro Esquizofrénico: Esquizofrenia y Trastorno Esquizotípico de la Personalidad", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 4, nº 2, pp 123-146.
- Beck, Y. y McKeown, M.G. (1992): "Outcomes of History Instruction: paste-up accounts". Ponencia presentada en el Seminario "Cognitive and Instructional Processes in Social Sciences and History". Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, 23-25 de octubre.
- Bragado, Carmen; Carrasco, Inés; Sánchez Bernardos, Bersabé; Monsalve, Teresa (1995): "Prevalencia de Trastornos Psicológicos en Niños y Adolescentes: resultados preliminares... Prevalencia de Trastornos Psicológicos en Niños y Adolescentes: resultados preliminares", *Clínica y Salud*, vol. 06, nº 1, pp. 67-82.
- Bragado, Carmen; Carrasco, Inés (1996): "Trastornos de Ansiedad en Escolares de 6 a 17 años", *Ansiedad y Estrés*, vol. 02, nº 2-3, pp. 97-112.
- Cáceres Carrasco, José (2003): "Nuevo Estilo en Salud Mental: ¿Revolución o Regresión?", *Revista Psije*, pp 5-6.
- Carranza Carnicero, J.A. (1993): "Desarrollo Sensoriomotor (I): El Problema sobre los diferentes criterios de la permanencia del objeto...", *Revista de Psicopatología. Universitat Tarraconensis*, vol. 15, nº 1, pp. 7-20.
- (1993): "Desarrollo Sensoriomotor (II): El Problema de los factores en los errores de búsqueda del objeto...", *Revista de Psicopatología. Universitat Tarraconensis*, vol. 15, nº 2, pp. 31-47.
- "Contributions from Cognitive and Instructional Psychology to History and Social Science Instruction" (1993), Jornadas sobre Psicología y Didáctica celebradas en el IMIPAE de Barcelona. *CIDE. Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 153-167.
- Coromines, Julia (1986): "Psicopatología estudiada en niños con perturbación", *Revista Catalana de Psicoanálisis*, vol. 3, nº 2, pp. 193-209.
- Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
- DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (texto revisado), Masson, 2001.
- Delval Juan (1996): "Piaget y la Epistemología...", *Psicología Educativa*, vol. 2, nº 2, pp. 215-242.
- Espejo Villar, Belen (1994): *Revista de Ciencias de la Educación. Psicopatología de la Afectividad en el Marco Escolar*.
- Fiz Poveda, María Reyes (1992): "Reflexiones sobre la obra de J.Piaget y L.S. Vygotsky", *Estudios de Pedagogía y Psicología*, (4): 71-90, 20 REF.
- Flavell, J.H. (1976): "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en L.B. Resnick (eds.), *The nature of Intelligence*, Hillsdat, N. J. Erlbaum.

- García García, Emilio (1997): "Difusión masiva del Pensamiento de Piaget en España", *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 18, nº 1-2, pp. 119-120.
- (1998): *Psicopatología Evolutiva*, Universidad Pública de Navarra. Edición corregida y aumentada. ISBN. pp. 1-23.
- (2003): *Mi hijo es hiperactivo: ¡Necesito Ayuda!*, Ed. Eunate, Pamplona.
- Iliana, Enesco (1996): "Piaget y el desarrollo cognitivo...", *Psicología Educativa*, vol. 2, nº 2, pp. 167-188.
- Inhelder, B. (1976): "Genetic Epistemology and Developmental Psychology", en J.S. Bruner y A. Garton (ed.), *Human Growth and Development*, Wlofson College Lectures Clarendon Press Oxford.
- Lastra Ismael; Martínez-Chamorro, Mj; Luzuriaga, C. (2001): "Informaciones Psiquiátricas", *El Testa Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*, nº 166, pp. 191-203.
- Lemos et. al. (1992): *Análisis y Modificación de Conducta. Estructura Factorial de la prueba YSR y su utilidad*.
- Lemos Giráldez, Serafín (2003): "La psicopatología de la Infancia y la Adolescencia: consideraciones básicas para su estudio", *Papeles del Psicólogo*, vol. 24, nº 85, mayo-agosto 2003.
- Marín, Elena y Álvaro Marchesi (1996): "Aportaciones de Piaget a la Teoría y Práctica Educativas", *Psicología Educativa*, vol. 2, nº 2, pp. 151-166.
- Mogollón, O.M. y Garrido, L.E. (2003): "Análisis acerca del pensamiento en su concepto, evolución y medida", *Rev. Huarte de San Juan*, nº 10, pp. 65-89.
- Nortes Checa, Andrés; Martínez Artero, Rosa (1994): "Psicología Piagetiana y Educación Matemática", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (21) pp. 59-70.
- Olivares Rodríguez, José y Méndez Carrillo, Francisco Xabier (1998) en *Manual de Terapia de Conducta*, vol. 2. Dykinson-Psicología. Miguel Angel Vallejo Pareja, pp 432-433.
- Olivares Rodríguez, José; Caballo, Vicente E.; García López, Juis Joaquín; Rosa Alcázar, Ana Isabel y López-Gollonet, Cristina (2003) "Una Revisión de los Estudios Epidemiológicos sobre fobia social en población infantil, adolescente y adulta", vol. 11, nº 3, pp. 405-427.
- Pérez Gaspar, P; Gual, J.; De Irata-Estévez, M.A.; Martínez González, F; Lahortiga y S. Cervera (2000). "Prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria en las adolescentes navarras. Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica. Unidad de Epidemiología y Salud Pública. Facultad de Medicina. Universidad de Navarra", *Medicina Clínica*, 114. pp 481-486.
- Piaget, J. (1936): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel-París, De la Chaux-Niesle (Trad. cast. *El nacimiento de la Inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1972).
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. 13 de septiembre), por el que se establece el currículo correspondiente a la Educación Primaria. (Real Decreto de ámbito estatal).
- Rivas-Terán, H.U.; Vázquez Barquero, J.L. (1995): *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil. Psicopatología Escolar: Un estudio epidemiológico*.
- Rodrigo, J.M^a (1984): "Perspectivas Neopiagetianas", en J.L. Vega, *Psicología Evolutiva*, vol. 2, Madrid, UNED.
- Rodríguez Sacristán, Jaime (2000): *Psicopatología Infantil Básica. Teoría y Casos Clínicos*, Psicología, Pirámide.
- Rutter M.: "Isle of the Wight revised: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology", *Journal American Academy of Chil and Adolescent Psychiatry*, 28. 633-653.
- Sandín, Bonifacio; Chorot, Paloma; Valiente, Rosa M.; Santed, Miguel A. y Sánchez-Arribas, Carmen (1999): "Estructura Factorial de la escala de Ansiedad para Niños Revisada (SASC-R)", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 4, nº 2, pp. 105-113.

- Sandín, Bonifacio (2003): “Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes”, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 8, n° 2, pp 173-182.
- Torras, Eulalia Enfoque (1984): “Evolución a la Psicopatología Infantil”, *Revista Catalana de Psicoanálisis*, vol. 1, n° 2, pp. 172-174.
- Valiente, Rosa M. (2002): “Diferencias Sexuales en la Prevalencia e Intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R.”, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 7, n° 2, pp. 103-113.
- Valiente Rosa M.; Sandín, Bonifacio y Chorot, Paloma (2002): “Miedos comunes en niños y adolescentes: Relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión”, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 7, n° 1, pp. 61-70.
- Vallejo Pareja, Miguel Ángel (1998): *Manual de Terapia de Conducta*, vol. 1. Dykinson-Psicología.
- Vidal, Fernando (1996): “Piaget: pasado, presente y futuro”, *Psicología Educativa*, vol. 2, n° 2, pp. 243-255.

RESUMEN:

En el presente estudio se ofrecen índices de prevalencia de la psicopatología infantil. El estudio a seguido un diseño epidemiológico comunitario de corte transversal en población escolar. La muestra está compuesta por 731 niños en edades comprendidas entre los 7 y los 13 años.

La prevalencia hallada en los síntomas clínicos en base a la evaluación de los padres y los profesores y los niños respectivamente se refleja a lo largo de este estudio.

PALABRAS CLAVES:

Psicopatología; Prevalencia; Infantil.

ABSTRACT:

The study provides rates of prevalence in child psychopathology. The study has followed an epidemiological design of the cross sectional of a community in the school population. The sample is made up of 731 children aged between 7 and 13.

The prevalence found in the clinical symptoms based on assessment from the parents, teachers and children respectively it's shown dong this study.

KEY WORDS:

Psychopathology; Prevalence; Children.

Bloque Psicología de la Salud

Gaigabeziak dituzten pertsonen egoera ulertzeko tresna den O.M.E.ren *gaigabeziaren eta osasunaren funtzionamenduaren sailkapen internazionalaren* ekarpenak

M^a Lourdes Aparicio Ágreda*

Sarrera

Historian zehar gaigabezia argitzeko eredu ezberdinak sortu eta garatu izan dira. Horiek nazioetan osasun eta gizarte politika mailan aurrera eraman diren ekintzetan eragin handia izan dute. Batez ere, gaigabeziak ulertu eta sailkatzeko moduek eta erakundeek eta gizarteak eman dituzten erantzunak baldintzatu dituzte. Horiek dirrela eta, XX. mendearen bukaeran eta XXI. mendearen hasieran gaigabeziaren gaia ulertu eta honi heltzeko ezartzen ari den modu berria dugu. Kontzeptualizazio berri honetan oinarritzen da Osasunaren Munduko Erakundeak diseinaturiko Gaigabeziaren eta Osasunaren Funtzionamenduaren sailkapena (OMS, 2001). Bere garrantziko erakarpenak azaltzea da artikuluko honen helburu nagusia.

1. Zer da FSIA?

Osasunaren Munduko Erakundeak (1980) Urritasunak, Gaigabeziak eta Minusbalioari buruzko sailkapenaren oinarrian zegoen eredu kausalaren eta direkziobakarrekoaren alternatiba izan nahi duen Gaigabeziaren eta Osasunaren Funtzionamendua-

* Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

ren sailkapena aurkeztu zuen 2001ean. Lan prozesu luze baten emaitza izan da, zeinetan dokumentuaren zirriboetan eta landa ikerketetan O.M.E.ko Estatu Kideen diziplina eta sektore askok parte hartu duten.

Dokumentu honek gaigabezia osasunaren kontestu zabalagoan kokatzen du, guxtiendo talde bati dagokion arazotzat hartu beharrean populazio osoari eta edozein momentuan izan dezakeen egoera bezala aurkezten digularik.

Pertsonarengan duen eraginari dagokionez, testuak gaigabezia duen pertsonaren gaitasuna hobetzeko eta bere komunitatean kalitatezko bizitza izan dezan ikuspuntu ezberdinak eskeintzen ditu. Hau da, bizitzan jartzen du interes nagusia, osasun arazoak dituzten pertsonak bizi diren erak aztertuz eta horrekin pozik izan daitezen.

Hurrengoan, O.M.E.k diseinaturiko Gaigabeziaren eta Osasunaren Funtzionamenduaren sailkapena (OMS, 2001)ren garrantzizko erakarpenak azaltzen dira.

2. FSIaren helburuak

FSIa helburu anitzerako diseinaturiko sailkapen bat da, zenbait disziplina eta sektore ezberdinetan erabiltzekoa. Oinarrizko helburuak hurrengoak ditu:

- Osasunaren eta osasunarekin erlasionaturiko egoeren ulermenerako eta ikerketarako oinarri zientifikoak ematea.
- Osasunaren eta osasunarekin erlasionaturiko egoerak deskribatzeko hiztegi amankomun bat sortzea.
- Herrialde artean, osasun disziplinen artean, zerbitzuen artean eta denboran zehar une ezberdinen artean ditugun datuen artean alderaketak egitea.
- Kodifikazio eskema sistematizatu bat ematea alor ezberdinetan aplikatu ahal izateko.

3. FSIaren ezaugarriak

O.M.E.ak diseinaturiko sailkapenaren ezaugarri garrantzitsuenak honako hauek dira:

- FSIak osasunaren alderdi guztiak eta osasunean eragina duten ongizatearen zenbait osagai barneratzen ditu.
- Aplikazio unibertsala du, hau da, pertsona guztientzat aplikagarria da. Osasuna eta osasunarekin erlasionaturiko egoerak, osasunarekin edozein egoerarekin loturik, FSIa erabiliz deskriba daitezke.
- FSIak ez ditu pertsonak sailkatzen, pertsona bakoitzaren egoera deskribatzen du baizik. Gainera, deskripzioa beti giro eta pertsona faktoreen testuinguruan egiten da.
- FSIak giza funtzionamenduarekin erlasionaturiko egoeren eta beren murrizketen deskripzio bat ematen digu.

- Sailkatzen duen urritasuna, pertsonaren osasun egoera baten eta pertsona bizi den testuinguru fisiko eta sozialaren emaitza dela eta, FSIa era global batez erabili behar da.
- Osasunaren eta osasunarekin erlazionaturiko alderdien sailkapen bat denez, beste sektore batzuetan erabiltzen da: asegurueta, segurtasun sozialetan, lan-sisteman, hezkuntzan, ekonomian, politika sozialean, arau garapenean, giro-al-daketan, etabar.
- Sailkapen bezala, gaigabeziak baloratu eta neurtzeko, FSIak ebaluaketa zientifiko, kliniko, administratibo eta sozialeko testuinguru askotan erabiltzeko balio du.
- FSIa bi bertsiotan aurkezten zaigu, erabiltzaile ezberdinen eskakizunak betetze-ko asmoz, beren beharren arabera. Beraz, FSIaren bertsio osoa eta laburra ditugu.

4. FSIaren osagaiak eta beren kontzeptualizazioa

FSIaren Osagaiak

	1 Zatia: <i>Funtzionamendua eta Gaigabezia</i>		2. Zatia: <i>Kontestu Faktoreak</i>	
Osagaiak	Funtzio eta egitura korporalak	Jarduerak eta Partehartzea	Giro Faktoreak	Faktore Pertsonalak
Domeinuak	Funtzio Korporalak Egitura Korporalak	Biziko esparruak (lanak, ekintzak)	Funtzionamenduaren eta gaigabeziarenganako kanpo eraginak	Funtzionamenduaren eta gaigabeziarenganako barne eraginak
Konstruktoak	Aldaketak Funtzio korporaletan (fisiologikoak) Aldaketak gorputzaren egituratan (anatomikoak)	Lanak egiteko gaitasuna giro uniforme batetan Lanak burutzea/betetzea giro erreal batetan	Mundu fisikoaren ezaugarrien efektu bideratzaile edo oztopatzailea	Pertsonaren ezaugarrien efektuak
Alderdi baikorrak	Osotasun funtzional edo estrukturala	Jarduerak Partehartzea	Bideratzaileak	Ez dagokio
	Funtzionamendua			
Alderdi ezkorak	Urritasuna	Jardueraren mugapena Partehartzearen mugapena		Ez dagokio
	Gaigabezia			

OMS (2001: 12)

Hurrengoan, taula honetan agertzen diren FSIaren osagaiak eta haien arteko harremanak azaltzen dira.

Lehenik, FSIak bi zati dituela, osagai binarekin nabarmendu nahi dugu:

1. zatia: Funtzionamendu eta Gaigabezia
 - a. Funtzio eta Egitura Korporalak
 - b. Jarduerak eta Partehartzeak
2. zatia: Testuinguruko Faktoreak
 - c. Giro Faktoreak
 - d. Faktore Pertsonalak

Taulan agertzen den moduan, osagai bakoitzak zenbait domeinu du eta domeinu bakoitzean kategoriak ditugu, hots, sailkapen unitateak. Kalifikatzaileak kategoria horien funtzionamenduaren edo gaibeziaren zabalera edo magnitudea zehazten duten zenbakizko kodigoak dira.

Gainera, osagaiak termino baikorreen edo termino ezkorreen azal daitezke.

Funtzionamendua gorputz funtzioak, gorputz egiturak, jarduerak eta partehartzea biltzen dituen termino generikoa da. Indibiduoaren eta bere testuinguruko faktoreen arteko elkarrazioaren alderdi positiboak adierazten ditu.

Gaigabezia, jardueran urritasunak eta mugapenak, eta partehartzean murritzaketak barneratzen dituen terminoa da. Indibiduoaren eta bere testuinguruko faktoreen arteko elkarrazioaren alderdi negatiboak adierazten ditu.

Gorputza diogunean, giza-organismoari buruz ari gara, bere osotasunean. Bi sailkapen ditu: bata, sistema korporalaren funtzioentzako, eta bestea, gorputzaren egiturantzako.

Funtzio korporalak sistema korporalaren funtzio fisiologikoak, psikologikoak barne, dira. Funtzio hauek baloratzeko erabilitako estandarra gizakientzat arau estatistikotzat hartzen duguna da.

Egitura korporalak gorputzaren alde anatomikoak dira, hau da, organoak, gorputz adarrak eta beren osagaiak. Egitura hauek baloratzeko erabilitako estandarra gizakientzat arau estatistikotzat hartzen duguna da.

Urritasunak funtzio edo egitura korporaletan emandako anormaltasuna edo gal-tzea dira. Gorputzaren eta bere funtzioen egoerari dagokienez, ezarritako arau estatistikoen araberako desbiderapen adierazgarri batetaz ari gara.

Urritasunak iragankorrak edo iraunkorrak izan daitezke; progresiboak, erregresiboak edo estatikoak; etenakoak edo jarraikoak. Arauarekiko desbideraketa xumea edo larria izan daitezke, eta denboran zehar gorabeherak izan ditzakete.

Urritasun egoerak ez du erlazio kausalik ez bere etiologiarekin, ezta bere garatzeko erarekin ere. Nahiz eta urritasun baten agerpenak, beharrez, kausa bat izan behar duen, agerturiko urritasuna azaltzeko kausak ez du zertan nahikoa izan behar. Gainera, urritasun bat agertzen denean, baita ere gorputzaren funtzio eta egituretan dis-

funtzio bat emango da, baina hau edozein gaixotasun, gorabehera edo egoera fisiko-ekin egon daiteke erlazionaturik.

Hala ere, urritasunak osasun egoera baten alderdi bat edo adierazpen bat direlarik, beharrez, ez dute zertan gaixotasun baten agerpena azaldu behar, ezta indibiduo gaixo izatea azaldu ere. Beraz, urritasun kontzeptuak zabaltasun handiagoa du eta alderdi gehiago barneratzen ditu gaixotasunak edo gorabeherak baino.

FSIan urritasunak kategoria egokietan sailkatzen dira, ongi definituriko irizpideak erabiliz. Irizpide hauek berberak dira funtzio eta egitura korporal hauentzako: a) galtzea edo egoneza; b) murrizpena; c) gehipena edo gehiegia; eta d) desbideraketa.

Jarduera eta Parte-hartzea osagaia bizitzako jarduketara eta esparru ezberdinei dagozkien eremu neutroen zerrenda bat da. Funtzionamenduarekin erlazionaturiko alderdiak adierazten dituzten domeinuen maila osoa hartzen du, bai ikuspuntu indibidualetik baita sozialetik ere.

Jarduera eta partehartze osagaietarako domeinuak zerrenda bakar batean agertzen dira, bizi esparruen tarte guztia betetzen dutelarik.

Jarduera pertsona batek lan edo ekintza bat egitea da, gizartearen ikuspuntua adierazten duelarik funtzionamenduari dagokionez.

Zentzu negatiboan, *jardueraren mugapenak*, jarduera bat burutzeko/betetzeko pertsona batek izan ditzakeen zailtasunak dira. Jardueraren mugapen batek jardueraren burtzean desbiderapen txiki batetik larri bateraino biltzen du kantitateari edo kalitateari dagokionez, beti ere osasun baldintzapen hori ez duen pertsona batek burutuko lukeen erarekin alderatuz.

Partehartzea bizi egoera batetan pertsonaren inplikazioa da. Gizartearen ikuspuntua adierazten du funtzionamenduari dagokionez.

Bere adierazpen ezkorra, *partehartzearen murrizpenak*, pertsona batek biziko egoeratan inplikatzeko izan ditzakeen arazoak dira. Partehartzearen mugapenak, pertsona horren partehartzea eta, kultura edo gizarte horretako gaigabezirik gabeko pertsona batengandik espero daitekeen partehartzearen arteko alderaketatik dago zehazturik.

Mugapenak eta murrizpenak populazioak onarturiko estandar batzuekin alderatuz baloratzen dira.

Burutzel/betetze kalifikatzaileak pertsona batek bere egungo testuinguruan egiten duena deskribatzen du. Mugapenak eta murrizpenak populazioak onarturiko estandar batzuekin alderatuz baloratzen direnez, espero den eta benetan den burutze/betzearen arteko aldea neurtzen dute.

Gaitasun kalifikatzaileak indibiduo batek lan edo ekintza bat burutzeko duen trebetasuna azaltzen du. Bere helburua, daitekeen funtzionamendu mailarik altuenean, pertsona batek domeinu batetan eta momento zehatz batetan lor dezakeena azaltzea da. Hori dela eta, pertsonaren ahalmen gorena baloratzeko, indibiduaren gaitasune-

an testuinguru ezberdinek izan dezaketen efektua neutralizatzearen, testuinguru “normalizatu” bat izatea beharrezkoa da. Testuinguru normalizatu hau honako hau izan daiteke: a) egungo testuinguru bat, normalean ebaluaketa uneetan gaitasunak baloratzeko erabiltzen dena; b) aurrekoa posible ez denean, efektu uniforme bat duen testuinguru bat onartzen da. Testuinguru hau uniforme edo normalizatu deitzen zaio.

Beraz, gaitasuna indibiduoaren giroaren arabera ahalmen egokitua da. Eta egokitze honek berdina izan beharko du pertsona guztientzat eta herrialde guztientzat, konparaketak egin daitezten.

Gaitasun eta burutze/betetzearen arteko bereizketa izango da testuinguru erreal eta uniformearen arteko efektu diferentzia erakusten duena eta, beraz, indibiduoaren burutze/betetzea hobetzeko bere testuinguruan egin daitekeenari buruz gida erabilgarri bat eskaintzen diguna.

Testuinguruko Faktoreak indibiduo baten bizitzaren testuinguru osoa elkarrekin osatzen duten faktoreak dira. Bi osagai dituzte: Giro Faktoreak eta Faktore Pertsonalak.

Giro Faktoreak giro fisikoa, soziala eta jarduera giroa ditugu, non pertsonak bizi diren eta bizitza bideratzen duten. Faktore hauek indibiduoaren at daude eta eragin positiboa edo negatiboa izan dezakete gizarteke kide den pertsonarengan, bere burutze/betetzean, indibiduoaren gaitasunean edo bere egitura eta funtzio korporaletan. Honako hauek barneratzen dituzte: mundu fisiko naturala bere ezaugarri guztiekin, gizakiak sortutako mundu fisikoa, gainontzeko pertsonak, zeinekin erlazio eta paper ezberdinak ezartzen diren, jarrerak eta baloreak, zerbitzuak eta sistema sozial eta politikoak, eta arauak eta legeak.

Giro Faktoreak bi mailetan antolatzen dira, indibiduoaren testuinguru hurbilenetik hasita inguru orokorrera helduz:

Giro faktoreen maila indibidualak indibiduoaren testuinguru hurbilean –etxea, lantokia, eskola eta halako tokietan– dagoen jabego fisiko eta materiala barne hartzen ditu eta haiekin indibiduo elkarerlazioan egoten da.

Giro faktoreen maila sozialak lan giro, jarduera komunitario, gobernuko agentzia, komunikabide, garraio zerbitzu eta sare sozialekin erlazio naturiko erakunde eta zerbitzuak, legeak, arau formal eta informalak, jarrerak eta ideologiak barne hartzen ditu.

Giro Faktoreak “Funtzio eta Egitura Korporalak”en eta “Jarduerak eta Partehartzeak” osagaiekin elkarrazioan daude. Elkarrengan hau dela eta, gaigabezia honela dago definiturik: pertsona baten osasun egoeraren, bere faktore pertsonalen eta pertsona horrek bere inguruan dituen egoerak baldintzatzen dituen kanpo faktoreen arteko erlazio konplexu baten emaitza da. Ondorioz, giro ezberdinek osasun egoera bat duen indibiduoarengan efektu ezberdinak izan ditzakete. Hau da, oztopoak dituen inguruak edo bideratzailerik ez duenak indibiduoaren burutze/betetzea murriztuko du; aitzitik, bideratzaileagoak diren beste inguruek indibiduo horren burutze/betetzea handituko dute.

Faktore Pertsonalak indibiduo baten bizitzaren eta bere bizi estiloaren sustrai propioak dira. Baldintza batzuk edo osasun egoerak ez diren indibiduoaren ezaugarriek osatzen dute. Faktore hauek honako hauek izan daitezke: sexua, arraza, adina, osasun beste egoerak, forma fisikoa, bizi estiloak, ohiturak, arazoei aurre egiteko eta konpontzeko estiloak, sustrai soziala, hezkuntza, lanbidea, egungo esperientziak eta antzinakoak, jokabide eredu globalak eta nortasun mota, alderdi psikologiko pertsonalak ete beste ezaugarri batzuk. Nahiz eta hauek guztiak osotasunean, baita hauek tariko batzuk indibidulaki paper garrantzitsua bete edozein mailako gaigabezia, FSIan ez dira sailkatzen.

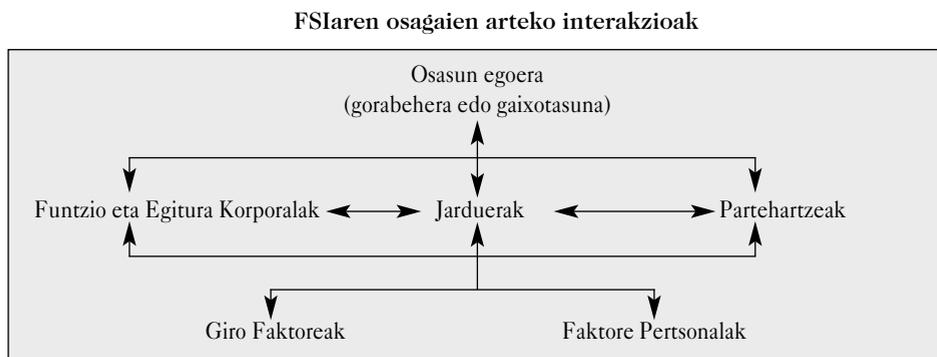
Bideratzailak, bertan daudenean edo bertan ez daudenean, funtzionamendua hobetzen eta gaigabezia murrizten duten pertsona baten inguruko faktore guztiak dira.

Barrerak, bertan daudenean edo bertan ez daudenean, funtzionamendua mugatzen eta gaigabezia sortarazten duten pertsona baten inguruko faktore guztiak dira.

Giro faktore bat bideratzailatzat edo barreratzat hartzea justifikatzen duten arrazoi anitzak daude, baita zein neurritan halakoa den ere.

5. Funtzionamenduaren eta Gaibeziaeren Eredua

FSIak funtzionamenduaren eta gaigabeziaeren prozesu interaktibo eta ebolutiboa erakusten digu. Hurrengo diagraman bere osagaien arteko elkarreagina ikus daiteke.



OMS (2001: 21)

Diagrama honen arabera, indibiduo baten funtzionamendua domeinu zehatz batetan osasun egoeraren eta Testuinguru Faktoreen arteko erlazio konplexu edo elkarrekizko bezala ulertzen da. Beraz, elementu batetan ematen diren aldaketa edo esku-hartzeak beste elementu bat edo gehiago aldatzeko indarra dute. Gainera, ger-

tatzen diren elkarrekintza hauek ez dira beti elkarrenganako erlazio auresangarri batetan ematen. Osasunaren esperientziak ezberdinak izan daitezke:

- Pertsona batek, gaitasunean mugapenik gabe, urritasunak izan ditzake.
- Pertsona batek gaitasunean mugapenak eta burutze/betetze arazoak izan ditzake, nabariko urritasunik izan gabe.
- Pertsona batek burutze/betetze arazoak izan ditzake, gaitasunean urritasun edo mugapenik izan gabe.
- Pertsona batek gaitasunean mugapenak izan ditzake laguntzarik gabe, eta eguneroko inguruan burutze/betetzean arazorik ez izatea.

Horiek direla eta, pertsonaren gorputz funtzioen urritasun baten, jarduketan mugapenen edo partehartzean murriztapenaren arteko erlazioei buruzko dedukzioerik ez da egin behar. Alderantziz, pertsona bakoitzari Funtzio eta Egitura Korporalei buruzko eta gaitasun eta burutze/betetzeari buruzko ageriko informazioa eman behar zaio independententeki.

Historian zehar eredu kontzeptual ezberdinak proposatu dira gaigabezia eta funtzionamendua azaldu eta ulertzeko. Huetariko bi –eredu medikua eta soziala–, kontrajarriak direnak, arrakasta gehien izan dutenak dira.

Eredu medikuaren arabera, gaigabezia pertsonaren arazotzat hartzen da, zuzenean gaixotasun, trauma edo osasun egoera batek sortua eta, beraz, profesionalak emandako tratamendu indibidual motako laguntza medikua behar du. Osasun zerbitzuak lehen mailako behartzat hartzen dira eta gaibeziaren tratamenduaren helburua sendatzea da, pertsonaren egokitze hobea eta bere jarreraren aldaketa sortuz.

Gaigabeziaren eredu sozialak gaigabezia, oinarrian, jatorri sozialeko arazotzat hartzen du eta, batez ere, pertsonak gizartean integrazio mailan duen kontu bezala. Beraz, gaigabezia ez da pertsonaren ezaugarri bat, baldintzen multzo konplexu bat baizik, hauetariko asko testuinguru sozialak sortuak. Arazoa ideologian edo jarreraren kokatzen denez, soluziobidea aldaketa sozialen esku eta politika esparruan bilatzen da.

FSIari dagokionez, bi aurkako eredu hauen batasunean oinarritzen da. Funtzionamenduaren dimentsio anitzen integrazioa lortzea helburu izanik, sailkapen honek ikuspuntu biopsikosoziala erabiltzen du. Honela, ikuspuntu biologiko, indibidual eta sozial batetik, osasunaren dimentsioen ikuspuntu koherente bat eskeintzen du.

6. FSIaren gaigabeziak dituzten pertsonen buruzko kontzeptualizazioa

Osasunaren Munduko Erakundeak gaigabezia gertaera unibertsaltzat hartzen du, populazio osoa arrisku egoeran aurkitzen delarik. Ondorioz, ez da populazio talde bat beste batengandik bereizten duen ezaugarriarik, giza izaeraren berezko nolakotasuna baizik. Gizakia, funtsean, izaki mugatua edo erlatiboki gaigabetua, gizarteak eta inguruneak eskaera anitz eta aldakorrei aurre egiteko beharrezko habilezia multzo

osoa ez dauka. Honek gaitasuna eta gaigabeziaren arteko muga zehatzak, etengabe aldatzen ari direnak jartzea ezinezkoa izatea dakar berekin.

Gainera, gaigabezia pertsona beten funtzionamenduaren mugak kontestu zehatz batean definitzen da. Honek esan nahi du testuinguruko faktoreak funtzionamendua-rekin eta gaigabeziarekin erlazionatu eta haietan eragina duen dimentsio bat direla.

Beraz, gaigabezia eta funtzionamendua kontzeptu dinamikotzat jotzen dira eta pertsona guztietan bai gaitasunak bai mugapenak aldi berean ematen dira.

Aurrekoaren arabera, FSIak eskeintzen duen pertsonaren deskribapenak horren funtzionamenduaren eta gaigabeziaren soslaia ezagutzeko bidea ematen digu.

Osasunaren Munduko Erakundeak pertsonaren estigmatizazioa, etiketazioa gutxiespena eta konotazio desagokiak ekiditzeko asmoz, FSIaren kategoriak neutralki adierazten dira.

“Funtzio eta Egitura Korporalak” eta “Jarduerak-Partehartzeak” kontzeptuek lehen “urritasun”, “gaigabezi” eta “minusbalio” terminoak ordezkatzen dituzte. Gaigabezia fenomeno multidimentsional baten adiera da, pertsonak inguru fisiko eta sozialarekin duen interakzioaren emaitza delarik. Osasun ezaugarrien eta testuinguruko faktoreen elkarrakzioak gabezia sortarazten du.

“Minusbalio” terminoari dagokionez, erabat baztertu du eta “gaigabezia” terminoa osagai baten izena bezala ez erabiltzea erabaki zuen ere, termino generiko orokorra bezala baizik.

Garrantzia ematen zaio pertsonak beren urritasunen, jarduketan mugapenen edo partehartzean mugapenen arabera definituak ez izateari. Horregatik, pertsonen bizitzen eta giro efektuen egoera indibidualen testuingu barne, beren osasunaren ezaugarriak sailkatzen ditu, beti ere hiztegi zehatza eta neutrala erabiliz.

Osasunaren Munduko Erakundeak gaigabeziak dituzten pertsonak sailkapenetik eta ebaluaketatik etekin ateratzea lortu nahi du. Helburu hau izanik, gizarteko sektore guztietan FSIaren erabilera bultzatu nahi du, ideia politiko, ikerketa zientifiko eta komunitateko egoera eta jarrerak pertsona hauentzat lagungarri izan daitezzen.

Sailkapen honek gaigabeziaren arazo nagusiaren sorrera non kokatzen den identifikatzen laguntzen duenez, gaitasunaren laguntzarako izan daitezkeen helburu eta eskuhartzeko orientabide erabilgarriak eskeintzen ditu.

Nahiz eta FSIa tresna politikoa ez izan, bere hedatzeak eremu honetako ekintza politikoak bultzatzeko balio behar du, batez ere, osasun politika mailan erabaki zuzen eta egokiak ezartzen laguntzen duten informazio eta materiala emanaz, guttientzako aukera berdintasuna eraginez eta gaigabezian oinarrituriko bereizkeriaren aurkako borrokan lagunduz.

Gaigabezi bat duten pertsonen jokaerari dagokionez, sailkapen honek eragin zuzen eta positiboa du. Ezin dugu ahaztu gizakiok, neurri handi batean, guregandik espero dena izatera iristen gara. Horrela, gaigabezi bat duen pertsona balio askok osatutzat jotzen bada eta berarengandik zerbait espero bada, bere ahalmenak garatu ahalizateko aukera gehiago daude, bere urritasunak baino ikusten ez ditugun eta berarengandik ezer edo gutxi espero den egoeretan aurkitzen denean baino.

7. Bibliografía

- O.M.S. (1980): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*, Madril, Imserso.
- O.M.S. (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madril, Imserso.

LABURPENA

Artikulu honek Osasunaren Munduko Erakundeak aurkezturiko “Gaigabeziaren eta Osasunaren Funtzionamenduaren Sailkapen Internatzionala” –FSI–can proposaturiko gaigabeziaren kontzeptualizazio berria laburtzen du. Horretarako, dokumentu honen helburuak, osagaiak eta ezaugarri garrantzitsuenak. Aldi berean, gaigabeziak dituzten pertsonen buruz duen ulermena aztertzen da.

RESUMEN

El presente artículo presenta, de forma breve, la nueva conceptualización acerca de la discapacidad expuesta por la Organización Mundial de la Salud en su “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” –CIF–. Para ello, se describen los objetivos, componentes, principales características de este documento. Asimismo, analizamos su comprensión acerca de las personas con discapacidad.

ABSTRACT

This article tries to shows, in a brief way, the new conceptualization about disability presented by the World Health Organization in this “International Classification of the Functioning, of the Disability and of the Health”. Our goal is to describe the aims, contents and mains characters of this document. At the same, we like to analyse and understand people with disabilities.

Percepción de cuidadoras inmigrantes extranjeras. Sobre el cuidado, genérico y profesional enfermero, al anciano en domicilio

Pilar Notivol Tejero / Milagros Pollán Rufo / Inés Gabari Gambarte*

Introducción

Los movimientos migratorios han sido una constante en la historia de la humanidad. Las poblaciones cambian de territorio por varios motivos, entre los que destaca la consecución de mejores condiciones de vida debido, principalmente, a los desequilibrios económicos mundiales de una economía global. El proceso de inmigración procedente de otros países, en especial de países en desarrollo, es muy reciente en España y en concreto en Navarra.

Entre 1970 y 1990, la media de personas que abandonaron sus países de origen en busca de mejores condiciones de vida fue de 6 millones cada año, con un máximo de 14,5 millones en 1989. Según las Naciones Unidas, en la actualidad existen aproximadamente 130 millones de inmigrantes, lo que significa casi el 2% de la población mundial.

El movimiento migratorio en Navarra, sobre todo desde 1960, se caracteriza por una industrialización tardía, que supuso un gran incremento de habitantes para las cifras demográficas de Navarra en las décadas de los años 60 en donde casi la tercera parte del aumento de habitantes se debió a la afluencia de la inmigración y en menor medida ya en los años 70 y 80.

En 1997 se realizó el primer estudio sistemático de conjunto sobre la inmigración extracomunitaria en Navarra (García Pérez 1998). Dicho estudio presentaba, por primera vez, una imagen de una inmigración de unas 3.500 personas de procedencia

* Universidad Pública de Navarra.

fundamentalmente magrebí (en su mayoría varones, trabajando principalmente en agricultura) y latinoamericana (con mayoría de mujeres, fuertemente orientadas hacia el servicio doméstico).

De la Estadística de Variaciones Residenciales para Navarra se pueden obtener varias conclusiones de acuerdo al último año del que poseemos datos, 1998. En los cinco últimos años la media de inmigración ha estado en torno a las 12.500 migraciones y, si antes venían mayoritariamente hombres, ahora buena parte de los que llegan son mujeres, aunque en el conjunto de quienes ya están en Navarra (15.000 según los últimos datos), todavía los varones (58,2%) las superan. Un estudio que se está desarrollando desde el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra, apunta que en Navarra puede haber unas 6.000 inmigrantes (41,8%).

Sólo tres años después el panorama ha cambiado significativamente, se ha producido una fuerte y repentina llegada de personas procedentes de Ecuador, que han pasado en dos años a convertirse en la nacionalidad extranjera más presente en Navarra.

El envejecimiento de la población y los cambios producidos en la sociedad navarra han puesto de manifiesto las necesidades de las personas dependientes, por edad o situación de salud, así como la importancia de las cuidadoras y su contribución al bienestar de este grupo de personas y de sus familiares.

Estos cambios, percibidos por las enfermeras que trabajan en Atención Primaria, desarrollando el programa de atención a domicilio, deben ser analizados tanto, desde el punto de vista de los cuidados genéricos y profesionales enfermeros, como para entender el proceso de integración social de las mujeres inmigrantes extranjeras.

Enfermeras, familiares y cuidadoras comparten responsabilidades y tareas en el cuidado a las personas dependientes en domicilio. La ausencia de conocimiento sobre la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras tienen sobre el cuidado que prestan entraña dificultades para definir propuestas de cuidados enfermeros adaptados a valores culturales, creencias y modos de vida.

No existen trabajos que exploren la percepción que las mujeres inmigrantes extranjeras que realizan trabajo de cuidadoras de personas ancianas, tienen sobre su participación en los cuidados genéricos ni sobre el cuidado profesional enfermero. Es, por tanto, en este último colectivo, el de mujeres inmigrantes extranjeras que se ocupan en el cuidado a personas ancianas en domicilio y que lo hacen de forma interna, es decir viviendo las 24 horas del día en el domicilio del anciano, sobre las que centraré el tema de estudio siguiendo la teoría de la diversidad y de universalidad del cuidado cultural de Leininger (1991).

La metodología elegida para el desarrollo de este estudio está sujeta a la metodología cualitativa.

El modelo escogido está inspirado en el *ethnonursing* ya que nos permite obtener una perspectiva "*emic y ethic*" del cuidado

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario para poder describir aspectos sociodemográficos del entorno y completado con una entrevista grupal semiestructurada (*Focus Group*) en el que participaron siete informadoras clave.

El análisis de los datos realizado según las cuatro fases de análisis propuestas por Leininger refleja que la interacción cuidador-persona dependiente condiciona el cuidado genérico. El cuidado genérico es percibido como sinónimo de “hacer todo”.

Sobre la percepción del cuidado profesional enfermero, objeto incluido en este estudio, no se pudo investigar debido, por una parte, al interés de las informadoras clave de expresar sus vivencias personales y, sin duda, a la falta de oportunidad de la investigadora de introducirse en el entorno próximo de los informadores.

Falta de libertad, desconocimiento, aislamiento, exceso de dedicación, son algunos aspectos destacados como negativos por las cuidadoras en relación a su trabajo, mientras que la confianza, el reconocimiento de la familia y el “deber cumplido” son fuente de satisfacción personal.

El rol de cuidador, sobre todo el de “proveedor” de cuidados es, para este grupo de mujeres, el resultado de un aprendizaje a través de diferentes fuentes, compatriotas, familiares de la persona cuidada y ensayo-error, es decir, enfrentándose a la situación.

1. Problema

Hasta ahora, la mayor parte de los cuidados que recibían las personas dependientes, incluidas en los programas de atención domiciliaria, en España, eran dados por los cuidadores “naturales” (hijas, esposas, mujeres...) (CIS 1995). Esta afirmación coincide con la expresada por Lesemann y Martín (1993, 207) “entre el 70 y 80% del soporte o ayuda, según países, es dado por la familia en el domicilio”. En la actualidad, en Navarra, es cada vez más el número de familias que cuentan con trabajadoras inmigrantes, en régimen de internado, para la realización de estos cuidados.

La situación de las mujeres inmigrantes extranjeras en Navarra, que trabajan como cuidadoras de personas dependientes en domicilio y en régimen de internado, es decir, 24 horas sobre 24, es poco conocida y no se ha realizado ningún estudio desde la perspectiva enfermera para conocer como perciben los cuidados que otorgan.

Los diferentes problemas que rodean a los cuidadores “naturales” han sido objeto de numerosos estudios en otros países. Los servicios prestados al anciano (Garant y Bolduc 1990; Guberna, Mahe y Maillé 1991; Horowitz 1985); las motivaciones de los cuidadores naturales (Cantor y Hirshorn 1988; Lesemann y Chaume 1989; Paquet 1996) y las consecuencias de la carga del cuidado a la persona dependiente en la salud del cuidador “natural” (Lauzon 1988; Lévesquel y Cossette 1991; Schulz y otros 1995) son aspectos que han sido estudiados, sobre todo, en América del Norte utilizando métodos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos.

La ausencia de información rigurosa sobre la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras tienen sobre el cuidado a la persona mayor dependiente en domicilio entraña, a menudo, dificultades para definir propuestas de cuidados enfermeros coherentes, es decir, adaptados a valores culturales, creencias y modos de vida de los

individuos (Leininger 1995). Desde esta perspectiva, Leininger (1995), para quien la práctica de cuidados entre los humanos es un fenómeno natural y universal, establece la diferencia entre el cuidado genérico y el cuidado profesional (*emic-ethic*).

El cuidado genérico abarca los conocimientos y habilidades culturales, aprendidas y transmitidas informalmente y por tradición de generación en generación. Cada cultura tiene creencias, valores y pautas de cuidar y de curar propias y específicas.

El cuidado profesional exige de un aprendizaje formal que se adquiere a través de un proceso de formación reglada.

La orientación y el centro de interés de ambos tipos de cuidados son diferentes. Tradicionalmente y, según el punto de vista de los clientes, el cuidado genérico tiene una orientación humanista, centrado en la población y considera el contexto cultural, mientras que el cuidado profesional tiene una orientación científica, está centrado en el enfermo y considera, en menor medida, el contexto cultural (Leininger 1995).

La teoría de los cuidados culturales de Leininger (1995), considera que los cuidados enfermeros son transculturales y que, para responder a las necesidades de los pacientes, la enfermera debe de identificar y utilizar los datos del sistema intercultural enfermera-paciente. El modelo "Sunrise" de Leininger sugiere que los cuidados enfermeros son culturalmente coherentes cuando los dos sistemas de cuidado, genérico y profesional, tienen elementos en común y que, el profesional debe conocer y apoyarse sobre la práctica y las expresiones del cuidado genérico, es decir, sobre los valores culturales, las creencias y la manera de vivir del individuo.

La transformación de la institución familiar, el lugar que ocupa la persona dependiente en la familia y en la sociedad, la pérdida del sentido de la obligación filial y la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar son algunos de los factores que influyen y condicionan el cuidado de las personas dependientes (C.I.S. 1995; Pareda, Prada y Actis 1995; Leininger 1995).

El interés por las cuidadoras es doble, por una parte interesa conocer la salud de las cuidadoras como clientes de enfermería y, por otra, como colaboradoras de enfermería y responsables de la continuidad de los cuidados. Desde esta perspectiva y siguiendo la teoría de Leininger (1995), este estudio intenta explorar la percepción de un grupo de cuidadoras inmigrantes extranjeras sobre el cuidado genérico y profesional enfermero.

2. Objetivo del estudio

Explorar la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras tienen sobre su participación en el cuidado genérico y profesional enfermero al anciano dependiente en domicilio.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras, y en régimen de internado, tienen sobre el cuidado genérico que otorgan a la persona dependiente en domicilio?

2. ¿Cuál es la percepción que, las cuidadoras inmigrantes extranjeras, y en régimen de internado, tienen sobre el cuidado profesional enfermero otorgado al anciano en domicilio?
3. ¿Qué capacidad tienen las cuidadoras inmigrantes extranjeras de ser sujetos activos en la vida social y en los programas sanitarios de atención a domicilio en Navarra?

3. Marco de referencia

Este capítulo tiene por objeto situar el estudio en el marco actual del conocimiento realizando, para ello, una revisión crítica de publicaciones relacionadas con las preguntas de investigación.

La primera parte de este capítulo presenta el marco de referencia elegido para guiar este estudio, la teoría de la diversidad y la universalidad del cuidado cultural (cultural care) de Madeleine Leininger. A continuación, se presenta una síntesis sobre la revisión de las publicaciones relacionadas con el tema de estudio agrupada en tres temas. El primer tema reúne algunas publicaciones sobre los valores culturales y factores relacionados con el cuidado de la persona mayor en España, en segundo lugar se han agrupado publicaciones españolas sobre cuidadores “naturales” y, finalmente, estudios sobre la percepción de cuidadores norteamericanos.

3.1. Teoría de la diversidad y la universalidad del cuidado cultural

Esta teoría se sitúa en el paradigma de la transformación o de la apertura hacia el mundo y forma parte de la escuela del “*caring*” según la cual el “*caring*” y la cultura son los conceptos centrales de la disciplina enfermera.

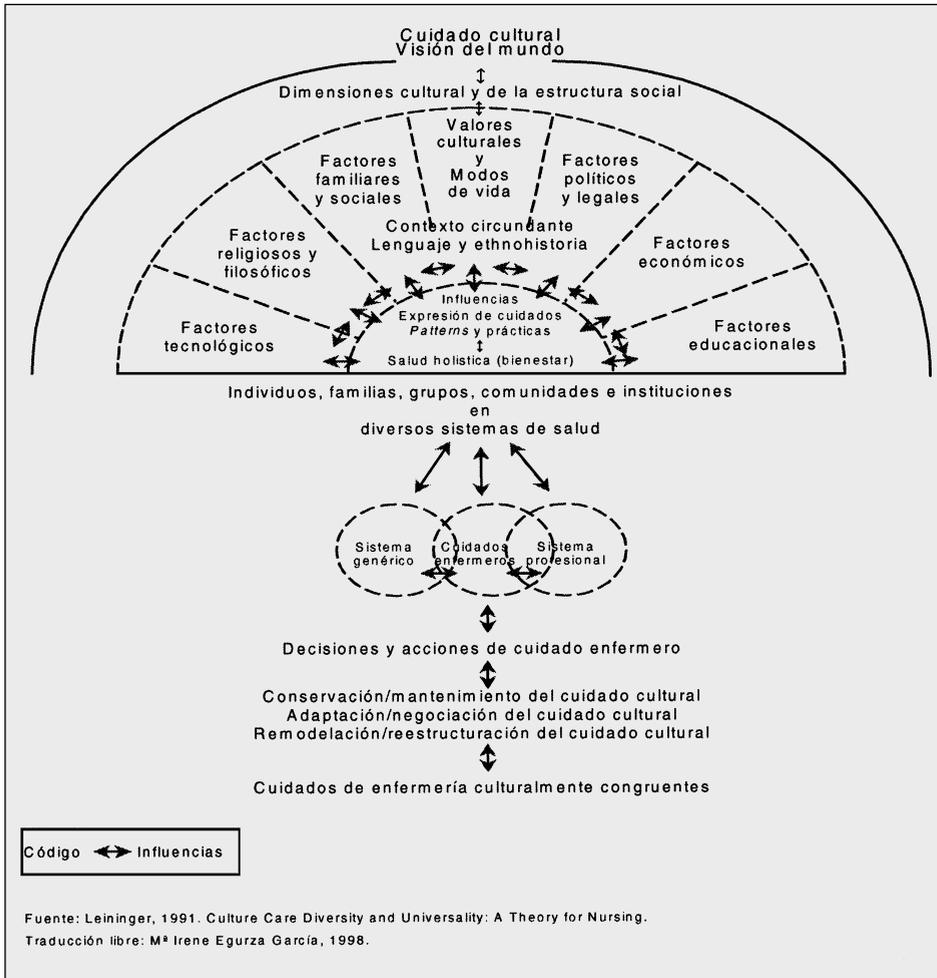
Leininger, mantiene que hay diferencias (diversité) y similitudes (universalité) entre diversas culturas.

Como postulados básicos de esta teoría pueden citarse:

- El cuidado es esencial para el bienestar, la salud, la curación, el crecimiento, la supervivencia y para hacer frente a la incapacidad o a la muerte.
- El cuidado cultural permite tener una visión holística del individuo y constituye una guía para la práctica de la enfermera.
- La disciplina enfermera es una disciplina de cuidado transcultural humanista y científico al servicio de los individuos a través del mundo.
- Los cuidados son esenciales para la curación.
- Existen diferencias y similitudes entre el cuidado genérico y el cuidado profesional en todas las culturas del mundo.
- El paradigma cualitativo genera nuevas formas de conocimiento y maneras diferentes de descubrir las dimensiones epistemológicas y ontológicas del cuidado humano trascultural.

Madeleine Leininger, para representar gráficamente su teoría, ha propuesto el modelo “Sunrise” (figura 1)

El modelo “Sunrise” de Leininger.
Representación gráfica de la teoría de diversidad
y de universalidad del cuidado cultural



El modelo ilustra las diferentes dimensiones que pueden influenciar los cuidados y la salud del paciente. Las principales áreas de evaluación del paciente, según este modelo, son la visión que el paciente tiene del mundo y los factores de la estructura social, que incluyen: a) valores culturales y modos de vida; b) las redes fami-

liares y sociales; c) factores políticos y legales; d) factores económicos; e) factores tecnológicos; f) factores educacionales; y factores religiosos, filosóficos o espirituales. El modelo es abierto, las flechas bidireccionales indican las influencias mutuas entre las diferentes dimensiones y, las líneas discontinuas representan la flexibilidad de las fronteras entre las dimensiones. En la mitad inferior de la figura 1, están representados los dos sistemas definidos por Leininger (1995) que generan dos tipos de cuidados, genérico y profesional.

El cuidado genérico representa la perspectiva “*emic*” del cuidado, es decir, la expresión del punto de vista de las personas que constituye para la enfermera una fuente de conocimientos acerca del cuidado cultural. El cuidado profesional representa la perspectiva “*etic*” del cuidado, es decir, el punto de vista de la enfermera y de otros profesionales de salud. Según Leininger, los cuidados genéricos y profesionales deben ser contrastados entre ellos a fin de descubrir que tienen de diferente y de común, para poder, así, establecer cuidados enfermeros culturalmente coherentes y evitar los conflictos culturales. Los cuidados enfermeros se sitúan en la unión de los dos sistemas y enlazan las prácticas y expresión del cuidado genérico con las prácticas del cuidado profesional.

Leininger afirma que para otorgar cuidados enfermeros culturalmente coherentes, la enfermera debe conocer los valores, las expresiones y las pautas de la cultura del individuo, grupo, familia y comunidad e integrarlos, de forma significativa, en su práctica. Los cuidados enfermeros incoherentes con las creencias, valores y forma de vida del paciente pueden ser fuente de conflictos culturales, de conductas de no cooperación, de estrés o de preocupaciones éticas o morales, mientras que los cuidados coherentes son considerados como beneficiosos, significativos y eficaces en su contribución al bienestar de los individuos, familias, grupos y comunidad en su contexto ambiental.

A fin de planificar y ofrecer cuidados culturalmente coherentes, Leininger propone tres modos de acción: 1) la preservación o el mantenimiento, 2) la acomodación o la negociación, 3) los cambios o modificación del modo de vida.

Los valores culturales y los factores relacionados con el cuidado de la persona mayor en España, se presentan en el siguiente apartado.

3.2. Valores culturales y factores que condicionan el cuidado de las personas mayores en España

La identificación de los valores y de los factores que dan soporte al cuidado de las personas mayores en España es compleja, tanto por su diversidad como por las diferentes formas de analizarlos. Varios valores así como los factores demográficos, familiares y sociales, políticos y legales, económicos tecnológicos, educativos, religiosos, filosóficos permiten comprender mejor la problemática unida a la articulación entre los cuidados genéricos y profesionales en nuestro país.

4. Método

La elección del tipo y método de estudio busca la coherencia con el objetivo del estudio, centrado en la exploración de la percepción de las cuidadoras inmigrantes extranjeras sobre el cuidado genérico y profesional enfermero.

La metodología elegida para el desarrollo del estudio está sujeta a la metodología cualitativa desarrollada por Madeleine Leininger (Ethnonursing) para ayudar a las enfermeras tanto a describir la esencia, la naturaleza, los patrones y las expresiones del *caring* como, a generar conocimientos que contribuyan al desarrollo de la disciplina enfermera.

El Ethnonursing trata de entender cómo las personas cuidadoras, afrontan la tarea del cuidado, describen y explican el entorno en el que realizan sus actividades de cuidar, cómo las viven y las integran en su propia vida.

Las principales características del Ethnonursing son:

El aprendizaje se efectúa a través de las personas, a partir de sus miradas, de sus palabras, del relato de sus experiencias (perspectiva “*emic*”).

Los juicios *a priori*, las hipótesis científicas y la verificación de las variables no son coherentes con este método (Leininger 1991 obra citada).

La observación directa, la participación en la experiencia, la reflexión y la validación de los datos aportados por los informadores son importantes en el proceso de investigación.

En el presente estudio, las investigadoras no han seguido todas las etapas de la investigación ethnonursing por la dificultad para la inmersión en el entorno diario de las informadoras (domicilios familiares de las personas cuidadas).

Se optó por el grupo de discusión (*focus group*) buscando información en profundidad para describir los motivos y creencias que orientan el trabajo de las cuidadoras inmigrantes desde su propio marco de referencia (los domicilios) intentando comprender sus necesidades, intereses y puntos de vista, sus dificultades, sentimientos, éxitos y fracasos, sus esperanzas e ideales.

4.1. El Medio y la Muestra

El término informador es empleado en las investigaciones que utilizan el método ethnonursing, para referirse a los participantes en el estudio. Los informadores constituyen la mejor fuente de conocimientos sobre las personas y sus culturas de cuidado (Leininger 1991).

En el presente estudio, los informadores accesibles son las cuidadoras, inmigrantes extranjeras, principales de personas mayores dependientes que están incluidas en el programa de atención domiciliaria de los Centros de Salud de “Casco Viejo” y Burlada y que, conviven en el domicilio en régimen de internado, es decir, 24 horas sobre 24 y que, asegura, de manera regular, a la persona con pérdida de autonomía,

cuidados con el objetivo de mantener o mejorar su manera de vivir o de hacer frente a la incapacidad o a la muerte (Garant y Bolduc 1990; Leininger 1994).

El número ideal de informadores para un “mini-ethnographie” es de seis a ocho informadores clave y de 12 a 16 informadores generales. En este estudio sólo se han seleccionado 8 informadores clave.

En la selección de los informadores clave se ha considerado el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- Ser mujer inmigrante extranjera procedente de Ecuador, dado que es el país, en la actualidad, con mayor presencia, como cuidadoras, en Navarra.
- Desarrollar el trabajo de cuidadora de personas dependientes en régimen de internado (24 horas sobre 24).
- Tener antigüedad, como cuidadora en España, de al menos 6 meses.
- Pertener a diferentes zonas de Ecuador.
- Condiciones socio-económicas y culturales, en país de origen, diferentes.
- Consentimiento informado, voluntario y firmado para participar en el estudio.

4.2. Desarrollo del estudio

Para seleccionar a las informadoras se contactó con Cáritas, Cruz Roja, ANAFE y las trabajadoras sociales y las enfermeras de los Centros de Salud de Burlada y “Casco Viejo” de Pamplona.

La investigadora, posteriormente, contacto por teléfono con las informadoras clave para informarles del proyecto y anunciarles que recibirían una carta explicando los objetivos del estudio; un cuestionario y una cita e, igualmente, informó a los familiares de la persona dependiente tanto, del objeto del estudio como, de la invitación a su cuidadora de tomar parte en el estudio.

4.3. Recogida de datos

En la investigación etnográfica, la recogida de datos incluye, habitualmente, la observación y la entrevista (Burns y Grove 1997; Spradley 1980).

La recogida de datos se ha desarrollado a través de un cuestionario que, por una parte, pretendía servir de orientación y reflexión previa a la participación en el grupo de discusión (*Focus Group*) y, por otra, recoger los datos sociodemográficos que permiten describir elementos contextuales de los informadores (edad, nivel de escolaridad, estado civil, red de soporte social, experiencia como cuidador...) e informar sobre la persona cuidada y la situación en la que se desarrolla el cuidado.

La segunda fase, para la participación en el grupo se elaboró una guía de entrevista semi-estructurada, orientada a poder dar respuesta a las preguntas de investigación, siguiendo el marco conceptual y sostenido en la revisión bibliográfica española y norteamericana.

La entrevista grupal duró 1 hora 45 minutos, fue registrada por grabación, previa solicitud de permiso a las informadoras y se tomaron pequeñas notas relacionadas con gestos que acompañaban a la palabra para facilitar su interpretación. Tras finalizar la entrevista y despedir a los informadores se escuchó la grabación y se revisaron las notas y, posteriormente, se transcribió la entrevista en su totalidad, antes de proceder a su análisis.

Considerando el límite del tiempo y por razones de factibilidad, no se ha realizado una entrevista de confirmación con las informadoras clave.

4.4. Análisis de datos

Los datos cualitativos se analizaron teniendo como referencia la teoría de la diversidad y de la universalidad del cuidado cultural y las preguntas de investigación siguiendo las cuatro fases de análisis de datos de Leininger (1991) para interpretar los datos brutos derivados de la entrevista.

En la primera fase se transcribieron los datos, las notas tomadas durante la observación del desarrollo del grupo y las primeras reflexiones de la investigadora.

En la segunda fase, se identificaron los descriptores. Este primer nivel de conceptualización permitió clasificar la información en relación con el contexto y las preguntas de investigación en los siguientes apartados:

- Factor Económico:
 - Acogida.
 - Deuda.
- Factor familiar:
 - Egoísmo, individualismo.
 - Cambio.
 - Justificación del individualismo.
 - Justificación del cambio.
 - Modos de vida.
 - Lugar en la familia-forma de relacionarse.
 - Falta de conocimientos.
 - Relación.
 - Tipo de cuidados.

La tercera fase consiste en la identificación de patrones que nos conducirá a la síntesis y a la interpretación características de la cuarta fase.

A modo de ejemplo se presenta un tema que agrupa los patrones concernientes al contexto, así como algunos elementos de la síntesis de temas que permiten responder a la primera pregunta: ¿Cuál es la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras y en régimen de internado tienen sobre el cuidado genérico que otorgan.

Patrón

Razones económicas, factores familiares, desarrollo personal y poner orden en su vida subyacen como elemento motivador para emigrar. Una vez en España, pagar la deuda, y ayudar a la familia que quedo en Ecuador son los elementos que les impulsan a buscar trabajo como cuidadoras internas.

Tema

La percepción del cuidado a la persona dependiente en domicilio se expresa a través de modos de vida, factores de la estructura social española y de la relación entre cuidadora y persona dependiente, entre la persona y sus familiares próximos y entre la cuidadora y los familiares de la persona cuidada que influyen sobre el cuidado y explican el contexto socio-cultural en el que tiene lugar el cuidado genérico.

Síntesis

El cuidado genérico otorgado a la persona dependiente, en su domicilio, es percibido como un proceso en el que la interacción entre todas las partes implicadas caracterizan las diferentes etapas de dicho proceso y condiciona la evolución de los cuidados.

El cuidado genérico es percibido por las cuidadoras como el conjunto de actividades de asistencia, soporte y suplencia dirigidas hacia la persona mayor y a su entorno con el fin de mejorar o mantener su estado físico y emocional. Estas actividades son fruto de un proceso de aprendizaje y adaptación efectuado a partir de diferentes situaciones y fuentes de aprendizaje (compatriotas, hijos-hijas de la persona cuidada...) y se resumen en dos palabras "HACER TODO".

5. Resultados

En la primera parte se presenta el perfil de las informadoras clave y los datos relacionados con las personas cuidadas que contribuyen a la descripción del contexto que rodea la percepción de cuidado.

5.1. Datos sociodemográficos y descriptivos de las informadoras

<i>Informadora</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Edad (años)	19	21	28	33	35	37	39
País	Ecuador						
Estado Civil	S	S	Sep.	C	C	Sep.	C
Nivel Estudios	S	P	S	S	M	S	P
T. cuidadora (en meses)	9	16	22	32	18	48	9
Tiempo en el domicilio	9	16	18	18	18	12	9
Había trabajado como cuidadora	No	No	No	Sí	No	No	No
Convivencia n° de personas	2	2	2	2	2	2	3

Estado civil: S = soltera; SEP. = separada; C = casada

Nivel de estudios: P = primarios; M = medios; S = superiores

La edad media de este grupo de cuidadoras es de 30 años con límites de 19 y 39 y desviación típica de 7,85.

El 42,8% son casadas. Separadas y Solteras están igualmente representadas (28,6%).

Un 57% han completado estudios superiores frente al 14,3% que sólo ha alcanzado el nivel primario.

El tiempo medio de trabajo como cuidadoras es próximo a los dos años (22,67 meses) oscilando entre 9 meses y 4 años.

Un 42,8% (3 personas) han cambiado de domicilio, pero llevan en el último domicilio entre 12 y 18 meses.

Sólo una cuidadora (14,3%) había trabajado como cuidadora de personas dependientes, antes de venir a España.

5.2. Perfil de las personas cuidadas

<i>Persona</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Sexo	M	M	M	H	M	H	M
Edad	84	91	74	89	80	88	84
Grado de dependencia	S	M	M	L	L	M	M

El grado de dependencia se ha determinado utilizando el índice de Barthel

Índice de Barthel:

Dependencia leve >60; Moderada 59-40; Severa 39-20; Total <20.

En la segunda, los datos relacionados con la percepción del cuidado genérico de un grupo de cuidadoras inmigrantes extranjeras a domicilio, en régimen de internado.

Para terminar, expresar que no se ha podido dar respuesta a la segunda pregunta de la investigación, a saber, ¿Cuál es la percepción que las cuidadoras inmigrantes extranjeras y en régimen de internado tienen sobre el cuidado profesional enfermero otorgado al anciano en domicilio?

Esto se ha debido a la necesidad del grupo de dirigir la entrevista hacia la expresión de sus necesidades, de sus propios sentimientos, de sus razones y de sus expectativas de futuro. Se sienten comprometidas en el cuidado genérico y en la relación personal y laboral y en la entrevista no entraron a analizar el cuidado profesional enfermero.

Por lo que respecta a la tercera pregunta de la investigación: ¿Qué capacidad tienen las cuidadoras inmigrantes extranjeras de ser sujetos activos en la vida social y en los programas sanitarios de atención a domicilio en Navarra?, las informadoras sienten que están realizando una labor social importante. Cubren el vacío dejado por los familiares próximos (hijos), en general, poco reconocida por las personas cuidadas, al menos, en las etapas iniciales, cuando el grado de autonomía de la persona está en parte conservado, situación que evoluciona a medida que se incrementa la dependencia pasando, en ocasiones, al chantaje emocional.

5.3. Percepción de valores culturales y de factores de la estructura social que influyen en el cuidado genérico

Las cuidadoras han señalado la influencia de valores culturales y factores de la estructura social en su percepción sobre el cuidado genérico, así como la importancia de estos elementos para explicar el contexto en el que se realiza el cuidado a la persona. Desde esta perspectiva se presentan los patrones y los temas identificados según el marco de referencia de Leininger, el cual permite una organización sistemática de los resultados relacionados con valores y modos de vida, factores familiares y sociales, políticos y legales, económicos, tecnológicos, educacionales, religiosos y filosóficos, es decir, las diferentes dimensiones que condicionan el cuidado y que se representan en la mitad superior del modelo *"Sunrise"*.

5.3.1. *Los valores*

Según los resultados del análisis del contenido, varios valores influyen en el cuidado genérico, los más destacados y repetidos han sido la responsabilidad, la necesidad de ayudar a los débiles.

5.3.2. *Los modos de vida*

Las informadoras han señalado diferencias culturales, en alimentación, en relaciones familiares, en la escasa red de apoyo social de las personas mayores, falta de expresión de emociones, manifestación de cariño.

Todas las cuidadoras manifiestan estar muy solas para cuidar a las personas, no se sienten con ayuda formal ni informal.

5.3.4. *Factores tecnológicos*

Las cuidadoras manifiestan ciertas dificultades para realizar los cuidados.

5.3.5. *Factor educacional*

El nivel de escolarización no parece influir en la preparación de las informadoras a la hora de otorgar los cuidados. Todas han expresado las mismas dificultades y miedos ante su situación, desconocimiento, falta de información problemas de adaptación a los gustos y manías de la persona cuidada.

5.4. Percepción de las cuidadoras relacionada con el cuidado genérico a las personas dependientes en domicilio

El análisis de los datos ha permitido identificar la percepción que tienen las cuidadoras del proceso del cuidado, del papel que desempeñan como cuidadoras, de los recursos con que cuentan, estrategias que utilizan y de la repercusión en ellas.

Para las informadoras el momento crucial es llegar y encontrar trabajo y una vez encontrado comienza la etapa de la adaptación al contexto en el que se desarrolla su trabajo, a las características de la persona a cuidar, a las demandas de los hijos, a los cambios que se van produciendo en las necesidades del anciano y, finalmente, a tomarse tiempo para desconectar (descanso semanal).

Todas han manifestado que a lo largo del tiempo las actividades, las actitudes y los sentimientos cambian en función de las exigencias del cuidado, es decir, del estado de dependencia de la persona cuidada.

5.4.1. *Definición del cuidado genérico*

Según la percepción de las cuidadoras “*hacer todo*”, el cuidado corporal, atender a las necesidades fisiológicas, soporte afectivo, tomar decisiones por el otro sobre comida, limpieza, ejercicios...

De todo lo expresado se puede resumir en algunos patrones que dan origen a los temas.

Patrón. El cuidado genérico es percibido como un proceso con diferentes fases, decisión de venir a España, encontrar trabajo, adaptación al contexto (hogar y país), adaptación a las costumbres y necesidades de la persona a cuidar, procurarse momentos de descanso personal.

Patrón. Las actividades de cuidado y la percepción de las cuidadoras cambian en función de las circunstancias que rodean a las etapas del cuidado.

Tema 1: El cuidado genérico dado a la persona dependiente en su domicilio es percibido como un proceso dinámico; la relación entre la cuidadora y la persona a cuidar, caracteriza las diferentes etapas y condiciona la evolución de los mismos.

Patrón. El cuidado genérico es percibido por las cuidadoras como “hacer todo”.

Patrón. Las actividades unidas al cuidado corporal y a satisfacer las necesidades psicológicas y, en menor medida, las actividades relacionadas con el soporte afectivo son percibidas por las cuidadoras como parte integrante del cuidado genérico

Patrón. Las actividades instrumentales y de mantenimiento de la casa son percibidas como formando parte del cuidado genérico.

Tema 2: El cuidado genérico dado a la persona dependiente en domicilio es percibido como el conjunto de actividades de asistencia, soporte y suplencia dirigidas a la persona y a su entorno con el objetivo de mejorar o mantener su estado de salud. Estas actividades se resumen, por las cuidadoras en dos palabras “HACER TODO”.

Como ha quedado señalado anteriormente, el estudio no se puede dar por concluido ya que no se han cubierto todas las etapas, entre otras, la entrevista de confirmación de los datos.

6. Discusión

Una sociedad muestra su capacidad integradora cuando entiende que las nuevas manifestaciones culturales que aparecen tienen el mismo derecho a expresarse que las que ya estaban antes; porque entiende que el hecho de ser o no parte de la sociedad no está en función de los hábitos culturales, sino de la incorporación al sistema legal de obligaciones y derechos establecido.

La integración ha de ser intercultural, tratando de condensar en este término dos ideas básicas, primera, que, en términos generales, las pautas culturales de la inmigración han de ser respetadas, vistas como algo que no es ajeno a nuestra sociedad y consideradas como un factor de enriquecimiento, dentro de un proceso de intercambio cultural en el que tanto receptores como inmigrantes, salgan beneficiados y, segunda, que todas las pautas culturales son discutibles, y que aquellas que contradicen los avances logrados por nuestra sociedad en igualdad, libertad, derechos humanos o derechos sociales, deben ser desechadas.

Las instituciones públicas han de tener planes específicos para la integración social de la población inmigrada, favoreciendo que los inmigrantes entren a formar parte de la sociedad receptora sin exclusiones, compartiendo los mismos derechos y obligaciones que el resto de la población, es decir, acceso al trabajo, educación, servicios con las mismas posibilidades de participación en los asuntos públicos que sus vecinos.

La teoría de la diversidad y universalidad del cuidado cultural (Leininger 1995) ha sido el marco de referencia que ha guiado cada una de las etapas de este estudio. El método utilizado para analizar los datos, inspirado en el ethnonursing (Leininger, 1991) nos ha permitido extraer los temas, comprender mejor el cuidado genérico así como el contexto en el que se desarrolla.

La necesidad de expresar sus sentimientos, explicar su situación, tanto original como actual, impidieron progresar en la entrevista y entrar en el tema del cuidado profesional enfermero.

7. Conclusiones

La inmigración trae consigo nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer las cosas, nuevos valores que pueden servir de impulso de nuevas vías de desarrollo cultural, pero desde la consideración de que todas las pautas culturales son discutibles y que aquellas que contradicen los avances logrados por nuestra sociedad en igualdad, libertad, derechos humanos o derechos sociales, deben ser desechadas.

La metodología elegida para el desarrollo del estudio exige experiencia, y conocimiento, en profundidad, del contexto en el que se va a desarrollar el estudio.

Considerando de una parte los cambios socio-culturales de la sociedad española y el incremento de la inmigración en Navarra, parece pertinente profundizar en el tema de estudio.

Igualmente, un estudio sobre las necesidades específicas de las mujeres, inmigrantes extranjeras en Navarra, permitirá elaborar y desarrollar programas de formación para los futuros enfermeros, adaptados a las necesidades.

Parece pertinente continuar con esta línea de investigación ampliándola con la percepción de las enfermeras, lo que permitirá contrastar la percepción de los cuidadores y de los profesionales.

Bibliografía

- Arjona, A. y otros (1999): *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*, Barcelona, Icaria.
- Barandika, A. (1998): "Mujeres inmigrantes en Navarra", *Inguruak. Revista de sociología* (22), 211-217.

- Brackley, M.H. (1994): "The plight of amewrican family caregivers: Implications for nursing perspectives", *Psychiatric Care*, 30(4), 14-20.
- Burns, N. y Grove, S.K. (1997): *The practice of nursing research. Conduct, critique, & utilization* (3e ed). Philadelphie: W.B. Saunders Company.
- C.I.S. (1992): *Estudio 2022. Inmigrantes en España. Estudio cualitativo*, Madrid, Banco de datos del C.I.S.
- C.I.S. (1995): *Cuidados en la vejez. El apoyo informal*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- C.I.S. (1998): *Estudio 2310. Opiniones y actitudes de los españoles ante Iberoamérica*, Madrid, Banco de datos del C.I.S.
- Cachón, L. (1999): *Prevenir el racismo en el trabajo en España*, Madrid, Imserso.
- Cantor, M.H. y Hirshorn, B. (1988): "Intergenerational transfers within the family context-motivating factors and their implications for caregiving", *Women and Health*, 14(4), 13-59.
- Carrasco, C. (1999): *Mercados de trabajo: los inmigrantes económicos*, Madrid, Imserso.
- Cartwright, J.C. y otros (1994): "Enrichmentprocesses in family caregiving to trail elders", *Advances in Nursing Science*, 17(1), 31-43.
- Cortes, M. (1995): "Problemas del familiar cuidador del paciente con demencia senil", *Medicina Integral*, 25 (4), 148-150.
- Davis, L.L. y Grant, J.S. (1994): "Constructing the reality of recovery: Family home care managementstrategies", *Advances in Nursing*, 28, 15-22.
- Díez, J. (1995): "Malestar psíquico en cuidadores familiares de personas confinadas en su domicilio", *Medifam. Revista de Medicina Familiar y Comunitaria*.
- Egurza, I. (1999): *Perception de soignantes "naturelles" espagnoles en regard du soin générique et du soin professionnel infirmier à la personne âgée à domicile*, Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal.
- Espinosa, M.C. y otros (1996): "Apoyo social, demencia y cuidador", *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 31(1), 31-35.
- Garant, L. y Bolduc, M. (1990): *L'aide par les proches: mythes et réalités*, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, Direction de l'évaluation, collection "Études et analyses", 8.
- García Pérez, I. (1998): *Situación de la inmigración extracomunitaria en Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra.
- Gonzalo, L.M. (1997): "Cuidadores y cuidados para los enfermos con demencia tipo alzheimer", *Rev. Med. de la Universidad de Navarra*, 41 (1), 67-70.
- Guberman, N.; Maheu, P. y Maillé, C. (1991): *Et si l'amour en suffisait pas... Femmes, familles et adultes dépendants*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- Hernández de Frutos, T. (2000): "Inmigración y solidaridad, dos caras de la misma moneda (309-328)", *Documentación Social*, 121.
- Horowitz, A. (1985): "Family caregiving to the frail elderly (194-246)", en Dans M. y otros (eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 5.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- L.O. 4/2000 (Ley de extranjería), de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por L.O. 8/2000 de 22 de diciembre.
- Lauzon, S. (1988): "La santé des soignants naturels de malades déments vivant dans la communauté", *Le Gérontohile*, 10 (4), 21-23.

- Lauzon, S. y otros (1998): *Bilan critique des études menées sur les expériences des aidantes naturelles à partir d'une perspective émiq. Rapport final présenté au "Centre d'excellence sur la santé des femmes"*, Consortium Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Leininger, M. (1991): *Culture care. Diversity & universality: A theory of nursing*, New York, National League for Nursing Press.
- (1994): "Evaluation criteria and critique of qualitative research studies (95-115)" en Morse, J.M. (eds.), *Critical issues in qualitative research methods*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- (1995): *Transcultural nursing. Concepts, theories, research & practices*, New York, McGraw-Hill, Inc.
- Lesemann, F. y Chaume, C. (1989): *Familles-providence: la part de l'État. Recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Lesemann, F. y Martín, C. (1993): *Les personnes âgées. Dependance, soins et solidarités familiales. Comparaisons internationales*, Paris, La documentation Française.
- Lévesque, L. y Cossette, S. (1991): *La dynamique de la cohabitation avec des personnes atteintes de troubles cognitifs dans les centres d'accueil*, Rapport de recherche, Université de Montréal-Centre hospitalier Côte des Neiges, Montréal, Canada.
- López, E. (1994): "De recursos", *Index de Enfermería*, 8-9:30-33.
- Martínez, U. (1997): *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*, Madrid, Trotta.
- Moliner, S. (1997): "Fragilidad en la esfera social", *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 32 (1), 21-25.
- Mota, B. y Unzueta, L. (1995): "Persona responsable de salud en la familia, hogar o núcleo de convivencia", *Enfermería Científica* (158-159), 31-34.
- Orizo, F. (1996): *Sistemas de valores en la España de los 90*, Madrid, CIS.
- Paquet, M. (1996): "Logique familiale de soutien auprès des personnes âgées dépendantes et réticence à recourir aux services formels. Ruptures", *Revue transdisciplinaire en santé*, 3(2), 209-223.
- Pereda, C.; De Prada, M. y Actis, W. (1995): *Investigación cualitativa*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla, S.A.
- Rubio, M.L. y otros (1995): "Perfil medicosocial del cuidador crucial. ¿Se trata de un paciente oculto?", *Atención Primaria*, 16 (4), 181-6.
- Schulz, R. y otros (1995): "Psychiatric and physical morbidity effects of dementia caregiving: prevalence, correlates, and causes", *The Gerontologist*, 35 (6), 771-791.
- SOS Racismo Arrakeria (1997): "Mujeres inmigrantes en Navarra" *Mugak* (2), 48-51.
- Spradley, J.P. (1980): *Participant observation* [s.l: s.n.]
- Vallés, M., y otros (2000): *Las encuestas sobre inmigración en España y Europa*, Madrid, OPI.
- Zunzunegui, M.V. (1994): "Las redes sociales y la salud en las personas mayores", *Index de Enfermería*, 8-9: 15-17.

RESUMEN:

En la presente investigación, se aborda el tema de los cuidadores/as inmigrantes extranjeros en asistencia a domicilio a personas ancianas y/o dependientes, con objeto de determinar su preparación, necesidades, integración, habilidades en el cuidado etc.

El tema resulta de gran importancia dado que se está convirtiendo en la forma habitual de generar cuidados en personas mayores.

En este sentido, interesa destacar la naturaleza de los mismos, así como el nivel de información-formación que desde colectivos profesionales de enfermería que gestionan programas de asistencia domiciliaria, permitan obtener resultados evaluables de calidad en cuidados para la salud.

Para la mayor eficacia del trabajo se ha utilizado metodología cualitativa, dado que desde ella se pueden recoger datos fiables en: percepción de las cuidadoras/res, dificultades en el desempeño de su tarea, limitaciones, integración y deseos manifiestos de formación. Se ha trabajado una muestra integrada por el propio colectivo a fin de alcanzar la máxima participación y eficacia.

SUMMARY:

In the present investigation it approaches the subject of the nursemaids immigrants you were at home extracted in attendance to old people and or employees, with object to determine its preparation, its necessities, integration, well-taken care of abilities in etc.

The subject is from great importance since it is becoming the habitual form to generate well-taken care of in greater people.

In this sense, it interests to emphasize the development of these performances, as well as the information level formation, that from professional groups of Infirmary that manage programs of domiciliary attendance, allows to obtain taken care of evaluables results of quality in for the health. For the greater effectiveness of the work, qualitative methodology has been used, since from her, trustworthy data could be gathered: perception of the nursemaids, difficulties in the performance of its task, limitations, integration and manifest desires of formation. A sample integrated by the own group has worked in order to reach the Maxima participation and effectiveness

KEY WORDS:

Theory. Leineger. Caretakers at home. Old. Foreigners. Immigrants. Qualitative. Investigation

Estrés laboral en enfermeras(os) hospitalarias(os): un estudio sobre evaluación cognoscitiva y afrontamiento

Mary Meza Benavides* / Milagros Pollán Rufo** / M^a Inés Gabari Gambarte***

1. Introducción

La atención a los problemas de salud y la prevención de la enfermedad es actualmente un campo multidimensional en el que se requiere la intervención de varias disciplinas, tanto de las ciencias de la salud como de las ciencias sociales. Dentro de esta nueva visión del proceso salud-enfermedad, ha venido desarrollándose en forma muy importante durante los últimos años, la intervención de los profesionales que trabajan en el campo de la Salud Mental. Esta intervención ha aportado grandes avances en la comprensión y solución de los problemas de salud de grupos de población en todas las edades.

Las contribuciones se han dado en diferentes direcciones, especialmente se ha avanzado en el estudio y las estrategias psicológicas para la incorporación de hábitos saludables y la modificación de patrones conductuales en la vida de las personas, que permitan la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

Dentro del campo de investigación y aplicación de la Enfermería en Salud mental, podemos mencionar que uno de los temas que ha tenido gran desarrollo en los

* Licenciada en Enfermería con énfasis en Salud Mental y Psiquiatría. Investigadora y docente de la Escuela de Enfermería. Universidad de Costa Rica.

** Dra. en Psicología. Titular de Psicología Básica. Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra.

*** Dra. en Pedagogía. Titular de Didáctica y Orientación Escolar. Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra.

últimos años es el estrés y sus implicaciones sobre la salud de la población, tema que ha seguido varias líneas de investigación, por ejemplo se han dado avances muy importantes en el conocimiento sobre la relación del estrés, la enfermedad y el dolor; por otra parte también se ha profundizado en la exploración de factores de estrés en poblaciones específicas y en el estudio del estrés laboral.

La investigación que se presenta en este momento se inscribe dentro de esta última línea, con un enfoque preventivo y abarca como objeto de estudio el estrés dentro del ambiente laboral.

El propósito es aportar conocimientos a la problemática del estrés laboral dentro de un enfoque que se refiere específicamente a los eventos estresantes de los y las profesionales de enfermería. Además se propone explorar sobre las variables cognitivas que intervienen en la respuesta al estrés; estas variables incluyen la evaluación que las personas hacen de su ambiente de trabajo, el estilo de afrontamiento y las consecuencias de este proceso sobre su salud.

2. Marco teórico y metodológico

Los conocimientos sobre estrés ocupacional en los/las profesionales de la salud nos aproximan a entender en qué proporción se experimenta la severidad de los síntomas físicos tales como dolor de cabeza, dolor de espalda, vómitos, aumento en la frecuencia cardíaca, dificultades del sueño; síntomas afectivos indicadores de tensión tales como ataques de pánico, depresión y ansiedad; síntomas de conductas no usuales como la agresividad, alcoholismo, rumiación sobre los problemas; síntomas cognoscitivos como temores, pensamientos en torno a errores, olvidos, juicios pobres, falta de razonamiento o disminución de percepciones (Payne y Firth-Cozens, 1987).

Podemos conocer además cómo se distribuyen estos síntomas en los diferentes grupos de profesionales lo que nos brinda información en cuanto a diferencias individuales de afrontamiento al estrés. Cuando se consulta a los profesionales en salud sobre qué área de su vida consideran que les causa más tensión, lo atribuyen a su trabajo, a diferencia de otros trabajadores que lo atribuyen a diferentes áreas de su vida (Warr y Payne, 1982, citado en Cooper y Payne, 1988).

Los niveles de estrés varían a través de las diferentes profesiones en salud (Porter, Howle, Livinson, 1987, Fitter, 1987, Payne y Firth-Cozens, 1987), sin embargo, los estudios realizados encuentran que las principales fuentes de estrés son compartidas y señalan como principal la sobrecarga de trabajo (Payne y Firth-Cozens, 1987, Ivencevich y Matteson, 1987, Estryn Behar, 1990).

Varios autores han mencionado el peligro potencial para los pacientes ocasionado por la presión del tiempo en los profesionales (Payne y Firth Cozens, 1987, Firth Cozens y Shapiro, 1986). Se ha documentado la posibilidad de cometer errores, la dificultad de tomar decisiones y los trastornos en la memoria cuando los niveles de estrés son altos (Firth y Shapiro, 1986). También se ha demostrado en estos trabaja-

dores la asociación entre estrés y responsabilidad por otras personas (Caplan, 1975, Payne y Firth-Cozens, 1987).

Dentro del grupo de profesionales de la salud, el estudio del estrés ocupacional en los profesionales sanitarios (enfermería), ha sido objeto de interés de numerosos investigadores, entre otros, Gray-Toft (1980), Payne y Firth-Cozens (1987), Cooper y Baglioni (1988), Lyons (1987), Estry-Behar (1990), Campos y Meza (1990), Gray-Toft y Anderson (1981), Fitter (1987), Jhones (1987).

Se considera que el estrés en el personal de enfermería afecta directa e indirectamente la calidad del cuidado que se brinda a los pacientes así como su estado de salud (Gray-Toft, 1980). Además, el estrés podría ser la principal causa de desgaste, insatisfacción laboral, rotación excesiva, dificultades para el reclutamiento, deserción, ausentismo e incapacidad (Payne y Firth-Cozens 1987, Gray-Toft 1980, Gray-Toft y Anderson 1981). Esta profesión es considerada como potencialmente estresante y es importante señalar que no puede ser vista como una profesión homogénea (Jones, 1987), Marshall (1980) dado que las fuentes de estrés en el trabajo pueden ser diferentes en diferentes actuaciones profesionales.

Los/las trabajadores de la salud, según algunos autores, son los primeros en la manifestación de síntomas como: fatiga, falta de energía, incapacidad para mantener la rutina habitual, labilidad emocional e irritabilidad, dificultades de concentración, letargo o apatía, desinterés por el entorno/introspección, ansiedad, depresión, tensión muscular, dificultades del sueño, uso de drogas y morbilidad psiquiátrica (Estry-Bahar, 1990).

Dentro de los daños a la salud se encuentra un patrón de desgaste caracterizado por un compromiso corporal que afecta principalmente el sistema osteomuscular y cardiovascular (Kohen, 1990). La afección psíquica se expresa en algunas ocasiones como depresión ante la muerte, síntomas neurasténicos y neurosis entre moderada y leve. En algunos casos se da la indiferencia ante la muerte del paciente, lo cual podría ser explicado como una adaptación, como mecanismo de negación o como elemento de protección (Kohen, 1990).

El trabajo de los/as profesionales de enfermería participa de un gran compromiso emocional; esto podría convertirse en una excesiva tensión emocional si las condiciones laborales las someten a jornadas agotadoras, sobrecarga de trabajo, dificultad para trabajar en condiciones óptimas de tiempo, material, equipo y personal (Livingston y Livingston, 1984, Campos y Meza, 1990).

El estudio de Livingston y Livingston (1984) demostró una significativa relación entre el tiempo que las enfermeras/os dedican a sus pacientes y el aumento en los niveles de estrés; enfermeras jóvenes con menos experiencia pasan más tiempo con sus pacientes que aquellas con más experiencia, refiriendo las primeras más síntomas psicológicos de estrés.

Otra importante condición laboral que afecta la salud de las enfermeras es el horario rotativo y la jornada nocturna; ésta tiene consecuencias fisiológicas como la ruptura del “ritmo biológico circadiano” y afecta la vida familiar y social. Las enfermeras

manifiestan que la jornada rotativa altera su estado de ánimo, siendo las principales manifestaciones la angustia, el enojo, aumento en la tensión e irritabilidad (Campos y Meza, 1990, Estry-Behar, 1990, Lyons, 1987).

Dentro de las aportaciones al conocimiento del estrés ocupacional en enfermeras, el término “burnout” (que podría traducirse como desgaste) introducido por Maslach, 1980, describe en forma alarmante las consecuencias de la exposición constante a las diferentes fuentes de estrés en el trabajo. El desgaste, señala Maslach, se presenta en individuos que trabajan con personas y puede definirse como un proceso altamente insidioso en el cual inicialmente los trabajadores sienten un estado de cansancio o desgaste emocional como resultado de un desequilibrio entre sus capacidades y las demandas del trabajo, produciéndose un estrés caracterizado por el denominado síndrome de exhaustación emocional, actitudes cínicas y negativas experimentadas hacia el paciente y hacia sí mismas; las personas refieren sentirse muy cansadas antes de ir a su trabajo, excesiva fatiga y dificultad para el descanso (Estry-Behar, 1990, Jones, 1987).

3. Objetivos

La metodología que ha guiado las investigaciones sobre estrés ocupacional en enfermeras/os ha sido dirigida hacia tres principales áreas:

- La primera se refiere a la investigación epidemiológica y a estudios que buscan establecer el enlace entre estrés ocupacional y salud, considerando además variables psicológicas como personalidad, estrategias de afrontamiento y evaluación cognoscitiva. Investigaciones en este campo son las de Estry-Behar (1990), Cooper y Baglioni (1988), Topf (1989), Jones (1987), Payne y Firth-Cozens (1987). Dentro de esta área cabe mencionar una investigación en enfermeras de Cuidados Intensivos en la ciudad de Quito (Kohen, 1990). El estudio se abordó desde la Medicina, la Psicología y la Antropología, utilizando técnicas de investigación participativa y tradicional, aplicando una encuesta colectiva sobre condiciones de trabajo, entrevista individual, valoración psicológica y mediciones de presión arterial, temperatura axilar, frecuencia cardiaca, cortisol plasmático al entrar al trabajo, cuatro horas después de estar trabajando, al final de la jornada laboral y en reposo el segundo día de descanso.
- La segunda área de investigación está dirigida a identificar estrategias de afrontamiento y las principales fuentes de estrés en el trabajo de las enfermeras y su relación con las alteraciones de salud. Algunos ejemplos en esta área son los trabajos de Livingston y Livingston (1984), McAbee (1991), Willis (1991), Goldenberg y Waddell (1990), McGrath (1989), Mansfield (1989), Revicki (1989), Campos y Meza (1990) y Cooper y Baglioni (1988).
- La tercera tendencia aborda la intervención psicológica como estrategia para afrontar el estrés ocupacional, mencionando técnicas cognoscitivo-conductuales

así como la facilitación en la formación de grupos de apoyo (Gray-Toft, 1980, McAbee, 1991, Allanach, 1988) y aspectos técnicos y metodológicos para la atención del estrés ocupacional en enfermeras hospitalarias, Lyons (1987).

Una aproximación teórica que abarca estas tres áreas de investigación es la Teoría de los Procesos Cognoscitivos desarrollada por Lazarus y Folkman (1986) en la que el estudio de las diferencias individuales ha aportado importantes conocimientos a la investigación sobre el estrés. En términos generales, el estrés psicológico es considerado como el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, evaluando dicha interacción como amenazante o desbordante de sus capacidades para afrontarla.

Por lo tanto dentro de este proceso cognoscitivo la evaluación y el afrontamiento van a determinar la respuesta ante el estrés.

Este marco conceptual, así como el análisis de los planteamientos metodológicos en que se basan las investigaciones del estrés ocupacional nos permite dirigir la presente investigación en términos de estudiar:

- En primer lugar los eventos o situaciones del ambiente laboral que son consideradas como estresantes para un grupo específico de trabajadores en este caso las enfermeras hospitalarias que trabajan en la atención de pacientes con cáncer.
- En un segundo término obtener la evaluación detallada para cada evento, tomando en cuenta una evaluación primaria donde el individuo evalúa lo que está sucediendo y hasta que punto esto le afecta. Dicha evaluación definirá al evento como irrelevante, benigno o estresante.
- También se incluye una evaluación secundaria en la cual el individuo describe hasta que grado la situación o el evento puede ser modificado por él, por otros, o no puede ser modificado.
- Por último, analizar las estrategias de afrontamiento que están dirigidas hacia el problema, la emoción o el afrontamiento conductual para el manejo de la situación estresante.

Existen dos amplias estrategias para afrontar el estrés en el trabajo. La primera está dada en términos de demandas, esto es, la modificación de las condiciones laborales que han sido identificadas y que apoyadas por las investigaciones han resultado importantes factores que aumentan el nivel de estrés en los trabajadores. La segunda es proveer experiencias para el entrenamiento en habilidades de manejo del estrés en el trabajo, mediante el uso de diferentes técnicas psicológicas como la relajación, la retroalimentación biológica y las técnicas cognoscitivo-conductuales.

El presente estudio va dirigido hacia esta segunda estrategia donde la intervención psicológica plantea un nuevo enfoque que consiste en estudiar poblaciones expuesta a los eventos estresantes y dirigir la atención específicamente a estos grupos. En este caso, la investigación y la asistencia se combinan para aportar conocimientos que unidos a otras variables pueden ayudar a dilucidar el problema del estrés en el trabajo.

El planteamiento básico de la formulación fue:

– ¿Existe relación entre la evaluación cognoscitiva y las estrategias de afrontamiento ante los eventos estresantes en el trabajo con la presencia de indicadores psicológicos y psicofisiológicos asociados al estrés en las enfermeras (os)?

La búsqueda de respuestas a la pregunta formulada como básica se lleva a cabo a través de la siguiente metodología.

4. Diseño metodológico

Se trata de un estudio de campo transversal, de una sola muestra, de tipo explicativo, con observaciones independientes para cada sujeto y con análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

4.1. Selección de la muestra

La muestra se obtuvo del total de enfermeras (os) profesionales que trabajan en los servicios de cirugía y medicina y que cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Dedicadas (os) exclusivamente a la asistencia del paciente (excluyendo supervisoras, y jefes de departamento).
- b) Que trabajaran en cualquiera de los tres turnos.
- c) Que tuvieran una antigüedad de 2 o más años.

Finalmente se contó con una muestra de 46 enfermeras (os) que estuvieron de acuerdo en cumplimentar los instrumentos, esto se logró aprovechando la oportunidad dada por las diferentes supervisoras durante las reuniones mensuales.

4.2. Instrumentos empleados

Se aplicaron dos instrumentos basados en la teoría de R. Lazarus y s. Folkman, fueron elaborados ex profeso para esta investigación, consistentes en:

- a) Evaluación del estrés en enfermeras.
- b) Afrontamiento del Estrés Ocupacional en Enfermeras.

Además se utilizó un instrumento elaborado en la Universidad de Cornell y que permite recoger información en relación a síntomas psicológicos y psicofisiológicos asociados al estrés.

- c) Índice Médico Cornell.

4.3. Análisis Estadístico

En primer lugar se elaboró un análisis de la muestra que permitiese la descripción de variables sociodemográficas (incluyendo datos sobre aspectos del trabajo) tales como: edad, estado civil, número de hijos, edad de los hijos.

Además se planteó para el futuro, continuar con un Análisis de Regresión Múltiple, donde se tomarán como variables independientes, la evaluación cognoscitiva y el afrontamiento y como variables dependientes para los indicadores psicológicos y psicofisiológicos asociados a la presencia de estrés.

Además de las variables independientes, se incluirá dentro del análisis de Regresión Múltiple las variables sociodemográficas, así como las variables de aspectos del trabajo y desempeño laboral. Estas variables a su vez serán correlacionadas con las variables dependientes.

5. Análisis de los resultados

5.1. Datos generales de la población

El número de personas que formaron parte de la muestra de esta investigación fue de 46 y en su mayoría mujeres. Se encontró que éstas correspondieron al 90% del total de enfermeras y enfermeros. La edad promedio fue de 35,9 años, con una desviación estándar de 6,7, la moda se encuentra entre los 38 y 39 años, el valor mínimo correspondió a 26 años y el máximo a 54. Por grupos de edad tenemos que el 58% de las enfermeras (os) tienen entre 31 y 40 años, un 23,9% se encuentra entre los 26 y los 30 años, este mismo porcentaje se repite para el grupo de edad entre 41 y 54 años.

En cuanto al estado civil tenemos que un 32,6% son solteras (os), un 54,3% casadas (os) y separadas (os) o divorciadas (os) 13%. De las (os) 46 enfermeras (os) un 32,6% no tienen hijos, un 45,7% tienen entre 1 y 2 hijos y un 21,7% tiene entre 3 y 4 hijos.

De la población que si tiene hijos, tenemos que las edades oscilan entre 1,6 años hasta más de 18 años. Según la distribución por etapas de los hijos, 4 personas tienen niños lactantes, 6 tienen hijos preescolares, 5 escolares, 2 adolescentes hasta los 18 años y 5 con más de 18 años. Además tenemos que 2 personas tienen hijos entre 12 y 18 años y más de 18 años; una persona tiene hijos preescolares y escolares, 2 tienen escolares y adolescentes, una lactantes y preescolares; además 2 tienen hijos escolares, adolescentes hasta 18 años y mayores de 18 años, por último una persona tiene hijos preescolares, adolescentes entre 12 y 18 años y de más de 18 años. En síntesis, un 19,5% de las personas estudiadas cuentan con hijos en diferentes etapas de su desarrollo.

En el aspecto laboral encontramos gran parte de las personas trabajan en los servicios de medicina y cirugía. Un 6,5% tiene más de 20 años de trabajar en este hospital, un 17,4% tiene entre 15 y 20 años, un 15,2% cuenta con 10 a 5 años un 32,6% entre 5 a 10 años y un 28,3% menos de 5 años. De estos datos podemos concluir que un 60,9% tiene menos de 10 años. Esto no concuerda con el promedio de edad encontrado, donde la mayor población se concentra entre los 31 y 40 años (58%); en este

caso esperaríamos que tuvieran entre 10 y 20 años de antigüedad. Este dato nos lleva a pensar en que en enfermería a diferencia de otros años se da una importante inestabilidad y movilidad laboral.

Cuando se consulta sobre el número de personas que atienden por turno, un 87% señaló que más de 20 y únicamente un 4,3% manifestó que atienden menos de veinte. En cuanto al tiempo que dedican al cuidado del paciente tenemos que un 13% señaló menos de 1 hora, un 47,8% de 1 a 3 horas, un 21,7% de 5 a 7 horas y un 15,2% más de 7 horas. A pesar de las modificaciones en cuanto a la formación y organización de la atención de enfermería las y los enfermeros, tienen contacto con el paciente menos de la mitad del tiempo de su jornada laboral.

Sobre el tiempo que tardan para trasladarse de la casa al hospital tenemos que un porcentaje bastante alto un 63% invierten menos de una hora, pero para un 36,9% el tiempo que invierten es de 1:30 a 2 horas.

6. Situaciones del trabajo que pueden ser fuentes de estrés

I. Situaciones relacionadas con la atención al paciente

<i>Poco estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Mucho estrés</i>
Atender pacientes moribundos	Trabajar con pacientes delicados	
Atender las necesidades de los familiares del paciente	Atender pacientes muy demandantes	
	Trabajar con pacientes que sufren dolor	
	Nuevos procedimientos y tecnología	

II. Situaciones relacionadas con el proceso de trabajo

<i>Poco estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Mucho estrés</i>
Trabajar horario rotativo	El tiempo en su jornada de trabajo no le alcanza para concluir sus actividades	Tener la sensación de que al terminar su trabajo le quedan cosas pendientes
Trabajar domingos o días festivos	Trabajar con poco personal	
Las condiciones físicas de su lugar de trabajo		Cambios repentinos de horario

III. Situaciones que tiene que ver con las relaciones interpersonales

<i>Poco estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Mucho estrés</i>
	La supervisión que recibe de sus superiores	
Relaciones de trabajo con el personal de enfermería		
Relaciones de trabajo con otros profesionales		
	Realizar el trabajo bien y no ser reconocido por su jefatura	

IV. Situaciones relacionadas con las exigencias de la organización del trabajo

<i>Poco estrés</i>	<i>Moderado estrés</i>	<i>Mucho estrés</i>
Cambios administrativos para responder a los compromisos de gestión	Carecer de personal y equipo necesario para atender a sus pacientes	Realizar funciones de enfermería para las que no ha sido capacitada (o)
	Llevar a cabo funciones administrativas que le quitan tiempo para atender a sus pacientes	Sobrecarga de trabajo
		Posibilidad de ser demandada (o) por cometer un error

7. Evaluación cognoscitiva

Ante estas situaciones se exploró el tipo de valoración cognoscitiva que realizan las (os) enfermeras (os). Esta evaluación tiende a valorar la situación de manera perjudicial para su salud física y psicológica, sin embargo la mayoría de las personas consideran que ellas podrían evitar ese perjuicio.

Respecto al desempeño laboral, la mayoría de las enfermeras (os) consideran que estas situaciones podrían perjudicar su desempeño laboral pero también podrían mejorarlo.

En tercer lugar siempre sobre evaluación, las (os) enfermeras (os) consideran que estas situaciones del trabajo, podrían perjudicar la imagen que otros tienen de ellas (os) pero también podrían mejorarla. En este rubro hay un porcentaje importante (39%) que seleccionó la opción ninguna de las anteriores.

Este tipo de evaluación implica una percepción de amenaza, sin embargo se destaca en todas las respuestas la percepción de que la persona tiene control sobre la situación.

Esta percepción se amplía cuando se consulta a las personas si ellas pueden modificar la situación o hacer algo al respecto, ante esto un 58,7% dicen que algunas veces, un 32,6% dicen que casi siempre o siempre y sólo un 6,5% dicen que nunca o casi nunca.

El control de la situación puede estar en ellas junto con otras personas, que pueden ser autoridades de enfermería o médicas o personal de otras disciplinas. Un 56,5% expresan que algunas veces y un 32,6% que casi siempre o siempre y un 10,9% dicen que nunca o casi nunca.

La posibilidad de modificar las cosas o hacer algo al respecto está en manos de otras personas casi nunca en un 17,4%; algunas veces un 54,3% y casi siempre o siempre en un 26,1%.

Las situaciones no pueden ser modificadas algunas veces 37%, nunca y casi nunca un 23,9% y casi siempre y siempre las cosas no se pueden cambiar un 39,1%.

8. Afrontamiento del estrés laboral

I. Afrontamiento hacia la emoción

<i>Afrontamiento</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Siempre o casi siempre</i>	<i>No resp.</i>	<i>Total</i>
Comunicar a otros lo que siente o piensa	8.7	26.1	65.2	0	100
Sentirse culpable	58.7	23.9	10.9	6.5	100
Habla con otros sobre sus emociones	19.6	26.1	54.4	0	100
Tratar de no involucrarse emocionalmente	4.4	32.6	58.7	4.3	100
Sentir que no pudo o no debe comunicar sus sentimientos	10.8	32.6	54.3	2.2	100
Sentir deseos de encontrarse en otro lugar y que la situación no existiera	32.6	47.8	17.3	2.2	100
Sentir que no puede controlar la situación	56.5	30.4	6.5	4.3	100
Culpar a otros	76.1	15.2	4.3	4.3	100
Tratar de ocultar que la situación le molesta	9.7	34.8	50	6.5	100

II. Afrontamiento hacia el problema

<i>Afrontamiento</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Siempre o casi siempre</i>	<i>No resp.</i>	<i>Total</i>
Pensar que usted lo hizo mejor que antes	8.7	34.8	54.4	2.2	100
Estudiar la situación para tratar de encontrar una solución	2.2	23.9	71.8	2.2	100
Confiar en su experiencia para enfrentar la situación	0	32.6	63	4.3	100
Pensar que aunque usted lo intente no podrá hacer algo para resolver la situación	58.7	39.1	2.2	0	100
Pensar que los demás no hacen lo correcto	47.8	47.8	2.2	2.2	100
Pensar que tanto podrían empeorar las cosas	52.2	45.7	2.2	0	100
Pensar que hay cosas más importantes de que preocuparse	34.7	37	28.2	0	100
Buscar ayuda o más información al respecto	0	23.9	76.1	0	100
Pensar constantemente en la situación sin encontrarle solución	63	26.1	8.7	2.2	100
Concluir que la situación no se va a resolver nunca	58.7	21.7	10.9	8.7	100
Intentar ver el lado positivo y sacar provecho de la situación	2.2	19.6	69.6	8.7	100
Tratar de no pensar en la situación	41.3	47.8	8.7	2.2	100
Expresar su inconformidad con las personas responsables	10.8	41.3	45.6	2.2	100
Discutir la situación con otros	6.5	30.4	56.5	6.5	100
Pensar varias veces las cosas antes de actuar	6.5	30.4	60.9	2.2	100
Concluir que la situación existe desde hace mucho tiempo y que no tiene solución	50.0	23.9	26.1	0	100
Sentir que sus palabras y su trabajo pueden ser de ayuda para resolver la situación	13.1	37.0	47.9	2.2	100
Recordar situaciones similares y cómo las resolvió	15.2	50	34.7	0	100

III. Afrontamiento hacia estrategias de adaptación conductual

<i>Afrontamiento</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Siempre o casi siempre</i>	<i>No resp.</i>	<i>Total</i>
Involucrarse en actividades que le permitan "olvidar" la situación	28.2	39.1	28.3	4.2	100
Tratar de bajar la tensión fumando más de lo acostumbrado	80.4	6.5	10.9	0	100
Continuar trabajando como si la situación no existiera	47.9	30.4	15.2	6.5	100
Intentar sentirse mejor ingiriendo bebidas como refresco, café, cerveza o alcohol	89.1	8.7	2.2	0	100
Apoyarse en su fe o su religión	6.5	34.8	58.7	0	100
Tratar de sentirse mejor tomando medicamentos para dormir, analgésicos o tranquilizantes	89.1	8.7	2.2	0	100
Respirar profundo y tratar de tranquilizarse antes de tomar una decisión	8.6	34.8	56.4	0	100

9. Condiciones de salud: índice médico Cornell

Enfermeras(os) según presencia de sintomatología asociada al estrés

<i>Presencia o no de sintomatología</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sintomatología asociada al estrés	17	36.9
No hay sintomatología asociada al estrés	26	56.5
Sintomatología de alerta	3	6.5
Total	46	100

Enfermeras(os) según presencia de sintomatología asociada al estrés por áreas

<i>Área</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Desadaptación del medio por sentimiento de inseguridad	18	40
Depresión	27	60
Ansiedad	23	51
Psicofisiológicos Neurocirculatorios	10	22.2
Reacciones de temor	18	40
Psicofisiológicos Diversos	13	28.8
Astenia (fatiga)	31	68.8
Psicofisiológicos Gastrointestinales	15	33.3
Sensibilidad y Desconfianza	35	77.7
Manifestaciones Sociopáticas	17	37.7

Respuestas más frecuentes

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Desearía tener siempre la ayuda de un consejero	14	30.4
Le daría mucho miedo quedarse sin trabajo	23	50
Desearía desentenderse de los problemas que le aquejan	17	37
Siente a veces oleadas de calor o frío	22	47.8
Se siente con frecuencia preocupada	18	39.1
Los ruidos repentinos le hacen brincar	20	43.5
Es tímida o sensible	25	54.3
Tiene pensamientos o ideas que le impresionan mucho y que vuelven una y otra vez a su mente	13	28.3
Padece frecuentemente dolores de cabeza	16	34.8
Los dolores de espalda hacen que su trabajo sea más difícil	14	30.4
A menudo se siente en muy mal estado físico	11	23.9
Tiene temporadas de agotamiento o fatiga	29	67.4
Llega a cansarse tanto que le preocupa su salud	15	32.6

10. Conclusiones

1. La edad promedio de las enfermeras que participaron en la investigación es de 35,9 años, lo cual a pesar de tener una desviación estándar de 6,7, se considera un promedio de edad alto. Si tomamos en cuenta que el grupo mayoritario en edad corresponde al rango entre 31 y 40 años (58%) y el rango entre 41 y 54 años representó el segundo lugar (23,9%) seguido por el grupo de 26 a 30 años (18,1%); podemos concluir que actualmente la mayor parte de la población de enfermeras que se encuentran en activo tienen una edad por encima de los 30 años, lo cual puede estar mostrando un efecto importante del desempleo en este sector laboral, si consideramos que la cantidad de profesionales que se gradúan anualmente es bastante alto. Además de que en los próximos años podría representar un posible desplazamiento de estas profesionales por personal técnico.
2. Por otra parte se concluye que un 60,9% de la muestra tiene menos de 10 años de trabajo en centros hospitalarios, estatus que no concuerda con el hecho de que la mayoría de las enfermeras se encuentran en la banda etaria de 31/40 años, situación que corrobora el hecho de que actualmente se está dando en la profesión una importante inestabilidad y movilidad laboral.
3. La mayoría de enfermeras de la muestra, tienen a su cargo a más de 20 pacientes por día. En cuanto al tiempo destinado al contacto con sus pacientes un grupo bastante numeroso (47,8%), mencionó que éste es menor a la mitad de la jornada diaria.
4. Respecto al análisis de las principales fuentes de estrés, agrupadas en diferentes categorías:
 - fuentes que producen poco estrés,
 - estrés moderado y
 - mucho estrés, se desprenden los siguientes datos:
5. Situaciones relacionadas con la atención al paciente son evaluadas como fuentes de poco o moderado estrés. Entre ellas encontramos, las demandas por atender personas en estado terminal así como las necesidades de las familias. Las demandas por el uso de nueva tecnología, el manejo del dolor y de personas cuyo estado de salud es delicado.
6. Las situaciones relacionadas con el proceso de trabajo y que son definidas por horarios, trabajar días festivos y domingos y las condiciones físicas del trabajo se evaluaron como productoras de poco estrés. Mientras que aspectos de demandas cognitivas como por ejemplo la sensación de que el tiempo de la jornada no le alcanza para cumplir con las tareas y tener la sensación de que al término del turno, le quedan cosas pendientes, son situaciones que producen moderado y mucho estrés. Además de esto, genera mucho estrés los cambios repentinos de horario.

7. Las situaciones que tiene que ver con relaciones interpersonales, llegan a representar poco o moderado estrés. En este caso sobresale la supervisión y el reconocimiento del trabajo que realizan las enfermeras.
8. Por último las situaciones relacionadas con las exigencias de la organización del trabajo corresponden a aquellas situaciones que producen más estrés. Carecer de personal, así como realizar labores administrativas que le quitan tiempo para atender a los pacientes representan moderado estrés.
Realizar funciones que no le corresponden o para las que no ha sido capacitada; la sobrecarga de trabajo y la posibilidad de cometer errores, se convierten en situaciones que generan mucho estrés.
9. Sobre evaluación cognoscitiva, la investigación nos permite concluir que las situaciones aunque se perciben amenazantes tanto para la salud física como psicológica, existe la posibilidad de actuar para evitar el perjuicio o daño.
10. Las situaciones a pesar de resultar estresantes, también podrían mejorar su desempeño laboral y la imagen que otros tienen de la enfermera. Esto se convierte en una condición protectora ya que se evalúa la fuente de estrés como una oportunidad para mejorar.
11. Sin embargo la percepción del control no siempre está clara. En algunos casos las enfermeras consideran que ellas pueden hacer algo para modificar la situación pero en otros casos esto depende de otras personas, como sus superiores médicos o de enfermería. También es necesario señalar que para un 39,1% de las enfermeras, las situaciones que les generan estrés nunca se pueden cambiar, esto representa una forma de evaluación muy negativa que puede llevar a estados e impotencia, desesperanza y desgaste (*burnout*).
12. Sobre evaluación cognoscitiva podemos concluir que en la mayoría de los casos las enfermeras tienden a afrontar el evento en forma cognitiva, esto es hacia la solución del problema. En este sentido la experiencia laboral y los conocimientos con que cuenta son fundamentales para un buen afrontamiento.
13. Esto puede relacionarse con el hecho de que se encuentran algunas formas de afrontamiento hacia la emoción donde se destaca la sensación de que no pudo o no debe comunicar sus sentimientos, de que debe tratar de ocultar lo que le molesta y de tratar de no involucrarse emocionalmente.
Las estrategias de adaptación conductual incluyen la necesidad de involucrarse en actividades que le permitan olvidar la situación, continuar trabajando como si la situación no existiera y tratar de tranquilizarse antes de tomar una decisión.
14. Las formas de evaluación cognoscitiva y las estrategias de afrontamiento van a tener una relación directa en la manifestación de síntomas o manifestaciones del estrés laboral. Por esto es importante señalar que en un 36,9% de las enfermeras del estudio, se concluye la presencia de sintomatología asociada al estrés, según

la valoración del Índice Médico de Cornell. Las áreas en las que se ha obtenido índices de frecuencia más elevada, han sido las relacionadas con depresión, ansiedad, astenia o fatiga, y sensibilidad y desconfianza excesivas.

15. Para el conocimiento del estrés laboral en enfermeras que trabajan en el ámbito laboral / empresas, la presente investigación ha permitido valorar los efectos sobre el proceso de trabajo y la salud de las enfermeras que han tenido las transformaciones laborales en la última década. De acuerdo a la literatura sobre el tema, destaca el cambio en relación a las fuentes de estrés, ya que actualmente se tiende a valorar la capacidad para desempeñar las funciones de acuerdo a la experiencia y a la preparación académica, ya que esto permitirá disminuir la posibilidad de demanda por mala praxis.

Los síntomas asociados al estrés han variado de manifestaciones psicofisiológicas como los trastornos digestivos y neurocirculatorios a procesos que involucran trastornos afectivos como depresión y ansiedad.

Bibliografía

- American Psychiatric Association (1995): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Ed. Masson.
- Black Mosen, R.; Floyd, L. y Brookman, J. (1992): "Stress-Coping-Adaptation: Concepts for nursing", *Nursing Forum*, 27 (4).
- Campos, C. y Meza, M. (1990): *Salud mental y trabajo: estrés ocupacional en las enfermeras*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, San José.
- Carroles, J. (1988): *Biofeedback: principios y aplicaciones*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- Cecil, M. y Folkman, S. (1990): "Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teacher's stress", *Journal of Scholl Psychology*, 28, 105-118.
- Cooper, C. y Baglioni, A. (1988): "A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health", *British Journal of Medical Psychology*, 61, 87-102.
- Cooper, C.; Payne, R. (1988): *Causes coping and consequences of stress at work*, Chincheter, Ed. J. Wiley and Sons.
- (1987): *Stress at work*, Chincheter. Ed. J. Wiley and Sons.
- De Flores, T. y Valdés, M. (1988): *Psicobiología del estrés*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- Estry-Behar et al. (1990): "Stress at work and mental health status among female hospital workers", *British Journal of Industrial Medicine*, 47, 20-28.
- Fitter, M. (1987): "The impact of new technology on nurses and patients", *Stress in health professionals*, Chincheter, Ed. J. Wiley and Sons.
- Fletcher, B. (1988): "The epidemiology of occupational stress", *Causes, coping and consequences of stress at work*, Chincheter, Ed. J. Wiley and Sons.
- Goldenberg, D. (1990): "Occupational stress and coping strategies among female baccalaureate nursing faculty" (5), 531-543.
- Gray-Toft, P. (1980): "Effectiveness of a counseling support program for hospice nurse", *Journal of Counseling Psychology*, 27, 346-354.

- Gray-Toft, P. y Anderson, J. (1981): "Stress among hospital nursing staff: Its causes and effects", *Social Sciences Medicine*, 15, 639-647.
- Handy, J. (1991): "The social context of occupational stress in a carin profession", *Social Science Medicine*, 32 (7), 819-830.
- Invancevich, J. y Matterson, M. (1987): "Mental technologists and laboratory technicians: sources of stress and coping strategies", *Stress in health professionals*, Chinchester, Ed. J. Wiley and Sons.
- Jones, G. (1987): "Stress in psychiatric nursing", *Stress in health professionals*, Chinchester, Ed. J. Wiley and Sons.
- Kasl, S. (1978): "Epidemiological contributions to the study of work stress", *Stress at work*, Chinchester, Ed. J. Wiley and Sons.
- Laurell, A. y Noriega, M. (1987): *Trabajo y salud en Sicartsa*, México, UNAM Xochimilco.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1988): *Estres y procesos cognitivos*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- Livingston, M. y Livingston, S. (1984): "Emotional distress in nurses at work", *British Journal of Medical Psychology*, 57, 291-294.
- Lyons, J. et al. (1987): "Unit-specific variation in occupational stress across a General Hospital", *General Hospital Psychiatry*, 9, 435-438.
- Mallick, J. y Whipple T. (2000): "Validity of the Nursing Diagnosis of Relocation Stress Syndrome", *Nursing Research*, 49 (2).
- Mansfield, P. et al. (1989): "Occupational stress among nurses in hospital settings", *AAOH Nursing Journal*, 37 (4), 121-129.
- Mc Avey, R. (1991): "Occupational stress and burnout in the nursing professions. A model for prevention", *AAOH Nursing Journal*, 39 (12), 568-575.
- Mc Cue, J. (1982): "The effects of stress on physicians and their medical practice", *The New England Journal of Medicine*, 458-463.
- Mc Grath, A. (1989): "Occupational stress in nursing", *International Journal Nursing*, 26 (4), 343-358.
- Parkes, K. (1982): "Occupational stress among student nurses: a natural experiment", Chinchester. Ed. J. Wiley and Sons.
- Payne, R. y Firth-Cozens J. (1987): *Stress in health professionals*, Chinchester, Ed. J. Wiley and Sons.
- Revicki, D. (1989): "Organizational characteristics, occupational stress and mental health", *Behavior Medicine*, 15 (1), 30-36.
- Robinson, S. et al. (1991): "Nurse burnout. Work related and demographic factors as correlates", *Nurs-Health*, 14, 223-228.
- Topf, M. (1989): "Personality Hardiness, occupational stress and burnout in critical care nurses", *Research Nursing Health*, 12 (3), 179-186.
- Willis, E. (1990): "Occupational stress and nurses", *Australian Journal Nursing*, 8 (2), 18-26.

RESUMEN:

El presente trabajo surge como resultado de investigaciones interuniversitarias en el ámbito de la salud sobre el estrés en profesionales de enfermería.

Las enfermeras y enfermeros (así como otros profesionales de la salud), se enfrentan a demandas físicas y emocionales que provocan diferentes respuestas a nivel físico, psíquico y laboral. El tipo de actividad que desarrollan, junto con determinados aspectos de la organización laboral, se relacionan con el denominado síndrome de burnout (trabajador quemado), del que merece la pena analizar no sólo los aspectos físicos y emocionales, sino explorar sobre las variables cognoscitivas que intervienen en la respuesta al estrés.

Estas variables incluyen la evaluación que las personas hacen de su ambiente de trabajo, el estilo de afrontamiento y las consecuencias de este proceso sobre su salud, de cuyo conocimiento y manejo, dependerá en gran medida adoptar actuaciones preventivas.

ABSTRACT:

The present work arises like result of interuniversity investigations in the scope of the health on stress in infirmery professionals.

The nurses (as well as other professionals of the health), face physical and emotional demands that cause different answers from physical, psychic and labor level. The type of activity that they develop, along with certain aspects of the labor organization, are related to the denominated syndrome of burnout (burned worker), of which are worth the trouble to analyze not only the physical and emotional aspects, but to explore on the cognoscitivas variables that take part in the answer to stress.

These variables include the evaluation that the people do of their ambient of work, the style of facing and the consequences of this process on their health, of whose knowledge and handling, will to a great extent depend to adopt preventive performances