

# Educación e sociedade

## Novas reflexións multidisciplinares

.....  
DEZ ANOS DA FACULDADE DE CC. DA EDUCACIÓN

Xosé Manuel Cid (coord.)



Educación e sociedade.  
Novas reflexións multidisciplinares.  
Dez anos da facultade de CC. da Educación

**HOMENAXE AO PROFESORADO XUBILADO NOS DEZ  
ANOS DA FACULDADE DE CC. DA EDUCACIÓN**

(Felipe Alonso Monge, Carmen Benso Calvo, Camilo Brandín,  
Atilano Casal, Bernardo Fernández González, Xosé A. Fidalgo Santamariña,  
Manuel González Lorenzo, José Lois Vázquez, José Paz Rodríguez,  
Sara Rodríguez Lage, José A. Tarrío)

*Coordinador:*

Xosé Manuel Cid

## COLECCIÓN HOMENAXES, 6

Educación e sociedade : novas reflexións multidisciplinares : dez anos da Facultade de CC. Da Educación / Xosé Manuel Cid (coord.)

Vigo : Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2011  
510 p.; 24 cm. – (Homenaxes; 6)

D.L. 2997-2011 -- ISBN 978-84-8158-545-2

1. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación 2. Educación-Aspecto social 3. Ensinanza-Aspecto social I. Cid, Xosé Manuel II. Universidade de Vigo. Servizo de Publicacións, ed.

378.4(460.115)

37

### Edición:

Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo  
Edificio da Biblioteca Central  
Campus das Lagoas-Marcosende  
36310 Vigo  
Teléfono: 986 812 235  
Fax: 986 813 847  
sep@uvigo.es

© da edición: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. 2011

© dos textos: os autores

Deseño de cuberta: Xabier Riomao

Maquetación: Andavira Editora, S.L. ([www.andavira.com](http://www.andavira.com))

Primeira edición 2011

Printet in Spain-Impreso en España

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

ISBN: 978-84-8158-545-2

D.L.: C 2997-2011

Reservados tódolos dereitos. Nin a totalidade nin parte deste libro pode reproducirse ou transmitirse por ningún procedemento electrónico ou mecánico, incluídos fotocopia, gravación magnética ou calquera almacenamento de información e sistema de recuperación, sen o permiso escrito do Servizo de Publicación da Universidade de Vigo.

## Introdución

Cumprindo coa tradición iniciada en 2006, cada cinco anos a Facultade de Ciencias da Educación edita un traballo colectivo de todo o persoal docente e investigador, disposto a colaborar, para mostrar as variadas liñas de investigación que están en proceso nos departamentos do centro. Este é pois o segundo libro que publicamos para conmemorar os dez anos desde a creación da Facultade, en outubro de 2001.

A finalidade investigadora acádase coa alta participación do profesorado e o nivel científico dos traballos achegados, mais non é o único móbil da edición deste traballo. Pretendemos tamén facer repaso do noso pasado como centro de formación de educadores e educadoras; un repaso que nos permita situarnos no proceso histórico, conscientes das nosas fortalezas e debilidades, así como das posibilidades de mellora constante no noso labor universitario e de influencia na mellora da educación no seu conxunto.

Neste proceso histórico, un dos feitos salientables desde o punto de vista afectivo e social é lembrar a traxectoria do profesorado que chega á xubilación despois de décadas de dedicación ao seu labor docente e investigador. Como na anterior edición, facemos lembranza dos compañeiros e compañeiras que optaron pola xubilación ao longo deste lustro. Aos cinco que deixaron a primeira liña de actividade nos primeiros anos, sumáronse nestes dous últimos cursos outros once docentes. A comezos do ano académico 2010/2011 foron homenaxeados os sete que deixaron de impartir docencia nese momento, e no 2011/2012 prodúcense catro novas xubilacións de profesores/as que se engaden a esta nova homenaxe, coincidindo coa edición do libro dos dez anos de Facultade.

A xubilación non supón, para este profesorado, unha desvinculación total da Facultade, pois, en tanto non se regula unha figura de colaboración para toda a Universidade á que se poidan acoller, temos decidido como medida provisional a asignación de espazos no centro para que poidan participar de certa actividade académica e investigadora. Isto permitiu a colaboración de tres docentes durante este curso nos mestrados, na dirección de teses e noutras actividades que contaron coa súa participación: Carmen Benso, José Antonio Fidalgo e Manuel González Lorenzo contribúen a levar adiante estes labores de posgrao e de doutoramento. Os demais compañeiros decidiron polo momento manter a súa actividade fóra da Universidade: Atilano Casal, Bernardo Fernández, José Paz e José Antonio Tarrío. Neste curso as portas seguen abertas á colaboración dos profesores que rematan a súa

vinculación laboral coa Universidade: Felipe Alonso Monge, Camilo Brandín, José Lois Vázquez e Sara Rodríguez Lage. O primeiro, profesor asociado, segue a ser un referente pola súa actividade laboral no mundo da psicoterapia infantil; o segundo, profesor funcionario doutor, conta para a docencia de mestrado e de doutoramento, Sara e Lois adicaron a súa vida á formación de mestres desde as súas especialidades de Didáctica das CC. Sociais e Francés respectivamente.

Sen ánimo de trazar as traxectorias biográficas de todos eles, debe quedar constancia das súas achegas á institución universitaria ao longo de moitos anos. Ademais do traballo de doutoramento de todos os que continúan vinculados á Facultade, hai outros labores en que a súa experiencia pode ser valiosa: as aulas de maiores, a extensión universitaria, a organización de congresos ou obradoiros e cursos de formación permanente; sen esquecer a valiosa contribución a incrementar a presenza social da Universidade na súa contorna, coa difusión da cultura universitaria na sociedade ou coa axuda á Universidade a non distanciarse da cultura e da lingua galegas, que lle dan sentido e identidade a unha institución universitaria situada nun tempo e nun lugar que se chama Ourense.

O profesorado que agora se xubila ten contribuído, desde a súa perspectiva, ao coñecemento desta cultura e desta sociedade: os oficios, as festas tradicionais, a lingua, os xogos, a historia, as institucións etc., foron obxecto de investigacións que trataron os profesores citados nalgún momento da súa traxectoria universitaria. Son liñas de investigación que a nosa facultade ten que incrementar e liderar no sistema universitario galego.

A todos eles está dedicado este libro colectivo de compañeiros e compañeiras, que queremos colaborar coas nosas achegas máis recentes, dentro da actual liña de investigación que nos ocupa a cada un.

Para agrupar estes traballos dentro do mapa multidisciplinar que representan os campos de coñecemento desenvolvidos na Facultade, optamos por diferenciar catro apartados: a perspectiva histórica e pedagóxica; os estudos socioantropolóxicos; a análise psicopedagóxica; e a educación na súa dimensión práctica.

Na primeira parte, en que os aspectos pedagóxicos se tratan desde unha perspectiva teórica e histórica, englobanse cinco investigacións. Unha analiza os estudos de educación en Ourense nos últimos vinte anos; dentro do Campus de Ourense pretende recoller a evolución das titulacións, primeiro nos dous centros de Maxisterio e Humanidades e, finalmente, concentrados na Facultade de Educación. As catro restantes son interesantes reflexións sobre as novas relacións que se estable-

cen entre ensino e aprendizaxe, un fenómeno que non é alleo ao propio ámbito universitario cos cambios introducidos no deseño dos novos graos e posgraos.

A segunda parte contén sete estudos socioantropolóxicos, con reflexións teóricas e metodolóxicas sobre antropoloxía social e patrimonio cultural, ademais de aplicacións prácticas ao mundo escolar e socioeducativo: unha reflexión filosófica sobre deconstrución e democracia; unha investigación sobre interculturalidade centrada nos pobos indíxenas; e un estudo da violencia de xénero en Portugal.

Tamén conta con sete investigacións a terceira parte, centrada en cuestións psicopedagóxicas. A adolescencia, a prevención de comportamentos antisociais en colectivos de risco, a prevención de drogodependencias ou as diferenzas de xénero en pacientes de VIH-1 son liñas de investigación afíns en que se ocupan diversos grupos da Facultade. A intelixencia emocional e a psicoloxía deportiva, tanto no ámbito xeral como aplicada á educación, son os temas que completan este apartado; igual que os anteriores encargado da fundamentación teórica de cuestións educativas, neste caso desde a perspectiva psicopedagóxica.

Finalmente, outros sete traballos achégannos á dimensión práctica da educación, tanto con formulacións xerais da práctica educativa e o exercicio profesional como a análise detallada de recursos e de metodoloxías concretas ou propias dalgún ámbito das didácticas especiais. O desenvolvemento profesional dos docentes, que comeza no período de prácticas (*estágios* en Portugal) ou nos pequenos traballos de investigación-acción que se realizan nas prácticas dalgunhas materias, é un dos temas clave nun centro de formación inicial de profesorado. Tamén resulta estratéxico neste momento tratar a problemática da convivencia nos centros educativos, cando está a correr tanta tinta nos xornais, sen o rigor pedagóxico que pode ter este tema tratado con serenidade científica e perspectiva democrática. Para rematar, tres artigos fan referencia a recursos innovadores no contorno escolar, os que elabora e organiza o propio docente na súa aula, tanto os recursos educativos xerais como os específicos agrupados ao redor das novas tecnoloxías.

Nos catro apartados, hai un total de 26 capítulos, coa colaboración de 37 persoas docentes e investigadoras diferentes, vinculadas aos departamentos que imparten ensinanza nas titulacións do centro. Aínda que moitos grupos de investigación non consideraron oportuno enviar a súa colaboración, a presente obra pode considerarse un bo diagnóstico das liñas de traballo promovidas polo profesorado da Facultade de Ciencias da Educación, que contribúe ás dúas finalidades propostas: difusión da investigación e homenaxe ao profesorado que opta pola xubilación nestes últimos cinco anos.

Esperamos que as achegas sexan do interese dos lectores e lectoras e que sirvan de estímulo para acceder a outras publicacións que afonden nas temáticas aquí propostas. Proximamente estarán editadas as actas de congresos en que participa a Facultade: o II Congreso da Fenda Dixital (Silleda, 2009), o IV Congreso de Patrimonio Etnográfico, sobre o camiño de Santiago (Ourense, 2010), e o IV Congreso Manuel Luís Acuña, sobre represión franquista no ensino (Trives, 2009). O profesorado do centro colabora ademais en multitude de publicacións, tanto libros como revistas, en que esta mostra aquí presentada pode ser ampliada co acceso a eses outros soportes.

Xosé Manuel Cid  
*Coordinador*



Felipe Alonso Monge



Carmen Benso Calvo



Camilo Brandín



Atilano Casal



Bernardo Fernández González





Xosé A. Fidalgo Santamaríña



Manuel González Lorenzo



José Lois Vázquez



José Paz Rodríguez



Sara Rodríguez Lage



José A. Tarrío

# Índice

Introdución .....	iii
-------------------	-----

## I PARTE: A PERSPECTIVA HISTÓRICA E PEDAGÓXICA

*Os estudos de Ciencias da Educación en Ourense, en vinte anos de existencia da Universidade de Vigo.*

Xosé Manuel Cid Fernández, María Dolores Dapía Conde e José María Faílde Garrido .....	3
--	---

*Estratexias de ensino no marco das competencias: os estilos de aprendizaxe como eixe fundamental para a planificación docente.*

María del Pilar González Fontao e Eva Mónica Martínez Suárez .....	23
--	----

*Combinación de metodoloxías aplicadas á práctica docente: proxectos de traballo e aprendizaxe cooperativa baseada en grupos de investigación.*

Manuel Ojea Rúa .....	41
-----------------------	----

*Nuevos e innovadores entornos de aprendizaxe: hacia una educación inmersiva.*

Clara Isabel Fernández Rodicio .....	61
--------------------------------------	----

*Relatos de mestres e xogares ou das subxectividades dun camiñar docente.*

Ana Belén Méndez Fernández .....	83
----------------------------------	----

## II PARTE: OS ESTUDOS SOCIOANTROPOLÓXICOS

*Algúns elementos nas relacións entre a antropoloxía social e o patrimonio cultural*

Fátima Braña Rey .....	97
------------------------	----

*Proposta para a valorizaçãõ da cultura popular através dos estabelecimentos de ensino em Portugal*

Catia Rigor e Xosé Manuel Cid Fernández .....	111
---	-----

*Como se fai un maio típico. Obradoiro dunha pirámide triangular*

José Antonio Tarrío Fernández .....	119
-------------------------------------	-----

*Desafíos metodolóxicos na investigación socioeducativa*

Santiago Prado Conde .....	145
----------------------------	-----

*Educación intercultural en los pueblos indígenas en América latina: cosmovisiones ideolóxicas*

Águeda Gómez Suárez .....	171
---------------------------	-----

<i>Deconstrución e democracia: usos e abusos do termo deconstrución no contexto político español</i>	
Adrián Vázquez Fernández .....	191
<i>A situación da violencia de xénero en Portugal</i>	
Yolanda Rodríguez Castro, Maria Jose Magalhães, María Lameiras Fernández e José María Faílde Garrido .....	209

### III PARTE: A ANÁLISE PSICOPEDAGÓXICA

<i>Identidade e desenvolvemento social na adolescencia</i>	
Francisco Insua Meirás .....	225
<i>Intervención psicosocioeducativa para a prevención dos comportamentos antisociais nos fillos e fillas, en proceso de separación e divorcio</i>	
Francisca Fariña Rivera e María José Vázquez Figueiredo .....	233
<i>La prevención de las drogodependencias ante la realidad educativa: apuntes para la reflexión y la acción en el ámbito escolar</i>	
Manuel Isorna Folgar .....	251
<i>Diferenzas de xénero na execución neuropsicolóxica de pacientes infectados polo VIH-1</i>	
José María Faílde Garrido, M. Foltz, María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez Castro e María Victoria Carrera Fernández .....	283
<i>Inteligencia emocional, asertividade y éxito</i>	
Camilo Brandín Feijóo .....	297
<i>Imáxenes mentales y rendimiento deportivo (Mental imagery and sport performance)</i>	
M. <sup>a</sup> Pino Díaz Pereira e Aurora Martínez Vidal .....	321
<i>Complejidad del estudio de la creatividad motriz en el ámbito educativo</i>	
Aida Domínguez García, Aurora Martínez Vidal e María del Pino Díez Pereira ..	343

### IV PARTE: A EDUCACIÓN NA SÚA DIMENSIÓN PRÁCTICA

<i>Desenvolvemento da identidade profesional na formación inicial de profesores: síntese(s) sobre perspectivas e vivências de três estagiárias</i>	
Daniela Gonçalves e Xosé Manuel Cid Fernández .....	367
<i>Unha experiencia de valoración dos traballos de investigación realizados en pequeno grupo por estudantes de Maxisterio</i>	
Miguel A. Yebra Ferro, Manuel Vidal López e Pedro Membiela Iglesia .....	387

<i>A educación para a convivencia en Galicia: situación actual e perspectivas futuras. As aulas de atención educativa e convivencia</i>	
Miguel Nogueiras Mascareñas .....	399
<i>Los recursos didácticos de las aulas de apoyo en la educación primaria: organización y uso</i>	
María del Pilar González Fontao e Marina Pedreira Villar .....	429
<i>A aplicação formativo-recreativa que fazem os alunos/as do seu ambiente pessoal de aprendizagem online (PLE)</i>	
M. <sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo, Maria Joao V.S. Couto e Jennifer Fernández Rodríguez .....	445
<i>Construcción dos contornos en liña de aprendizaxe persoal polos estudantes</i>	
M. <sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo, Jennifer Fernández Rodríguez e Maria Joao V.S. Couto.....	463
<i>Aproximación a Un último destino</i>	
Xesús Lantes Vitureira .....	481



# PARTE I

## A PERSPECTIVA HISTÓRICA E PEDAGÓGICA



## Os estudos de Ciencias da Educación en Ourense, en vinte anos de existencia da Universidade de Vigo

Xosé MANUEL CID FERNÁNDEZ, María DOLORES DAPÍA CONDE e  
José MARÍA FAÍLDE GARRIDO

*Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa (AIPSE)*

Antes de falar da Facultade de Ciencias da Educación é necesario facer referencia á Facultade de Humanidades e á Escola Universitaria de Maxisterio, nas cales se acollían as titulacións que confluíron na actual Facultade de Ciencias da Educación, en 2001.

### **Centros e titulacións de educación en Ourense nos vinte anos da Universidade de Vigo**

A Facultade de Humanidades foi creada polo Decreto 416/1990, do 31 de xullo (DOG do 10 de agosto de 1990), e ocupaba parte das instalacións que lle correspondían ao Colexio Universitario no Campus de Ourense. Este edificio, que pasa a denominarse Edificio de Facultades ou tamén Edificio de Ferro pola súa construción singular, créase tras o Decreto de segregación das universidades galegas, e concretamente tras a **publicación dos anexos do citado decreto, en particular o anexo II (DOG do 24/01/90) relativo aos centros e servizos segregados e integrados na Universidade de Vigo**. Era o caso, no Campus de Ourense, do Colexio Universitario, que incluía as seccións de Biolóxicas, Químicas, Xeografía e Historia, Filosofía e Ciencias da Educación. Transformouse na Facultade de Humanidades (que inicialmente abarcaba as titulacións de Pedagogía, Psicoloxía e Xeografía e Historia) e na Facultade de Ciencias (que incluía as restantes). A partir de mediados dos anos oitenta a sección de Ciencias da Educación no Colexio Universitario comezou a ter certa autonomía, e contaba cunha xunta de sección e un xefe de estudos elixido entre o seu profesorado. Así mesmo, o profesorado integrouse en departamentos con sede en Santiago, o que facilitaba o encontro entre os docentes das mesmas áreas do Colexio e da Escola Universitaria.

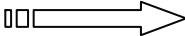
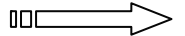


Os estudos existentes nestes antigos colexios universitarios eran de primeiro ciclo (sen título terminal), que daban acceso ao segundo ciclo no Campus de Santiago. Esta situación requiría forzosamente darlle solución á problemática dos estudos de primeiro ciclo —procurando a finalización na propia universidade— e a posición de partida foi de rexeitamento a implantar as titulacións completas cos mesmos estudos para non duplicar o existente en Santiago, agás no caso de Historia que se duplica. No caso de Ciencias da Educación, despois de duras negociacións, a proposta foi implantar a Licenciatura en Psicopedagogía (2.º ciclo) e as diplomaturas en Educación Social e Traballo Social, e desaparecen os primeiros ciclos existentes de Pedagogía e de Psicoloxía para o curso 1993/1994. É salientable que a titulación de Traballo Social é a única pública de Galicia, mentres que as outras dúas se imparten tamén nas universidades da Coruña e de Santiago.

### Esquema 1.

Titulacións que integra a Facultade de Humanidades ata setembro de 2001

---

- Diplomatura de Educación Social - Diplomatura de Traballo Social - Licenciatura de Psicopedagogía		Decreto de autorización 192/1993, do 29 de xullo
- Licenciatura de Historia		Decreto de autorización 416/1990, do 31 de xullo

---

Esta breve descrición permítenos entender a composición, en canto a titulacións, da Facultade de Humanidades; institución que contaba cunha matrícula próxima aos 1000 alumnos e alumnas, distribuídos nas titulacións que se recollen no esquema 1.

Ao mesmo tempo definíanse os estudos de Maxisterio nos campus galegos, coa implantación de Educación Infantil e Primaria en todos os que había Escola de Maxisterio (Santiago, Lugo, A Coruña, Ourense, Pontevedra e a adscrita de Vigo); ademais outras dúas especialidades, coa excepción do centro adscrito de Vigo que só tiña os títulos xenéricos; en Ourense implantouse Linguas Estranxeiras, compartida con outros dous campus, e Educación Especial, en exclusividade para toda Galicia. A cidade de Ourense ten unha longa historia nestes estudos, que se remonta a mediados do século XIX (*cf.* Cid, 2006).

Coa posta en funcionamento das novas universidades con novos centros e titulacións completas, tamén se organizou o sistema de departamentos e os grupos de

investigación para darlle soporte académico e científico á nova realidade. A diferenza doutros campos científicos en que a sede dos departamentos estaba maioritariamente en Vigo, o sector educativo contou desde o primeiro momento con departamentos situados en Ourense, que posteriormente tamén terían cabida na Facultade de Ciencias da Educación. Na Facultade de Humanidades constituíronse o de Historia, Arte e Xeografía e o de Análise e Intervención Psicosocioeducativa. Na Escola de Maxisterio, o de Didáctica e Organización Escolar, o de Psicoloxía Evolutiva e Comunicación e o de Didácticas Especiais. Seguían a ter docencia outras áreas con departamentos en Vigo, como é o caso da socioloxía, filosofía, filoloxías, ciencias experimentais, e no caso da titulación de Tráballo Social, tamén áreas de saúde, dereito e ciencia política. A propia área de traballo social e servizos sociais, nuclear da nova titulación, intégrase así mesmo no Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa, que amplía a súa perspectiva multidisciplinar e en ocasións interdisciplinar.

A composición da Facultade de Humanidades non cambia o seu mapa de titulacións ata o ano 2001. Houbo diversas tentativas fallidas, por parte da Escola de Formación do Profesorado, de crear un centro superior de formación do profesorado —que se remontan a 1992— e por parte da Facultade de Humanidades, de fundar unha macrofacultade de humanidades e educación. Esta, en 1993, era a que pretendía a integración dos dous centros de Ourense e da Escola Universitaria de Pontevedra nunha única facultade. Logo de varias reunións de representantes dos centros co reitor Luis Espada, na sede da reitoría (na rúa do Areal), abandonouse o proxecto ao preferir Pontevedra a creación dunha facultade en que o título de primeiro e de segundo ciclo fose o de Ciencias da Actividade Física e do Deporte. Sería o equipo reitoral, presidido por Domingo Docampo, o que lle dese o impulso definitivo á creación dun novo centro que integrase todos os estudos de Educación e Tráballo Social no Campus de Ourense. Deron comezo, en xuño de 1999, as conversas para acadar a converxencia, comezando por compartir edificio e finalmente pola creación da Facultade de Ciencias da Educación.

Despois da consulta ás respectivas xuntas de centro —Facultade de Humanidades e Escola de Formación do Profesorado— así como ás distintas xuntas de Titulación, constituídas na primeira, créase unha Comisión de Intercentros cun representante elixido en cada xunta de Titulación, e con presenza do reitor, quen en reunións sucesivas delegou no vicerreitor de Organización Académica, coa finalidade de fraguar os acordos —negociación da denominación, titulacións, elaboración de memoria de creación etc.— para que se constituíse a nova Facultade de Ciencias da Educación. A Facultade de Humanidades pasou a estar constituída

exclusivamente pola titulación de Historia, e iniciou máis tarde o expediente para que este fose o seu nome. A creación da Facultade de Ciencias da Educación queda regulada polo Decreto 263/2001, do 27 de setembro (DOG do 16 de Outubro de 2001), e bota a andar cun goberno provisorio designado polo reitor. Debido ao número de titulacións, o equipo decanal quedou integrado por seis membros, o máximo permitido pola normativa electoral. O resultado desta fusión foi unha facultade de preto de 2000 estudantes, máis de 100 docentes e un censo do persoal de administración e servizos (PAS) próximo aos 20, sen contar os que prestan servizos comúns de campus.

### Esquema 2.

Titulacións de primeiro e de segundo ciclo impartidas e graos implantados na actual Facultade de Ciencias da Educación

- ✓ Titulacións de primeiro ciclo que deixan de ter docencia no curso 2011/2012:
  - Licenciatura en Psicopedagogía
  - Diplomatura en Educación Social
  - Diplomatura en Traballo Social
  - Mestre/a especialidade en Educación Infantil
  - Mestre/a especialidade en Educación Primaria
  - Mestre/a especialidade en Educación Especial
  - Mestre/a especialidade en Linguas Estranxeiras
  
- ✓ Titulación de segundo ciclo que se extinguirá a partir do curso 2012/2013:
  - Licenciatura en Psicopedagogía

Así, a Facultade de Ciencias da Educación configúrase a partir da fusión entre a Escola Universitaria de Formación do Profesorado de EXB e tres das catro titulacións que formaban a Facultade de Humanidades, a cal pasou a impartir as titulacións de diplomatura e de licenciatura que se recollen no esquema 2. O tema máis controvertido da configuración da Facultade de Ciencias da Educación foi a inclusión da titulación de Traballo Social. Non obstante, apostamos pola súa integración debido á experiencia anterior de compartir facultade con títulos aínda máis diversos, e tendo en conta a afinidade coa educación social, tanto curricular como profesional, nunha perspectiva de aposta pola interdisciplinabilidade e a interprofesionalidade. No deseño dos plans de estudo, sen chegar a concretar unha posibilidade de dobre titulación, si hai unha táboa de validacións equivalente á duración dun ano académico. Así mesmo, hai un intercambio das materias básicas: no plan de estudos de Traballo Social (por exemplo Pedagogía social) e no de Educación Social

(por exemplo Educación social nos servizos sociais), encargadas ás respectivas áreas.

Outra das claves da boa convivencia das titulacións, ademais das afinidades epistemolóxicas, foi a interpretación dos Estatutos da Universidade de Vigo, no senso de permitir a autonomía de cada título mediante a creación das xuntas de Titulación. En Humanidades foi moi sinxelo debido á especificidade de cada un dos estudos cursados. Na Facultade de Ciencias da Educación foi un pouco máis complexo, pois Maxisterio non tiña esa experiencia previa, xa que actuaba sempre coa Xunta de Centro como órgano colexiado. O regulamento do novo centro respectou ambas as modalidades organizativas mantíña as xuntas de Titulación nas carreiras que procedían da Facultade de Humanidades e agrupaba os títulos de Mestre nunha única xunta de titulación. Estas xuntas tiñan as competencias básicas relacionadas coa organización da docencia e a elaboración dos plans de estudo. Isto implicaba que os vicedecanatos, en lugar de ter competencias en áreas de xestión (prácticum, organización académica, estudantes etc.), eran asignados a cada titulación, tendo delegadas competencias de presidencia da respectiva xunta de Titulación. A diversidade pasaba a ser un elemento máis de identidade da Facultade, máis que ser un elemento de división.

### **A transición ao Espazo Europeo de Educación Superior (EEES)**

No curso 2009/2010 comeza a implantación progresiva dos novos graos recollidos no esquema 3 e que van substituíndo os estudos anteriores. Co acceso da última promoción de diplomados ao segundo ciclo de Psicopedagogía, comezará tamén o peche progresivo desta licenciatura. A implantación dos novos graos con 240 créditos ECTS, no marco do EEES, concreta unha vella aspiración das diplomaturas para ter a mesma duración que as licenciaturas, e fai innecesarias as titulacións de segundo ciclo. No seu lugar as facultades deseñan novos títulos de mestrado, cunha duración anual e cunha carga lectiva de 60 créditos. Nos graos os cursos son tamén de 60 créditos ECTS, a diferenza das titulacións anteriores que tiñan unha carga lectiva anual un tanto excesiva, e nalgúns plans de estudos excesivamente fragmentada en materias de poucos créditos.

Nos primeiros plans de estudo de 1993 e 1994 había materias de dous e de tres créditos, o que facían que o alumnado cursase un número importante de materias ao mesmo tempo. No reforma de 2000 este problema foi corrixido convertendo as

materias en anuais ou cuadrimestrais de 6 créditos, agás algunhas excepcións de 4,5 créditos.

### Esquema 3.

Titulacións adaptadas ao Espazo Europeo de Educación Superior (graos implantados progresivamente desde o curso 2009/2010)

- Grao en Educación social
- Grao en Traballo Social
- Grao en Educación Infantil
- Grao en Educación Primaria

A pesar de estarmos a falar dunha das facultades máis grandes da Universidade, sempre se limitou o crecemento do número de alumnado, colocando *numerus clausus* razoables, en 75 por titulación, cando a demanda era moi alta. Ese foi o número de acceso ás titulacións que procedían da Facultade de Humanidades. No que respecta ás de Maxisterio, pasouse dunha etapa inicial con limitación diversa nas catro titulacións, a eliminar os requisitos de entrada. Cando esta foi excesiva, especialmente os 180 de Educación Infantil no curso 2006/2007, volveuse limitar a 100. Con estas cifras, estamos a falar dunha Facultade de Ciencias da Educación que gradúa anualmente preto de 500 alumnos e alumnas; unha cifra próxima á metade participa anualmente no acto de graduación que se organiza desde as orixes da Facultade de Ciencias da Educación e que supón un foro importante de contacto coas familias e coas institucións. Máis de 2000 familiares participan anualmente nun acto, que inicialmente se facía nas instalacións de Expourense, para todas as titulacións xuntas; posteriormente no Auditorio Municipal, en dúas quendas; e ocasionalmente algún ano, en que as titulacións acordan datas diferentes, no salón de actos do Edificio Politécnico ou na propia aula magna (salón de usos múltiples) da Facultade para unha única titulación.

Desde os inicios da impartición das titulacións realizouse a avaliación de calidade a través de cuestionarios ao alumnado. Xa unha vez constituídos en facultade, autoavaliáronse todas as titulacións, en colaboración coa Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), e a partir desta comezaron proxectos piloto de adaptación ao EEES, en que participou a metade do profesorado e deu lugar a novos proxectos de titulacións completas a partir de 2006. Estes foron postos en funcionamento en tres titulacións do centro: Educación Infantil (tanto no proxecto da Facultade como no que promoveu para toda Galicia a ACSUG), Educación Social e Psicopedagoxía.

Estas titulacións contaron con guías docentes adaptadas ao EEES, incrementando cada ano un curso, ata estar en funcionamento para toda a titulación no curso 2008/2009, momento en que foi de moita utilidade para emprender a elaboración das memorias de grao nas diferentes titulacións. Para isto levouse a cabo ademais un esforzo de coordinación no ámbito estatal, estando a Facultade representada nas conferencias de decanos e de directores de Maxisterio e Educación, e na de Traballo Social, en que se elaboraron os libros brancos que serviron de marco xeral para os distintos títulos deseñados. Na parte máis pedagóxica, moitos profesores e profesoras da Facultade participaron en diversos cursos de formación da propia universidade, da ACSUG e doutras entidades. Particularmente interesante foi o intercambio horizontal de experiencias. Para isto, a propia facultade organizou dous cursos nos anos 2006 e 2007, ademais de participar nos que puxo en funcionamento a Vicerreitoría de Formación e Innovación. Moitos deles contan con publicacións que recollen as experiencias presentadas.

### **Espazos e recursos**

Humanidades e Ciencias da Educación continúan a compartir espazos e recursos nos edificios históricos do antigo hospital das Lagoas e no novo Edificio de Ferro, construído inicialmente para Colexio Universitario, e que lles foi servindo de sede provisoria a todos os centros que se foron creando no Campus: Dereito, Ciencias Experimentais, Ciencias Empresariais e Turismo, e Enxeñaría Informática. O hoxe vello hospital das Lagoas fora construído na II República ás aforas da cidade, nun agradable espazo verde, do que aínda se conserva parte, rodeado cada vez máis de novas construcións que introducen o Campus na propia zona urbana da cidade.

No proxecto de humanización e de maior integración do Campus na cidade preténdese realizar unha obra custosa de soterramento da avenida de Otero Pedrayo, saída natural de Ourense cara a Ponferrada, que divide o Campus en dúas partes, e coa obra quedaría unido. Os nomes das rúas, algunhas por coincidencia casual e outras por decisión expresa dos gobernantes locais e universitarios, non son alleos ao proceso de dignificación do Campus: o vello hospital está no ángulo que forma a avenida de Otero Pedrayo coa avenida de Castelao. A área de construción máis recente, na esquerda da rúa de Otero Pedrayo, está atravesada en diagonal pola rúa de Albino Núñez. Está pendente unha nova fase de asignación de nomes propios a edificios e aulas, pois axudaría máis a identificar o centro co seu pasado

máis notable. O coidado do medio natural é outro dos alicerces en que se asenta o proxecto futuro do Campus, algo ao que a Facultade non é allea, pois ten a Educación ambiental como materia nos seus graos, ademais dun curso de especialización en convenio co INEM.

Os edificios foron remodelados para albergar as facultades creadas en 2001. As obras comezaron no ano 2000, cando se fixo efectivo o traslado da Escola de Maxisterio ao campus universitario —ata esa data situada na rúa de Vicente Risco do barrio da Ponte, e que chegou a contar cunha revista estudantil co nome sintomático de *Fóra do Campus*—. Esta remodelación supuxo unha nova situación dos espazos: o Edificio de Ferro amplía os espazos de entretemento, cunha planta case completa para salas de estudo abertas —inicialmente unha para fumadores, que afortunadamente sería inconcibible no estado actual de conciencia saudable— e pasa a albergar fundamentalmente aulas e espazos administrativos e de extensión cultural. Os dous pavillóns do ex-hospital inclúen os despachos do profesorado, sedes de departamentos e de investigadores, laboratorios específicos de fotografía, inglés, ciencias, didáctica das ciencias e educación física, e é utilizado tamén pola prestixiosa Aula de Teatro do Campus de Ourense, con vinte anos de existencia. Completa o pavillón I unha sala de exposición de arte e seis seminarios para impartir fundamentalmente o terceiro ciclo e mais na actualidade os mestrados.

O Edificio de Ferro é de recente construción (1989), reformado no curso 2001/2002. Dispón de seis andares, cunha superficie construída total de, aproximadamente, 12000 m<sup>2</sup>. Aínda que é relativamente moderno non ten un deseño pedagóxico demasiado axeitado. As aulas, en xeral, son luminosas, o que en ocasións se converte nun inconveniente á hora de utilizar proxeccións. A Facultade destina anualmente parte do orzamento ao cambio de mobiliario e de cortinas, o que perde de investir noutro equipamento, particularmente nas TIC. Moitas aulas presentan o impedimento de ter as cadeiras fixas ao chan en bancos longos, con mala distribución para o traballo en grupos, ademais da súa incomodidade para estar sentados moitas horas. Para clases máis participativas e para tarefas en grupo mediano e pequeno ou as de tipo máis práctico, estanse acondicionando novas aulas, que intentan darlles resposta a estas necesidades. Estas obras de urxencia o que indican é que o edificio, ademais de escasamente adaptado ás necesidades pedagóxicas, estase quedando pequeno, reducíndose constantemente os espazos para traballos en grupo do alumnado e de estudo libre.

O conxunto de espazos habilitados para a docencia neste edificio podemos clasificalos do xeito seguinte:

- *Aulas ordinarias*: a Facultade conta cun total de 26 aulas, 9 delas cunha capacidade entre 90 e 144 prazas, destinadas a actividades do grupo-clase; 12 entre 50 e 70 prazas, utilizadas preferentemente nas materias optativas e na desagregación do grupo-clase para as actividades de prácticas de aula e de seminarios; e 5 con capacidade entre 30 e 40 estudantes, que se usan, ademais de para prácticas e seminarios, para titorización con grupos reducidos. Son aulas a parte disto que se ceden por períodos máis ou menos longos para actividades centrais do Campus, como foi o Curso de adaptación pedagóxica (CAP) durante moitos anos, as aulas de Maiores ou os obradoiros de Extensión Universitaria.
- *Aulas especializadas*: o centro conta con diversas aulas especializadas, entre as que destacan a aula de plástica, a de música e a de educación física e expresión corporal. Posúe, ademais, seminarios con finalidades concretas, como o de educación para a paz, o obradoiro de antropoloxía, o de test, o Museo Pedagóxico e a ludoteca. Así mesmo, hai un espazo específico para cada ámbito de historia e xeografía, baixo a responsabilidade desta facultade.
- *Laboratorios*: o centro conta con numerosos laboratorios, entre os que destacan os seguintes:
  - Tres laboratorios de ciencias e didáctica das ciencias
  - Laboratorio de idiomas
  - Laboratorio de audiovisuais, de edición de vídeo e de fotografía
  - Laboratorio de tests
  - Laboratorio de psicoloxía experimental
- *Aulas informáticas*: ademais dos postos incluídos no laboratorio de idiomas, existen varias aulas informáticas especializadas:
  - Aula de novas tecnoloxías, cunha extensión de 100 m<sup>2</sup>, que conta con 28 postos informáticos con conexión a internet.
  - Aula de informática, duns 80 m<sup>2</sup>, con 40 postos informáticos e conexión a internet. Ten instalado software estatístico específico para as materias de metodoloxía. Funciona tamén como libre acceso en horas sen aulas.
  - Dúas aulas informáticas de libre acceso: unha de aproximadamente 70 m<sup>2</sup> con 28 postos; e outra, duns 150 m<sup>2</sup>, con 75 postos. Ambas as



salas dispoñen de conexión a internet e impresoras para reproducir traballos de distintas materias. Por outra parte, como xa se indicou, todo o recinto universitario conta con conexión wifi.

- *Seminarios*: para o traballo en pequeno e mediano grupo, así como para reunións específicas do profesorado, o centro conta con dez seminarios de diferentes tamaños e catro salas de persoal investigador.
- *Outras dependencias*: entre elas destacamos:
  - Despachos: todo o profesorado a tempo completo, con independencia da súa categoría, conta con despacho individual. O persoal docente a tempo parcial comparte despachos dobres. Todos os despachos están situados nos pavillóns do antigo hospital (I e II), xa que o terceiro correspóndelle á Facultade de Ciencias.
  - Sala de reunións e salón de graos, cun aforamento de 20 e 40 persoas, respectivamente.
  - Sala de usos múltiples, con 210 postos, con equipo especial de luz e de son, con conexións a internet, e con gran versatilidade na configuración dos asentos e usos diversos. Está especialmente acondicionada para actos culturais e académicos.
  - Dúas salas de estudo diferenciadas: unha para o traballo individual silencioso; outra, separada da anterior, para traballos en grupo. A capacidade de ambas as dúas é duns 320 postos de estudo.
  - Sala para a Delegación de Alumnado da Facultade, que conta con equipamento informático. No edificio específico existen locais para as asociacións estudiantís do Campus.
  - Espazos de custodia de materiais e traballos.
  - Instalacións de apoio: espazos asociados ao decanato, unidade administrativa, conserxaría, gabinete psicopedagóxico, servizos de atención á comunidade, servizos de extensión cultural, servizo e instalacións deportivas, biblioteca do campus etc.
  - Para os efectos de formación de persoas posgraduadas e doutoras, o Campus conta con instalacións no Parque Tecnolóxico de Galicia (a 10 km), pensadas inicialmente para o ámbito científico-tecnolóxico, pero que se abre ás humanidades e ás ciencias xurídico sociais despois de convencer os xestores das utilidades que poden ter neste

campo. Destacamos, por tanto, a oportunidade de gozar do Centro de Investigación, Transferencia e Innovación (CITI) e dunha Oficina de Apoio a I+D, con sede no Edificio Politécnico do Campus, dedicada a todos os ámbitos científicos para o asesoramento na presentación e na xustificación de proxectos e para o apoio a grupos de investigación.

Por outra parte, é importante destacar que a Facultade conta con modificacións necesarias para o seu acceso: prazas de aparcamento reservadas, servizos hixiénicos adaptados e sinalizacións en braille nos ascensores. Para necesidades específicas detectadas nalgún estudante, convócanse bolsas de apoio na aula para superar as dificultades de comunicación que poidan encontrar (os casos de cegueira e de xordeira son os máis frecuentes); medidas que seguirán ampliándose para garantir unha plena igualdade no acceso ao estudo e á investigación. Nos casos en que se demandan recursos especiais solicítanselle á Área de Igualdade da Universidade.

Finalmente, referímonos aos recursos humanos. Impartimos docencia 113 profesores e profesoras, dos cales 55 temos vinculación permanente, xa sexa como persoal catedrático ou titular, ou ben como contratado doutor. Este número de 55 correspóndese co 51 % da Xunta de Centro, polo que os demais sectores teñen a seguinte representación nesta: profesorado contratado sen vinculación permanente, 9; persoal de administración e servizos, 11; e alumnado, 32. Nas xuntas de Titulación, Maxisterio concentra 36 dos docentes con vinculación permanente; Educación Social, 6; Traballo Social, 9 e Psicopedagogía, 4 docentes.

A matrícula do alumnado ascendía no curso 2010/2011 a 1468, dos cales un 5,13 % estaba en diferentes mestrados, un 39,29 % correspóndese cos catro graos xa implantados, un 13,40 % estaba en Psicopedagogía e o resto en terceiros cursos das diplomaturas, coa seguinte distribución: Maxisterio (28,85 %), Educación Social (5,13 %) e Traballo Social (8,20 %).

### **Extensión Universitaria**

As relacións institucionais e a actividade cultural son aspectos que desde os primeiros anos fixeron posible a cooperación dos dous centros universitarios que albergaban estudos de educación. Polo ano 1984 xa tiveron lugar as I Xornadas de Educación para a Paz, con implicación de profesorado e alumnado dos dous centros, así como outras institucións da cidade —nomeadamente Caixa Galicia que

cedería instalacións e correría co financiamento—; unhas xornadas que chegarían ata a décima edición en 1997. Polo ano 1993, a sexta edición confluíu co I Congreso de Movementos Sociais Alternativos, que congregou un bo número de persoas investigadoras dos campos do pacifismo, da ecoloxía e do feminismo. As tres edicións de Semanas de Educación foron tamén nesas datas iniciais. E, aínda sen facer unha relación exhaustiva, citaremos as Xornadas de Historia de Galicia, organizadas conxuntamente por profesorado da Escola e do Colexio, desde 1986, que tiveron enorme impacto na investigación e na vida cultural da cidade.

Boa parte desa actividade continuou durante os anos noventa, como se pode deducir, na Facultade de Humanidades, creada a partir do Colexio Universitario, e na Escola de Maxisterio, en foros separados —debido en parte á distancia entre os centros— ou confluíndo na organización conxunta. Un aspecto en que a Facultade de Humanidades se mostrou especialmente activa foi na organización de cursos de verán e de xornadas e congresos de investigación. Tanto uns como outros deixaron abondosa bibliografía nos libros de actas. Os campos da historia ou a antropoloxía foron os máis dinámicos, organizando cursos en diversas vilas da provincia (Xinzo, Celanova, Allariz, Castro Caldelas, Carballiño etc.), aínda que a educación e a psicopedagogía tiveron tamén espazos importantes para o debate. Un destes cursos que volveu unir vontades de Facultade e Escola foi o que se organizou no ano 1993 en Chaves (Portugal), sobre A escola e a diversidade cultural. Mediante un convenio entre as dúas universidades realizáronse na cidade portuguesa un total de catro cursos, e o máis destacado polo número de relatores e alumnado participante foi este do ámbito educativo, que contaba ademais na parte cultural para o conxunto dos cursos coa actuación do grupo de teatro do Campus Maricastaña integrado maioritariamente por alumnado da Escola de Maxisterio de Ourense.

Outros cursos de verán que salientamos son os citados das áreas de antropoloxía e historia. Polo interese despertado no alumnado de Educación, convén citar o relativo á Cultura da violencia, en Celanova (1994), que conta tamén cunha publicación das achegas, e outro sobre Repensar as reformas educativas en Portugal e España (Chaves, 1994). Cinco anos máis tarde retómase este bo clima de cooperación coa Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD) cun curso estrela relativo ao Couto Mixto. República esquecida (1999), en Chaves e Celanova, ampliado o ano seguinte nunha nova edición en que se tratan as relacións transfronteiras no curso Galicia e Portugal: a fronteira esvaída, do 13 ao 15 de xullo en Xinzo e Tourém. Pasaron outros cinco anos para retomar o tema ampliado a toda a fronteira entre os estados español e portugués nun curso de verán que comezou en Ribadavia e terminou en Chaves: As fronteiras e as identidades raianas entre Por-

tugal e España (do 12 ao 15 de xullo de 2006). No ano 2010, o tema antropolóxico elixido con sede novamente en Xinzo foi o do entroido.

De corte máis psicopedagóxico, tamén tiveron lugar cursos, con participantes destacados e con actas publicadas nalgúns casos: Prevención do VIH/sida nos xoves, celebrado do 5 ao 10 de xullo de 1993; Educación física e deporte: achegas multidisciplinares, do 5 ao 9 de xullo de 1993; A prevención e o tratamento das drogodependencias, celebrado do 30 de xuño ao 5 de xullo de 1994; Sexualidade e Saúde, do 1 ao 5 de xullo de 1996.

Se nos centramos nas xornadas e congresos, estes ocupan tamén un lugar importante na traxectoria dos vinte anos da Facultade. Ademais das dez edicións das Xornadas de Educación para a Paz, antes citadas —en que interviron prestixiosas persoas investigadoras, como Mariano Aguirre, Suso Jares, Viçens Fisas, Carme Romía, Jaume Trilla, Rafael Grasa, Carlos Taibo, Javier Sádaba, Cristina Almeida, Marina Subirats etc. ao longo das dez edicións—, os centros educativos de Ourense colaboraron na organización dos III e dos VII Encontros que, cunha estrutura máis horizontal e de xeito rotatorio polas provincias galegas e posteriormente tamén por Portugal, se realizaron respectivamente no Carballiño (1989) e en Allariz (1993). Así mesmo, merece mención a organización do I Congreso Nacional de Psicoloxía Clínica e da Saúde, que destacou pola súa elevada matrícula —preto dos 500 asistentes— e por reunir prestixiosos relatores deste ámbito. Despois de varios anos cun maior protagonismo da Universidade da Coruña, en 2010 volvemos ser organizadores da XXIV edición —de homenaxe ao amigo Suso Jares falecido en setembro de 2008— que tivo lugar en Leiría (Portugal); e en 2011, os XXV Encontros volven a Allariz e colabora novamente a Facultade na organización. En 1996 (novena edición) homenaxeouse a Freinet polo centenario do seu nacemento, e en 1998 conmemoráronse cun novo congreso na vila de Bande os vinte e cinco anos de pedagogía Freinet en Galicia; ambos os congresos con actas editadas. Nos primeiros anos da Facultade son significativas tamén as dúas edicións das Xornadas de Educación Social, con ampla participación do alumnado que cursaba os novos plans de estudo aprobados en 2000.

En relación con estas actividades de colaboración coa renovación pedagóxica e cos movementos de educadores pola paz, están as Xornadas sobre os Dereitos dos Nenos e Nenas, que tiveron cinco edicións, a partir de 2000 con participación de moito alumnado da Facultade; e de xeito máis permanente a Facultade implicouse no proxecto Ponte... nas ondas, apoiando a proposta diante da UNESCO da candidatura de patrimonio cultural galego-portugués para obra mestra da humanidade, e

participando en diversas edicións da programación radiofónica, nunha franxa universitaria desde 2002. A experiencia foi ademais analizada en foros científicos creados tamén coa colaboración da Facultade, nomeadamente os dous congresos sobre a fenda dixital, celebrados en Silleda en 2005 e 2007, ou o congreso específico sobre 15 anos de Ponte... nas ondas, que tivo lugar en Vigo e Melgaço en abril de 2010. Esta temática da interculturalidade foi tamén obxecto dun curso de verán en Caldas de Reis sobre Migracións nas sociedades contemporáneas: desafíos para a Galicia actual, cun extenso volume que recolle as intervencións.

Outros cursos e congresos que trataron temas de interese psicopedagóxico diversos, con maior ou menor continuidade no tempo son Actores Sociais e Factores de Cambio no Medio Rural, en Monforte en 1997; catro edicións desde 2000 de congresos trienais en Trives, centrados na figura de Manuel Luís Acuña, mestre e poeta republicano; sete edicións do congreso bianual sobre O Home e o Medio, que apoiaban o Centro de Estudos Chamoso Lamas do Carballiño; cursos e congresos en colaboración con colectivos de mestres e con colexios e asociacións profesionais vinculadas ás titulacións impartidas na Facultade: Colexio de Educadores e Educadoras Sociais, Colexio de Traballo Social, Colexio de Psicólogos, Asociación de Pedagogos Galegos, Asociación de Orientadores, Colectivo Rueiros de Educación Social; coorganización ou recoñecemento para validación de cursos propostos por institucións diversas e ONG, concellos, Radio ECCA, Cruz Vermella, UNICEF, Asociación Andrea, Menela, Cadabullo, Nova Escola Galega, Associação Sócio Pedagógica Galaico-Portuguesa, Associação Galega da Língua etc.

Recentemente, as actividades con maior implicación da Facultade concéntranse no día do patrón, coa organización das Xornadas Interxeneracionais, que van pola VIII edición e contan coa colaboración das aulas de Maiores (Asociación Cultural Galega de Formación Permanente de Adultos), da obra social de Caixa Galicia, do colexio Mestre Vide e do Centro de Cultura Popular Xaquín Lorenzo. Con elas conmemoramos o patrón da Facultade no mes de abril, e consisten no intercambio de xogos e de experiencias interxeneracionais, así como a actuación de portadores da cultura popular, tanto no ámbito da música como dos xogos populares, as regueifas, os contacontos e outras manifestacións culturais propias. Arredor do día da violencia de xénero en novembro, tamén se comezaron a realizar actividades en que participa a Facultade en colaboración con outras do Campus, así como co Concello de Ourense e outras entidades. Ademais doutras actividades que viñan tendo lugar en anos anteriores, desde 2008 tomaron a forma de cursos as I Xornadas de Violencia de Xénero: Perspectiva Xurídica e Psicosocial, celebradas en Ourense; II Xornadas de Violencia de Xénero: a Violencia Sexual a Debate, en

2009; en 2010 a organización foi asumida para todo o Campus pola Vicerreitoría e a Área de Igualdade. Polo día 10 de decembro, en conmemoración da Declaración Universal dos Dereitos Humanos, desde 2008, teñen lugar as Xornadas Interculturais, con tres edicións, organizadas polo alumnado do mestrado de diversidade; e desde 2010 hai unha iniciativa da Delegación do Alumnado, que promove as I Xornadas de Lecer e Educación.

A Facultade tamén ten apoiado diversos homenaxes a persoeiros da cultura galega e a mestres do noso contorno. Ademais dos dedicados a Luís Acuña no marco dos congresos, podemos citar a Luís Taboada, a iniciativa dos Amigos da República; a Marcos Valcárcel e Benito Losada en Ourense; a Alfonso García Rojo, en Nogueira de Ramuín; a Rosa Pons, en Parada de Sil; a Antonio Caneda, en San Xoán de Río; a Albino Núñez e Baltasar Vázquez, en Maceda; ou os mestres represaliados de Coles, Amoeiro, Peroxa e Vilamarín, en Trasalva e Cambeo.

Ademais da actividade cultural, as relacións entre a Facultade e a sociedade ourensá son moi amplas. En primeiro lugar, as enmarcadas na representación do centro no ámbito do sistema universitario galego e das facultades de Educación españolas. Existe un bo nivel de coordinación co resto de centros universitarios dos campus da Universidade de Vigo, e cos centros de educación de Galicia. Ademais hai unha participación activa nas conferencias de decanos, tanto do ámbito educativo como do traballo social, tanto que a VIII Asamblea da Conferencia de Educación tivo lugar en 2010 en Allariz, organizada polo noso centro. En segundo lugar, coas institucións ourensás, acudindo a cantos eventos nos convidan en diversos lugares da cidade e en moitos concellos da provincia, incluídos centros de educación secundaria que demandan información de acceso á universidade. En terceiro lugar, a Facultade abre as súas portas á comunidade, coa cesión de instalacións, acceso libre a actos organizados pola Facultade, organización conxunta noutros casos, como queda reflectido máis arriba.

Finalmente, e de forma máis intensa, a Facultade mantén relacións con moitas institucións socioeducativas e culturais para desenvolver as prácticas do alumnado, recollidas en todos os plans de estudo, incluído o mestrado profesionalizante. Esta colaboración está materializada en multitude de convenios de colaboración, que superan o centenar. Estas relacións son consideradas e coidadas con especial entusiasmo por ser parte da formación práctica que recibe o alumnado da Facultade.

Ademais destas relacións de ámbito máis local, a Facultade amplía as súas relacións externas a través dos programas de intercambio de estudantes; en concreto do Programa de cooperación interuniversitaria E. AL. (antigo intercampus), do

Programa SICUE-Séneca e do Programa Erasmus-Sócrates. O Programa de cooperación interuniversitaria é un programa da Axencia Española de Cooperación Internacional que permite que os estudantes e docentes da Universidade de Vigo realicen unha estadía nunha universidade de América latina, colaborando na execución de actividades docentes ou de investigación. Este programa complétase desde a nosa facultade permitindo o prácticum con ONG para o desenvolvemento que desde Galicia actúan neses países e, polo tanto, o alumnado beneficiase da cobertura de gastos por parte da entidade colaboradora. Pola súa parte, o Programa Sócrates-Erasmus é un programa da Unión Europea que lles permite aos estudantes realizar un período de estudos (entre tres meses e un curso académico) recoñecido en diferentes universidades europeas. A participación neste programa é crecente, tanto polo esforzo de incrementar as prazas como polo interese despertado no alumnado. Desde os primeiros que apenas chegaban a unha ducia, estamos pasando a números próximos a 50, o cal non está nada mal, nunha facultade con titulacións curtas, e cun prácticum que debe ser realizado no propio territorio e, polo tanto, limita o intercambio durante ese curso.

Para rematar diremos que o SICUE é un programa de intercambio entre universidades españolas e vaise incrementando a medida que aumenta a demanda do alumnado. Desde o primeiro contrato asinado, xa coa Facultade constituída, coa Universidad de Extremadura, pasamos hoxe a ter as portas abertas de todas as universidades españolas e só agardamos a que sexa demandado por algún estudante para abrir convenio coa universidade solicitada. Os asinados neste momento xa pasan de dez universidades, e estamos tanto enviando alumnado como recibindo. O alumnado do Estado español, Portugal, Brasil e, en xeral, Latinoamérica intégrase perfectamente nas aulas, sexan impartidas en galego ou castelán, mentres que os procedentes doutros países teñen problemas iniciais coa lingua, pero en pouco tempo poden seguir tamén a docencia en castelán e mesmo en galego, matriculándose voluntariamente algúns deles en cursos de lingua galega, tanto na Universidade como no Ingabud ou noutras entidades ofertantes. En todos os casos hai que falar de éxito académico na fin da estadía, agás moi raras excepcións.

## Bibliografía

- Benso, C. e C Pereira (coords.) (2007): *Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI*. Ourense: Concello de Ourense, Fundación Santa María e Universidade de Vigo.
- Caruncho, C. e P. Mayobre (coords.) (1993): *O reto do presente. Feminismo, pacifismo e ecoloxía*. Ourense: Concello de Ourense, Nova Escola Galega e Facultade de Humanidades.
- Caruncho, C. e P. Mayobre (coords.) (1999): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*. Santiago: Tórculo Edicións.
- Castro, X. e J. de Juana (eds.) (1992): *VI Xornadas de Historia de Galicia. Mentalidades Colectivas e Ideoloxías*. Ourense: Deputación Provincial.
- Cid, X. M. (2006): «Facultade de Educación. Herdeiros dunha extraordinaria tradición pedagóxica. Setenta e cinco anos de formación de educadores en Ourense (1915-1990)», en X. M. Cid (coord.): *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, pp. 15-40.
- Cid, X. M. (coord.) (2008): *Tomando altura no Espazo Europeo. Intercambio de experiencias innovadoras na Facultade de Ciencias da Educación*. Santiago: Tórculo Edicións.
- Cid, X. M. (coord.) (2009): *Novos ensaios de inmersión no Espazo Europeo*. Santiago: Tórculo Edicións.
- Cid, X. M.; M. D. Dapía e M. R. Fernández (1997): *Por unha escola do pobo no centenario de Celestin Freinet (1896-1996)*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Cid, X. M. et al. (1999): *Actores sociais e factores de cambio no medio rural*. Vigo: Deputación de Lugo e Universidade de Vigo.
- Cid, X. M. e M. D. Dapía (2000): *Da escola rural á educación social. Xornadas sobre os 25 anos de Freinet en Galicia*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Decreto 3/1990, do 11 de xaneiro, de segregación de centros e servizos da Universidade de Santiago de Compostela con todos os seus medios materiais e humanos e da súa integración nas novas universidades da Coruña e Vigo (DOG núm. 17, do 24 de xaneiro).



- Decreto 416/1990, do 31 de xullo, polo que se crean centros e se concede autorización para impartir estudos conducentes ás titulacións que se citan no sistema universitario de Galicia (DOG do 10 de agosto de 1990).
- Decreto 192/1993, do 29 de xullo, polo que se axustan titulacións impartidas na comunidade autónoma, se concede autorización de novos estudos e se crean máis centros no sistema universitario de Galicia (DOG do 17 de agosto de 1993).
- Decreto 263/2001, do 27 de setembro, polo que se crea a Facultade de Ciencias da Educación no Campus de Ourense da Universidade de Vigo (DOG do 16 de outubro de 2001).
- Domínguez Alberte, X. C. e X. M. Cid Fernández (coords.) (2001): *Actas do I Congreso Manuel Luís Acuña*. Santiago: Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia.
- Domínguez Alberte, X. C. e X. M. Cid Fernández (coords.) (2005): *Actas do II Congreso Manuel Luís Acuña*. Santiago: Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia.
- Domínguez Alberte, X. C. e X. M. Cid Fernández (coords.) (2008): *Actas do III Congreso Manuel Luís Acuña*. Santiago: Sociedade para o Desenvolvemento Comarcal de Galicia.
- Fidalgo, X. A. (ed.) (1993): *Alimentación e cultura*. Vigo: Universidade de Vigo e Concello de Celanova.
- Fidalgo, X. A. e X. Simal (eds.) (1994): *A cultura da violencia*. Ourense: Laboratorio Ourensán de Antropoloxía Social.
- Fidalgo, X. A. e X. Simal (coords.) (1997): *Patrimonio cultural de Galicia e norte de Portugal*. Ourense: Deputación Provincial de Ourense.
- González Lorenzo, M. (1993): *Adolescencia y sida*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Jares, X. R. (2008): *Educación e paz I*. Vigo: Edicións Xerais.
- Lameiras, M. e A. Castedo (1995): *La prevención y el tratamiento en drogodependencias*. Salamanca: Kazmos.
- Lameiras, M. e J. M. Faílde (coords.) (2000): *La psicología clínica y de la salud en el siglo XXI : posibilidades y retos*. Madrid: Dykinson.
- Lameiras, M. e A. López (1997): *Sexualidad y salud*. Santiago: Tórculo Edicións.
- Lameiras, M. e I. Iglesias (2010): *Violencia de género: perspectiva jurídica y psicosocial*. Barcelona: Tirant Lo Blanch.

- Lameiras, M.; A. López e J. M. Faílde (coords.) (1994): *La prevención del VIH-sida en los jóvenes*. Ourense: Concello de Ourense.
- Nunes, A. e X. M. Cid (eds.) (2007): *Educação social, animação sociocultural e desenvolvimento comunitário*. Ourense: Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Vigo, UTAD e SIPS.
- Nunes, A. e R. Vieira (2010): *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Leiria: APAL e CIID-IPL.
- Pereiro, X.; L. Risco e C. Llana (eds.) (2008): *As fronteiras e as identidades raianas entre Portugal e España*. Vila Real: UTAD.
- Rodríguez, X. e X. M. Cid (coords.) (2007): *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*. Santiago: Nova Escola Galega, Universidades galegas e UTAD.
- Suárez Pazos, M. (coord.) (2005): *Guías de adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior*. Facultade de Ciencias da Educación de Ourense. Santiago: Tórculo Edicións.
- Suárez Pazos, M. (coord.) (2006): *Guías docentes adaptadas ao sistema europeo de transferencia de créditos*. Santiago: Tórculo Edicións.
- Suárez, M.; X. M. Cid e C. Benso (coords.) (2006): *Memoria da escola*. Vigo: Edicións Xerais.
- AA. VV. (2002): *Homenaxe a Luís Taboada. 14 de abril de 2000*. Ourense: Asociación de Amigos da República.
- AA. VV. (2007): *Experiencias de innovación educativa na universidade*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación.



# **Estratexias de Ensino no marco das competencias: os estilos de aprendizaxe como eixe fundamental para a planificación docente**

María del PILAR GONZÁLEZ FONTAO e Eva MÓNICA MARTÍNEZ SUÁREZ

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar e MIDE*

## **Introdución**

O Espazo Europeo do Ensino Superior centrouse, entre outras moitas cuestións, en que os estudantes universitarios adquiran e desenvolvan unha serie de competencias en prol dunha mellor cualificación para o futuro laboral. As estratexias e os métodos de ensino deben ofrecer un cambio para a mellora do ensino docente e, xa que logo, han de modificarse para darlle resposta a este novo contexto educativo. Xa non vale coas clases maxistras ou demostrativas-explicativas para que os estudantes adquiran coñecementos teóricos co fin de alcanzar uns obxectivos e assimilar os contidos. Agora, ademais de ter en conta estes parámetros, débese preparar o alumnado en estratexias, habilidades e capacidades diversas, é dicir, na adquisición de competencias.

Esta situación supón un gran reto que implica un proceso de meditación e de reflexión por parte dos docentes. Aínda que é certo, existe unha gran diversidade nas aulas universitarias, estudantes que veñen de diferentes contextos educativos, con experiencias múltiples, de diferentes idades, culturas e vivencias persoais individuais que fai que o ensino de calidade no contexto universitario sexa complexo. Isto débese a que o profesorado universitario, en moitas cuestións, accede ao posto sen unha verdadeira formación pedagóxica e didáctica, o que implica unha menor concienciación da importancia da planificación docente, reflexión da acción educativa e do proceso de ensino e aprendizaxe; non en todos os casos e situacións, pero si na maioría dos docentes.

Para superar estes límites, esíxese unha organización metodolóxica clara e unha programación en que se establezan unhas pautas educativas adecuadas; isto

superouse, en parte, coa elaboración das guías docentes. No entanto, a implantación e a posta en práctica destas guías pasa por un método de traballo do docente de marcado corte pedagóxico. Doutra banda, coñecemos o alumnado ao que nos estamos dirixindo, como é, que intereses ten, cal é a súa formación ou preparación previa, como aprende, para que se está formando etc. será un paso máis para conseguir un ensino universitario de calidade nas nosas facultades.

En relación con este último aspecto, o que aquí queremos expor é a proposta de métodos didácticos de traballo a partir dos estilos de aprendizaxe que presenta o alumnado de Psicopedagogía da Facultade de Ciencias da Educación do Campus de Ourense. A partir dos resultados obtidos, podemos expornos unhas suxestións metodolóxicas que faciliten o labor docente para a adquisición de competencias, coas que pretendemos dar respostas ao que e como desenvolver ou adquirir as competencias no alumnado universitario.

### **1. Estilos de aprendizaxe e competencias: aspectos esenciais para un ensino de calidade**

Cando falamos de calidade do ensino, o concepto é complexo de definir en si mesmo (Pérez *et al.* 2000; Marchesi, 2001; Escudero, 2002; Marqués, 2002). Con todo, podemos entender por calidade educativa o proceso eficaz de darlles resposta ás necesidades educativas de todos os estudantes, en todo momento para obter un resultado positivo e esperado con respecto ás metas asignadas. Poderíase dicir que se trata dunha percepción demasiado simple e ata ambigua; con todo, queremos manifestar a necesidade de centrarnos na praxe educativa, no como facer para darlles resposta ás necesidades e características do alumnado.

Parafraseando a Graells (2002), a calidade na educación debe asegurarlles a todos a adquisición dos coñecementos, capacidades, destrezas e actitudes necesarias para equiparalos para a vida adulta. Partindo desta definición, as competencias básicas atópanse implícitas e inherentes na propia definición de calidade en educación, polo que unha praxe adecuada para adquirir tales competencias garantiría unha consecución eficaz destas.

Por competencias podemos entender como un «constructo molar que se refiere a un conxunto de coñecementos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad» (Zabalza, 2003: 70). Doutra banda, tamén se pode definir como a «capacidad de los sujetos de seleccionar, mobilizar y gestionar co-

nocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados» (Colás e De Pablo, 2005: 107). No entanto, no ámbito educativo en que nos movemos, quedámonos coa definición de Larraín e González (2007), que consideran as competencias como unha concatenación de saberes, non só pragmáticos e orientados á produción, senón os que articulan unha concepción do ser, do saber, do saber facer, do saber convivir.

Partindo das competencias que o estudantado universitario debe adquirir, desenvolver ou mellorar, dependerá en certo xeito da súa capacidade para comprender e consolidar conceptos, a forma ou xeito de aprender e assimilar a información. Con isto estámonos referindo aos «estilos de aprendizaxe» do alumnado universitario. O estudo dos estilos de aprendizaxe non é recente, senón que se poden situar as primeiras investigacións en torno ao século XIX (Hervás Avilés, 2003: 23). A definición dos estilos de aprendizaxe depende da corrente teórica da que parte, xa que as influencias das diferentes escolas psicolóxicas da época (condutismo, funcionalismo etc.) serán as precursoras da orientación que tomen os diferentes estudos. Será no século XX, nos anos cincuenta e sesenta, o momento álxido no que se refire á investigación da aprendizaxe, á cognición, á personalidade e aos estilos, pensando que estes últimos serían a ponte de estudo entre a aprendizaxe e a personalidade. O estudante controla de xeito autónomo os seus procesos cognitivos e xera o seu coñecemento (Hervás Avilés, 2003: 25), isto é o «aprender a aprender». De forma resumida, mostramos algunhas das definicións que aproximan o concepto teórico destes.

**Figura 1.**  
Definicións e tipos de estilos de aprendizaxe

<b>ESTILOS DE APRENDIZAXE</b>		
<b>AUTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>TIPOS</b>
SCHMECK (1983)	Grupo de estratexias cognitivas. Predisposición do suxeito estable na forma de atender, pensar e percibir ante un proceso de aprendizaxe.	Proceso profundo Proceso elaborado Retención de feitos Estudo metódico
KOLB (1984)	Desenvólvese por factores hereditarios, experiencias previas, esixencias do ambiente. Modelo de aprendizaxe experiencial cíclico de catro fases.	Diverxente Converxente Asimilador Acomodador
HONEY (1986)	Inflúen moitos factores: desexo de aprender, destrezas, tipo de traballo	Activo Reflexivo

ESTILOS DE APRENDIZAXE		
AUTOR	DEFINICIÓN	TIPOS
	individual, clima da organización, necesidades e oportunidades de aprendizaxe, actitude emocional ante o risco. Modelo de catro fases.	Teórico Pragmático
ALONSO (1993)	Trazos cognitivos, afectivos e fisiolóxicos que serven de indicadores relativamente estables de como o alumnado percibe, interacciona e responde aos seus ambientes de aprendizaxe.	Activo Reflexivo Teórico Pragmático
STERNBERG (1999)	É un xeito de pensar. Non é unha aptitude, senón máis ben unha forma preferida de empregar as aptitudes que un posúe. Aptitude refírese ao ben que alguén pode facer algo. Estilo refírese a como lle gusta a alguén facer algo.	Monárquico Xerárquico Oligárquico Anárquico

Parece importante destacar que o estudo sobre estilos de aprendizaxe no proceso de ensino e de aprendizaxe na universidade non pasa do todo desapercibido, xa que algunhas investigacións (Hernández Pina, 1993, 1996; Volet, 1995; Biggs, 1996; Buendía e Olmedo, 2000; Marín Graza, 2002; García-Fontes, Muñoz e Abalde, 2002; Martín e Rodríguez, 2003; Martínez Suárez, 2010) demostraron os beneficios que nos proporcionaría que o alumnado coñecese e fose consciente de como levar a cabo a súa aprendizaxe, o que garantiría, deste xeito, a consecución das competencias e unha mellor calidade no ensino universitario.

## 2. Estudo dos estilos de aprendizaxe nos estudantes de psicopedagogía da Facultade de Ciencias da Educación de Ourense

Para determinar os estilos de aprendizaxe neste estudo empregouse o Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaxe. Pódese aplicar de forma individual ou colectiva e consta de dúas partes diferenciadas: unha primeira parte en que se solicitan os datos persoais e socioacadémicos dos estudantes e unha segunda parte que se compón do corpo de 80 ítems breves para diagnosticar os estilos de aprendizaxe (20 por cada un dos estilos de aprendizaxe). Os ítems contéstanse afirmativamente se se está de acordo e negativamente se se está en desacordo. A duración para realizalo depende da rapidez e da comprensión lectora dos estudantes, pero calcúlase entre uns dez ou quince minutos aproximadamente.

Con este cuestionario obtemos catro puntuacións referentes a catro estilos de aprendizaxe (activo, reflexivo, teórico e pragmático). A interpretación das puntuacións obtidas está en función dos resultados de todos os suxeitos participantes, con quen comparamos os datos individuais.

Hai que ter en conta que con este tipo de cuestionario obtéñense catro puntuacións, que expón un perfil predominante dos estilos de aprendizaxe nos suxeitos de estudo, pero hai que recordar que todos os individuos utilizan os catro estilos de aprendizaxe de forma cíclica, dependendo da tarefa á que se enfrontan. De forma resumida as principais características dos diferentes estilos móstranse a continuación:

**Figura 2.**

Características principais e secundarias dos catro estilos de aprendizaxe segundo Alonso, Gallego e Honey (2007: 71-74)

ESTILO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	OUTRAS CARACTERÍSTICAS
ACTIVO	Animador, improvisador, descubridor, arriscado, espontáneo	Creativo, novo, aventureiro, renovador, inventor, vital, vividor da experiencia, xerador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, desexoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante
REFLEXIVO	Ponderado, concienciado, receptivo, analítico, exhaustivo	Observador, recompilador, paciente, coidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, rexistrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes e/ou declaracións, lento, distante, prudente, inquisidor, indagador
TEÓRICO	Metódico, lóxico, obxectivo, crítico, estruturado	Planificado, sistemático, ordenado, sintético, razoador, pensador, relacionador, perfeccionista, xeneralizador, buscador de hipóteses, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supostos subxacentes, buscador de conceptos, buscador de



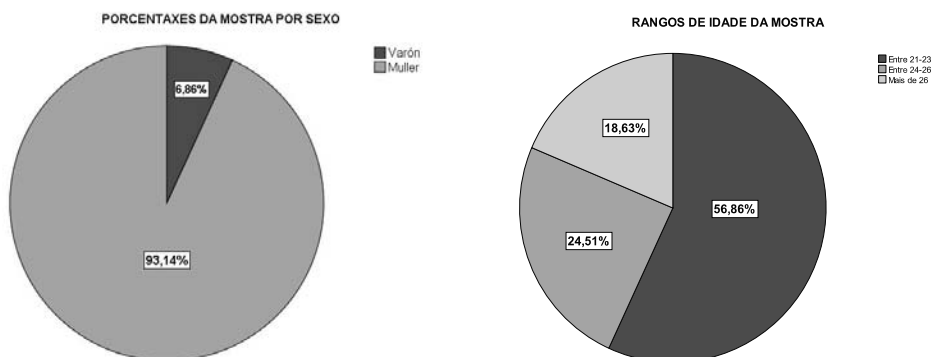
ESTILO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	OUTRAS CARACTERÍSTICAS
		finalidade clara, buscador de racionalidade, buscador de «por que», buscador de sistemas de valores, de criterios, inventor de procedementos, explorador, disciplinado
PRAGMÁTICO	experimentador, práctico, directo, eficaz, realista	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, obxectivo, claro, seguro de si mesmo, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador do aprendido, planificador de accións

### 2.1. Mostra do estudo

Para levar a cabo o noso estudo, tomamos como mostra 102 estudantes de Psicopedagogía do Campus de Ourense durante os cursos 2006/2007 e 2007/2008. Como se pode ver, a relación de alumnado do sexo feminino con respecto ao masculino é claramente superior. Ben é certo que a titulación de Psicopedagogía, pertencente ao ámbito das ciencias sociais, sempre tivo un tipo de alumnado de carreiras cunha afluencia maioritariamente feminina, como son Maxisterio e/ou Educación Social, o cal reflicte o gráfico da figura 3.

**Figura 3.**

Porcentaxes dos suxeitos da mostra en función do sexo e dos grupos de idade

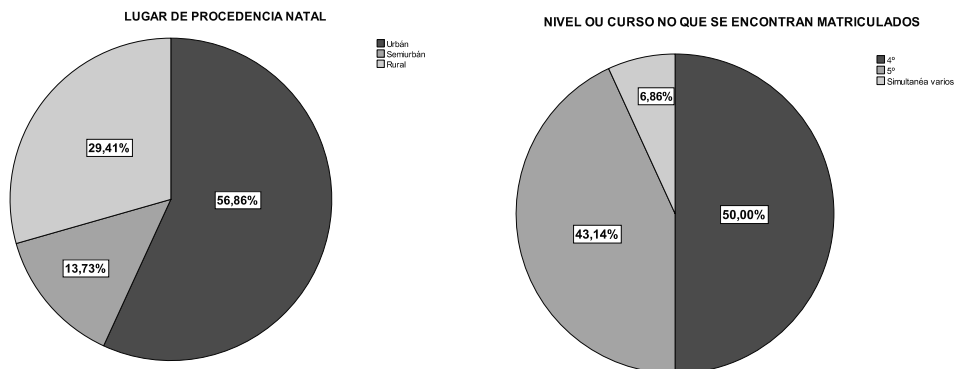


En relación coa idade dos estudantes que cursan Psicopedagogía na nosa facultade (figura 3), pódese dicir que hai gran diversidade, pois nela interaccionan persoas con situacións variadas (estudantes que terminaron o primeiro ciclo dunha titulación anterior, alumnado que traballa no ensino de forma activa, estudantes que terminaron os estudos hai algúns anos e retoman novamente a formación académica). Por este motivo, a multitude de idades coa que contamos é moi ampla, polo que consideramos agrupalos en grupos de idades tal e como se mostra no gráfico, en que podemos observar que a maioría dos estudantes, máis da metade, son novos, entre os 21 e 23 anos de idade (56,86 %), seguidos dos de 24 e 26 anos con aproximadamente pouco máis dun terzo da totalidade (24,51 %) e, finalmente, o restante da mostra dos estudantes que exceden os 26 anos de idade (18,63 %).

Outro dos aspectos que nos interesou coñecer é o lugar de procedencia do alumnado de Psicopedagogía, representado na figura 4.

**Figura 4.**

Porcentaxes dos suxeitos da mostra en función do lugar de procedencia e o curso da titulación



Tal e como se mostra no gráfico, unha ampla maioría, máis da metade do alumnado, pertence a zonas urbanas (56,85 %), seguido de máis dun terzo deles de zonas rurais (29,41 %) e en menor medida de zonas semiurbanas (13,73 %).

Finalmente, recollemos datos en ambos os cursos da titulación de Psicopedagogía (figura 4), intentando que a mostra fose equilibrada. Como se pode observar, no momento da recollida de datos a metade dos estudantes estaban matriculados en 4.º curso (50 %) e case a outra metade en 5.º curso da titulación (43,14 %). Para

rematar diremos que existe unha pequena porcentaxe de alumnado (6,86 %) que recolleemos como estudantes que están realizando materias de xeito simultáneo en ambos os cursos de Psicopedagogía.

## 2.2. Obxectivos de estudo

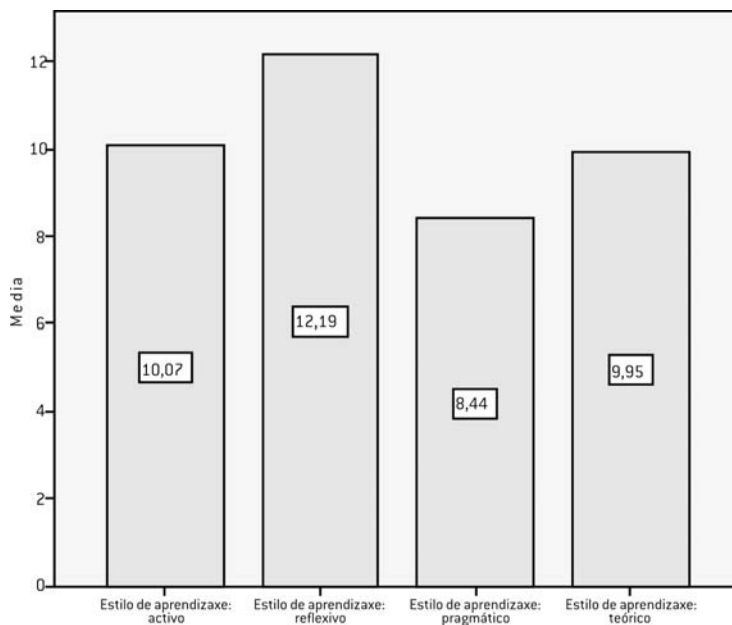
Os obxectivos que guían esta investigación pretenden identificar, describir e analizar os diferentes estilos de aprendizaxe que presentan os estudantes de Psicopedagogía da Facultade de Ciencias da Educación, así como o perfil predominante destes. Do mesmo xeito trataremos de darlle resposta á seguinte presunción: existen diferenzas nas preferencias dos estilos de aprendizaxe en función do sexo, idade, lugar de procedencia e curso académico.

## 2.3. Análise dos resultados

En relación coa nosa cuestión principal, na figura 5 podemos observar o diagrama de barras que representan a media en cada un dos estilos de aprendizaxe dos estudantes da mostra.

**Figura 5.**

Medias obtidas en cada un dos estilos de aprendizaxe pola mostra de estudo



Como se pode observar, existe unha tendencia ou preferencia ao uso dos estilos reflexivo e activo, seguido do teórico e, en último lugar, o pragmático. Existen diferenzas nas preferencias dos estilos de aprendizaxe en función do sexo, da idade, do lugar de procedencia e do curso académico.

Para pescudar se existen diferenzas significativas entre os diferentes estilos de aprendizaxe (variables dependentes) e o sexo, a idade, o lugar de procedencia e o curso dos estudantes (variables independente), realizamos cálculos de comparación de medias (Anova dun factor) e de varianza (proba de homoxeneidade de varianza ou estatístico de Levène). En relación con cada unha das variables e estilos de aprendizaxe, recolleemos na seguinte táboa os resultados da proba de homoxeneidade de varianzas:

**Figura 6.**

Proba de homoxeneidade da varianza entre os estilos de aprendizaxe e o sexo, o grupo de idade, o lugar de procedencia e o curso

PROBA DE HOMOXENEIDADE DE VARIANZA					
ESTILOS DE APRENDIZAXE	ESTADÍSTICO DE LEVÈNE	GL1	GL2	Sig.	VARIABLES INDEPENDENTES
ACTIVO	2,377	100	-	,126	SEXO
REFLEXIVO	2,830	100	-	,096	
PRAGMÁTICO	3,705	100	-	,057	
TEÓRICO	0,878	100	-	,351	
ACTIVO	1,238	2	99	,294	GRUPO DE IDADE
REFLEXIVO	1,575	2	99	,212	
PRAGMÁTICO	2,882	2	99	,061	
TEÓRICO	1,637	2	99	,200	
ACTIVO	1,434	2	99	,243	LUGAR DE PROCEDENCIA
REFLEXIVO	1,767	2	99	,176	
PRAGMÁTICO	1,285	2	99	,261	
TEÓRICO	0,795	2	99	,454	
ACTIVO	2,850	2	99	,063	CURSO
REFLEXIVO	0,887	2	99	,415	
<b>PRAGMÁTICO</b>	<b>6,239</b>	<b>2</b>	<b>99</b>	<b>,003</b>	
TEÓRICO	0,529	2	99	,591	

Como podemos observar (figura 6), os diferentes estilos de aprendizaxe gardan unha homocedasticidade dos datos con respecto aos grupos da mostra en función do sexo, do grupo de idade, do lugar de procedencia e do curso, o cal nos permite realizar cálculos de diferenzas da media entre os grupos. Obsérvase unha razón F significativa no estilo de aprendizaxe pragmático con respecto ao curso da titulación [ $F_{(2, 99)} = 6,239$   $p < 0,05$ ], o cal nos indica que non existen diferenzas intergrupos, é dicir, o curso non é unha variable que inflúa na variación deste estilo de aprendizaxe, aínda que existan variacións de puntuacións entre os suxeitos.

Ao realizar comparacións de medias entre os grupos, observamos que os diferentes estilos de aprendizaxe non difiren entre si en función do sexo, polo cal non existen diferenzas entre as mulleres e os homes que estudan Psicopedagogía e as súas preferencias nos estilos de aprendizaxe.

**Figura 7.**  
Anova dun factor. Estilos de aprendizaxe e grupos de idade

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estilo de aprendizaxe: activo	Inter-grupos	7,986	2	3,993	,317	,729
	Intra-grupos	1248,534	99	12,611		
	Total	1256,520	101			
Estilo de aprendizaxe: reflexivo	Inter-grupos	60,027	2	30,014	1,833	,165
	Intra-grupos	1621,434	99	16,378		
	Total	1681,461	101			
Estilo de aprendizaxe: pragmático	Inter-grupos	101,565	2	50,783	6,383	,002
	Intra-grupos	787,582	99	7,955		
	Total	889,147	101			
Estilo de aprendizaxe: teórico	Inter-grupos	81,596	2	40,798	4,883	,009
	Intra-grupos	827,159	99	8,355		
	Total	908,755	101			

Figura 8.

Proba *post hoc* de Scheffé. Comparación de medias. Estilos de aprendizaxe e grupos de idade

## COMPARACIONES MÚLTIPLES

Scheffé

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Estilo de aprendizaje: activo	Entre 21-23	Entre 24-26	,676	,850	,730	-1,44	2,79
		Más de 26	,223	,939	,972	-2,11	2,56
	Entre 24-26	Entre 21-23	-,676	,850	,730	-2,79	1,44
		Más de 26	-,453	1,081	,916	-3,14	2,23
	Más de 26	Entre 21-23	-,223	,939	,972	-2,56	2,11
		Entre 24-26	,453	1,081	,916	-2,23	3,14
Estilo de aprendizaje: reflexivo	Entre 21-23	Entre 24-26	,028	,968	1,000	-2,38	2,43
		Más de 26	-,962	1,070	,191	-4,62	,70
	Entre 24-26	Entre 21-23	-,028	,968	1,000	-2,43	2,38
		Más de 26	-,989	1,232	,276	-5,05	1,07
	Más de 26	Entre 21-23	1,962	1,070	,191	-,70	4,62
		Entre 24-26	1,989	1,232	,276	-1,07	5,05
Estilo de aprendizaje: pragmático	Entre 21-23	Entre 24-26	-,052	,675	,997	-1,73	1,63
		Más de 26	-2,578 *	,746	,004	-4,43	-,73
	Entre 24-26	Entre 21-23	,052	,675	,997	-1,63	1,73
		Más de 26	-2,526 *	,858	,016	-4,66	-,39
	Más de 26	Entre 21-23	2,578 *	,746	,004	,73	4,43
		Entre 24-26	2,526 *	,858	,016	,39	4,66
Estilo de aprendizaje: teórico	Entre 21-23	Entre 24-26	-,810	,692	,506	-2,53	,91
		Más de 26	-2,374 *	,764	,010	-4,27	-,47
	Entre 24-26	Entre 21-23	,810	,692	,506	-,91	2,53
		Más de 26	-1,564	,880	,211	-3,75	,62
	Más de 26	Entre 21-23	2,374 *	,764	,010	,47	4,27
		Entre 24-26	1,564	,880	,211	-,62	3,75

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

En relación cos estilos de aprendizaxe e cos grupos de idade (ver a figura 7) dos estudantes de Psicopedagogía, detectamos diferenzas significativas entre os estilos pragmático [ $F_{(2,99)} = 6,383$ ,  $p < 0,05$ ] e teórico [ $F^{(2,99)} = 4,883$ ,  $p < 0,05$ ]. Polo cal, ao realizar a proba *post hoc* de Scheffé para pescudar que grupos son os que difiren, puidemos indagar que os estudantes de Psicopedagogía con máis de 26 anos presentan unha maior media no estilo pragmático que os de entre 21-23 e 24-26 anos de idade e no estilo teórico cos estudantes de 24-26 anos.

Ao realizar comparacións de media dos estilos de aprendizaxe coas variables de lugar de procedencia e curso da titulación (figura 8) non se atoparon diferenzas significativas entre os grupos, o cal fainos supor que non son variables influentes na preferencia do perfil de estilos de aprendizaxe polos estudantes de Psicopedagogía.

#### *2.4. Conclusións*

Despois de ver os resultados, podemos concluír que os estudantes de Psicopedagogía da Facultade de Ciencias da Educación presentan unha preferencia de estilos de aprendizaxe reflexivo, activo, teórico e pragmático relativamente constante no tempo (curso da titulación).

Doutra banda, o lugar de procedencia ou o sexo non son variables que inflúan na elección dos diferentes estilos de aprendizaxe, polo que existe unha homoxeneidade nas puntuacións (varianza) dos estudantes.

Agora ben, parece ser que a idade dos estudantes si inflúe na elección de certos estilos de aprendizaxe (pragmático e teórico), e son os de máis idade (maiores de 26) os que presentan unha tendencia a estes dous estilos de aprendizaxe.

### **3. Metodoloxía educativa para potenciar a adquisición de competencias nos estudantes universitarios**

Partindo do estudo previo realizado en que os estudantes de Psicopedagogía mostran unhas tendencias a estilos de aprendizaxe de tipo reflexivo e activo, caracterizados por ser analíticos, ponderados, exhaustivos, receptivos e concienciados os primeiros e descubridores, improvisadores, animadores, arriscados e espontáneos os segundos, precisan dunha metodoloxía educativa máis adecuada para traballar estes aspectos, os cales coinciden con algunhas das competencias que se lles esixen aos nosos estudantes como son capacidade de análise e síntese; capacidade de organización e planificación; resolución de problemas; toma de decisión; traballo en equipo; habilidades nas relacións interpersoais; razoamento crítico; aprendizaxe autónoma; adaptación a novas situacións; creatividade; liderado e motivación pola calidade.

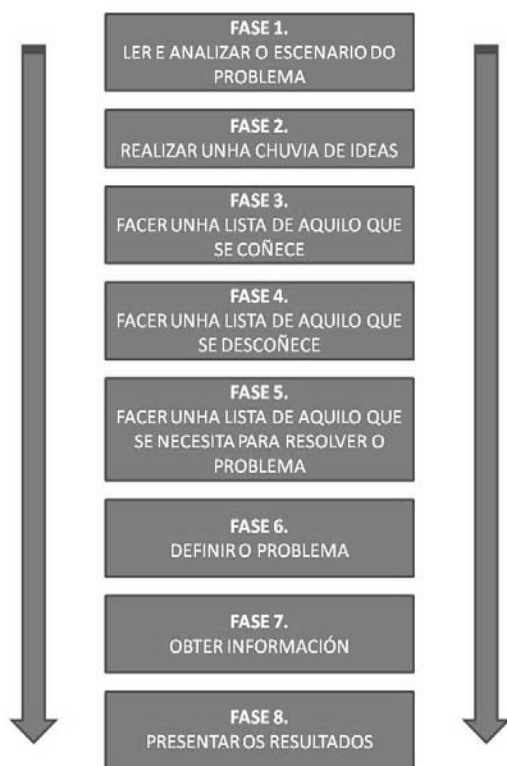
Estas metodoloxías adoitan caracterizarse por posuír unha gran variedade de actividades, establecer retos académicos, posibilitar a investigación, ofrecer opcións e ser flexibles á hora de buscar información. Tendo en conta estas características, pasamos a describir algúns dos métodos e estratexias máis adecuados para estimular certas competencias no alumnado universitario, tendo en conta o perfil de estilos de aprendizaxe. Describiremos dous tipos de metodoloxías adaptadas aos estilos de aprendizaxe dos nosos estudantes, a aprendizaxe baseada en problemas (ABP) e o traballo cooperativo.

### 3.1. A aprendizaxe baseada en problemas

A aprendizaxe baseada en problemas (Problem Based Learning —PBL—) xorde en Canadá nas décadas de 1960 e 1970 na McMaster University como unha innovación educativa no ensino do medicamento. Seguindo a Barrows (1986), sería un método baseado na utilización de problemas como punto de partida para o coñecemento. Este modelo desenvólvese en oito fases (véxase a figura 9).

**Figura 9.**

Desenvolvemento do proceso ABP. Tomado de Morales e Landa (2004: 154)



Partindo destas fases, pódense xerar secuencias de traballo, fomentando o gusto por aprender, desenvolvendo as capacidades, habilidades e intereses. Con todo, trátase dun método complexo para un alumnado pouco familiarizado con el, pois leva un desenvolvemento similar ao proceso investigador. Este método caracterízase por:



- 1.- A aprendizaxe está centrada no estudante.
- 2.- A aprendizaxe prodúcese en pequenos grupos.
- 3.- Os docentes son os guías ou mediadores.
- 4.- Os problemas son o eixe de organización e de estímulo para a aprendizaxe.
- 5.- Os problemas supoñen un elemento esencial para o desenvolvemento de habilidades de resolución.
- 6.- A nova información adquirese a través da aprendizaxe autodirixida.

As autoras Morais e Landa (2004) consideran que este tipo de metodoloxía favorece o aprender a aprender e, xa que logo, a autonomía do alumnado na súa aprendizaxe.

### *3.2. O traballo cooperativo*

O traballo cooperativo é un método polo cal se pretende empregar actividades en que sexa necesario a axuda e a colaboración doutro para alcanzar o obxectivo. Cada estudante intenta mellorar a súa aprendizaxe e os resultados pero tamén os dos seus compañeiros e compañeiras.

Seguindo a Serrano (1996: 217), a aprendizaxe cooperativa pódese considerar como unha aproximación integradora entre as habilidades sociais obxectivas e os contidos educativos e, de forma xeneral, podemos dicir que se basea nunha concepción holística do proceso de ensino/aprendizaxe onde o intercambio social constitúe o eixe director da organización da aula.

O feito de ser un proceso de ensino e de aprendizaxe que integra coñecementos e habilidades sociais, considérase moi adecuado para desenvolver competencias relacionadas coas destrezas de interacción social e interpersoal que se solicitan en moitos postos de traballo. A estrutura xeral de traballo cooperativo que leva a cabo nos métodos citados pódese esquematizar en cinco fases.

A exposición destas estratexias ten como finalidade ofrecerlle ao profesorado universitario pautas de actuación na práctica docente tendo en conta os estilos de aprendizaxe do seu alumnado para desenvolver e/ou adquirir certas capacidades. Agora ben, a aplicabilidade destas ás diferentes materias da titulación dependerá en gran medida da propia planificación do docente en relación co establecemento de tarefas, de traballos e de exercicios de resolución que expoña o alumnado e a mo-

dalidade de avaliación que queira exercer, por iso deixamos a criterio dos propios profesionais cal empregar, en que momento e como utilizalas.

**Figura 10.**

Secuencia de fases da aprendizaxe cooperativa



## Bibliografía

- Alonso, C.; D. Gallego e P. Honey (2007): *Los estilos de aprendizaje* (7.<sup>a</sup> ed.). Bilbao: Mensajero.
- Barrows H. S. (1986): «A Taxonomy of problem-based learning methods», *Medical Education*, 20, 481-486.
- Biggs, J. (1996): «Assessing learning quality: Reconciling institutionan, staff and educational demands», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-15.

- Buendía Eisman, L. e E. Olmedo Moreno (2000): «Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria», *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Colás Bravo, P. e J. de Pablo Pons (2005): *La universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- García-Fuentes, C. D.; J. M. Muñoz Cantero e E. Abalde Paz (2002): «Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje», *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 339-356.
- Hernández Pina, F. (1993): «Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios», *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-145.
- Hervás Avilés, R. M. (2003): *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Larrain, A. M. e L. E. González (2007): *Formación por competencias* [en liña]. [Ref. do 24 de outubro de 2007]. Disponible en:  
[http://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competencias\\_Larrain.pdf](http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Larrain.pdf).
- Marchesi, A. (2001): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín Gracia, M. A. (2002): «La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior», *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 303-338.
- Marqués Graells, P. (2002): *Calidad e innovación educativa en los centros* [en liña]. [Ref. do 12 de febreiro de 2010]. Disponible en:  
<http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>.
- Martín García, A. V. e M. J. Rodríguez Conde (2003): «Estilos de aprendizaje y grupo de edad: comparación de dos muestras de estudiantes jóvenes y mayores», *Aula Abierta*, (82), 97-114.
- Martínez Suárez, E. M. (2010): *La creatividad en los estudiantes universitarios* (tese de doutoramento). Vigo: Facultade de Ciencias da Educación, Universidade de Vigo.
- Morales Bueno, P. e V. Landa Fitzgerald (2004): «Aprendizaje basado en problemas. *Problem-Based Learning*», *Teoría*, 13, 154-157 [en liña]. [Ref. do 27 de decembro de 2009]. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>.

Pérez Juste, R. *et al.* (2000): *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

Serrano, J. M. (1996): «El aprendizaje cooperativo», en J. Beltrán (ed.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, pp. 217-244.

Volet, S. (1995): «Process-oriented instruction: A discussion», *European Journal of Psychology of Education*, 10, 385-400.

Zabalza Beraza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



# **Combinación de metodoloxías aplicadas á práctica docente: proxectos de traballo e aprendizaxe cooperativa baseada en grupos de investigación**

Manuel OJEA RÚA  
*Departamento A.I.P.S.E.*

Neste traballo expónse a experiencia profesional relacionada coa docencia da materia de Procesos Psicolóxicos Básicos da titulación de Educación Social (1.º curso) no período comprendido entre o ano 2000 e 2010. Constitúe, pois, un intervalo temporal en que aínda non estaba efectivo o novo proceso da titulación de grao, nin tampouco fora iniciado no ámbito formal o concepto de sistema de crédito europeo ECTS (*European Credit Transfer System*), aínda que nos últimos dous anos se realizaron implantacións no ámbito experimental, segundo o establecido polo R. D. 1125/2003, do 5 de setembro (BOE do 18 de setembro de 2003), polo que se establece o sistema europeo de créditos e o sistema de cualificacións de carácter oficial na universidade.

## **Introdución**

A idoneidade e a adaptación dos contidos ao desenvolvemento das competencias profesionais da titulación de Educación Social constitúen aspectos de vital importancia para conseguir os obxectivos xerais propostos, pero as intencións educativas programáticas estarían só parcialmente cubertas se a universidade non adopta formas de ensino- aprendizaxe máis alá da simple transmisión da información.

Pois ben, esta experiencia docente baséase, precisamente, nos principios pedagóxicos facilitadores dunha educación global que camiñe máis alá da transmisión pasiva da información, baixo a consideración de que: 1) para que a aprendizaxe

teña lugar é preciso potenciar a participación activa dos estudantes, 2) a activación (participación activa) do proceso cognitivo depende das relacións conceptuais externas (procedentes do exterior) e internas xa existentes (coñecementos previos), E 3) estas relacións conceptuais son posibles cando adquiren significado (memoria semántica) para o individuo, as cales están en relación coas interaccións persoais no contexto (aprendizaxe social).

Por iso, para darlles unha resposta educativa aos principios básicos antes citados en termos de competencias, emprégase unha metodoloxía combinada de diferentes estratexias de ensino-aprendizaxe: 1) os proxectos de traballo, e 2) a aprendizaxe cooperativa, mediante a técnica «*group investigation*» de Sharan e Hertz-Lazarowitz (1980) nas súas diferentes formas de agrupamento.

Tradicionalmente, no contexto escolar é moi común que o proceso de ensino-aprendizaxe camiñe desde o máis abstracto ata a concreción. Así, primeiro facilítase a información e, posteriormente, esta é aplicada á resolución dos problemas que, así mesmo, tamén son propostos desde o ámbito do docente. Pero, a forma do procesamento humano, incluso na vida mesma, é precisamente o camiño contrario, é dicir, as persoas atópanse, en primeiro lugar, cun problema, cunha inqueda que as motiva e as induce a necesitar ou desexar resolver esa situación, polo que, o proceso cognitivo realiza un camiño inverso ao anteriormente exposto; vai desde o coñecido, o concreto, cara ao descoñecido ou abstracto, xa que a partir da resolución dese problema ou dificultade vital as persoas adquiren a comprensión dos principios que subxacen neste. Pois ben, cando se trata de levar á práctica pedagóxica este principio xeral, West (1992), Hmelo-Silver (2004) e mesmo Woods (1996) mostran unha estrutura secuencial tetrafásica do proceso do ensino que consiste en catro pasos, xa que, primeiro, iníciase unha selección de contextos reais problemáticos, que suscitan os intereses dos estudantes e fomentan múltiples cuestións para resolver; en segundo lugar, os estudantes confróntanse cos contextos reais e formulan cuestións sobre aspectos tales como «o que xa sei sobre este tema», «o que non sei sobre este tema», «o que me gustaría saber sobre este estudo». Nunha terceira fase, os estudantes, organizados en diferentes tipos de agrupamentos planifican as estratexias de busca, identificación e resolución das cuestións xurdidas na segunda fase, realizan as accións conseguíntes, recollen a información seleccionada e, finalmente, expoñen e defenden a validez das solucións atopadas ás inquedanzas inicialmente propostas.

Os proxectos de traballo, en canto á metodoloxía didáctica, cumpren as premisas que se esixen nunha aprendizaxe destas características. Dewey (1989) considera que

traballar por proxectos esperta unha curiosidade e crea unha necesidade de información e de seguir aprendendo no alumnado, quen organizado en pequenos grupos dialoga autonomamente sobre a forma de realizar o traballo, como iniciar a recollida da información sobre o tema, debater os resultados que se van obtendo e como continuar o proceso de investigación- construción iniciado a partir dos datos obtidos. Nesta dinámica, o docente non é máis que un mediador, que serve de axuda entre os grupos, minimizando o rol explicativo e maximizando a participación activa dos estudantes (Ojea, 2000). Para que isto sexa posible, é preciso que o alumnado teña a posibilidade de explorar as fontes de interese e as cuestións obxectivo de resolución máis alá dos límites convencionais académicos, e é necesaria unha aproximación profunda á sociedade en que se desenvolve o obxectivo de estudo que, á súa vez, implica unha relación necesaria coa futura inmersión na vida activa e profesional dos estudantes.

Ademais, a aprendizaxe activa implica a participación activa nos diferentes momentos da transformación da información desde que esta é recibida ata que é utilizada para dar unha resposta a un problema ou tarefa de natureza cognitiva (Mayer, 1999). Desde esta perspectiva, o coñecemento, é dicir, a información, pasa por unha serie de transformacións de carácter cognitivo. Así, a información procedente do exterior (*input*) é analizada pola memoria de traballo, en que se decidirá a súa incorporación ou non á memoria permanente, onde permanecerá ata a súa necesaria recuperación para ser empregada (*ouput*). Agora ben, moita desta información inicial (estímulos entrantes) perderase antes de ser analizada, polo que é fundamental que esta sexa debidamente priorizada, de acordo coa importancia que os estímulos *inputs* teñan para cada suxeito en particular. Para o cal, as persoas precisan establecer relacións de causa-efecto, de subordinación entre as diferentes partes do material informativo ao que é exposto. A organización deste material é unha condición imprescindible para que os estudantes sexan posteriormente capaces de utilizar e de aplicar o citado coñecemento ás novas situacións. Se non se produce esta participación activa por parte do alumnado, a aprendizaxe será exclusivamente mecánica, co que será posible reproducir esta información, pero terá moitas dificultades para transferirse e aplicarse á resolución dos novos problemas. A selección da información quedará completa cando o novo coñecemento se codifique/categorice en relación cos coñecementos xa previamente existentes na memoria permanente, ao ser este proceso fundamental para que os novos contidos obteñan os compoñentes semánticos suficientes que permitan a súa organización episódica (Johnson-Laird, 1983; Steffe e Gale, 1995).

Para favorecer a priorización da información de acordo coas características sociopersoais, a aprendizaxe ten que ser un proceso eminentemente social, polo que é



necesario favorecer un contorno caracterizado polas interrelacións no contexto (persoa-ambiente). E, neste sentido, a aprendizaxe cooperativa pode constituír unha verdadeira alternativa a este propósito, xa que baixo os seus presupostos básicos, a aprendizaxe é vista como unha continuidade das interaccións entre o individuo e o contorno sociocultural en que está inserto (Barone e Barone, 1997; Cross e Walker-Knigh, 1997; Deno, 1985; Devries e Slavin, 1978; Glaser, 1991; Kagan, 1985; Madden, Slavin e Stivens, 1986; Sharan e Hertz-Lazarowitz, 1980; Slavin, 1980, 1983, 1985, 1994; Wang e Zollers, 1990).

Desta forma, a aprendizaxe activa apóiase sobre a base dunha construción social do coñecemento, onde os estudantes discuten, preguntan, propoñen, argumentan, deciden e, consecuentemente, aprenden (Johnson, 1994). A aprendizaxe cooperativa recolle así os principios da aprendizaxe social interactiva, que implica: 1) establecer unha tarefa de interese común para un grupo cunha meta específica en que os diferentes estudantes traballan conxuntamente, 2) a resolución da tarefa común require loxicamente a participación de todos os grupos e de cadanseu dos seus membros, de xeito que a responsabilidade do conxunto de grupo se apoia sobre a responsabilidade individual, e 3) o grupo é avaliado en grupo por este motivo, pero tamén de xeito individual (Ojea, 2003).

### **Contidos e Competencias**

A materia leva implícito o desenvolvemento da información específica referida ás seguintes áreas temáticas (véxase a táboa 1). Non obstante, a súa presentación é aleatoria, dependendo dos centros de interese xurdidos a partir da posta en funcionamento dos proxectos de traballo elaborados polos estudantes.

**Táboa 1.**  
Temáticas da materia

1. Escolas e teorías psicolóxicas
2. Percepción e atención
3. Memoria
4. Pensamento e linguaxe
5. Intelixencia
6. Motivación e emoción
7. Modelos de aprendizaxe

Así mesmo, o cadro de competencias específicas pode observarse na táboa 2.

**Táboa 2.**  
Competencias específicas

1. Ser competente no coñecemento dos procesos psicolóxicos básicos e a súa implicación no desenvolvemento humano.		
Coñecementos	Destrezas	Actitudes
Modelos e teorías psicolóxicas explicativas da conduta humana. Os procesos psicolóxicos básicos que configuran o sistema cognitivo.	Realización de esquemas e cadros comparativos de diferentes teorías. Análise e síntese dos conceptos que subxacen aos procesos psicolóxicos básicos. Realización de esquemas que mostren a relación entre cada proceso e o desenvolvemento humano.	Capacidade de análise e de síntese. Obxectividade, curiosidade científica e histórica. Espírito crítico e comparativo. Creatividade.
2. Ser competente para avaliar e aplicar os diferentes conceptos psicolóxicos no proceso de deseño e de elaboración de programas de intervención socioeducativa.		
Coñecementos	Destrezas	Actitudes
Instrumentos de diagnóstico dos diferentes procesos psicolóxicos básicos. Modelos de intervención socioeducativa. Coñecemento dos procesos de análise e de intervención. Construción de programas de intervención social.	Realización dunha análise e dun cadro comparativo dos tests e das técnicas de diagnóstico dos procesos básicos. Análise dos diferentes programas e situacións aplicando modelos de referencia. Capacidade de síntese e de integración da información. Aplicación de contidos conceptuais no deseño de programas.	Análise e síntese. Dinamismo. Liderado. Sistematicidade. Rigor e sensibilidade.
3. Ser competente para colaborar con outros profesionais na avaliación, na elaboración e na implantación de programas socioeducativos.		
Coñecementos	Destrezas	Actitudes
Modelos e técnicas de colaboración e de participación. Modelos teóricos de formación e de asesoramento. Habilidades sociais e profesionais para a intervención socioeducativa.	Traballo en equipos multiprofesionais. Utilización de instrumentos e estratexias de intervención psicossocioeducativas. Negociación e resolución de conflitos.	Respecto pola diversidade. Iniciativa para a intervención. Desexo e interese por coñecer e aprender. Creatividade pola busca de solucións integradoras.

4. Ser competente no deseño, na aplicación e na avaliación de proxectos de innovación e de investigación socioeducativos no ámbito do estudo dos procesos psicolóxicos básicos.		
Coñecementos	Destrezas	Actitudes
<p>Características e finalidades da investigación científica.</p> <p>Ámbitos de intervención psicossocioeducativa.</p> <p>Definición de problemas de investigación.</p> <p>Manexo da información teórico-práctica para o deseño, aplicación e avaliación de proxectos de investigación.</p> <p>Procesos de mellora aplicados á avaliación de proxectos de investigación.</p>	<p>Análise e comparación das diferentes metodoloxías e técnicas de investigación.</p> <p>Estudo de caso: deseño de proxectos de investigación nun grupo social.</p> <p>Aplicación dun proxecto de investigación.</p> <p>Avaliación e realización das propostas de mellora do proxecto implantado.</p> <p>Elaboración dos informes resultantes.</p> <p>Propostas de futuras liñas de investigación.</p>	<p>Obxectividade.</p> <p>Capacidade de análise e de síntese.</p> <p>Capacidade de crítica e de autocrítica construtiva.</p> <p>Visión sistémica e global.</p> <p>Clima de confianza para o traballo en equipo.</p> <p>Curiosidade científica.</p> <p>Visión de futuro.</p> <p>Cautela na elaboración de conclusións.</p>
5. Ser competente no coñecemento e no uso das novas tecnoloxías aplicadas á elaboración dos programas de intervención social e de comunicación no ámbito de coñecementos dos procesos psicolóxicos básicos, así como na transmisión da información en función das persoas, situacións e ámbitos de formación.		
Coñecementos	Destrezas	Actitudes
<p>As novas tecnoloxías aplicadas no ámbito da intervención psicossocial.</p> <p>Técnicas e recursos para a comunicación.</p>	<p>Adecuación e selección das novas tecnoloxías en función de cada situación e contexto.</p> <p>Construción de climas de comunicación interpersonal.</p>	<p>Disposición para a utilización innovadora das novas tecnoloxías.</p> <p>Sistematización da observación e a avaliación da súa utilización.</p> <p>Empatía, respecto, compromiso ético.</p>

## Metodoloxía

O proceso metodolóxico docente segue a secuencia didáctica seguinte (véxase a táboa 3).

**Táboa 3.**  
Síntese do proceso metodolóxico

SELECCIÓN DE TEMAS: PRIORIZACIÓN	EXPOSICIÓN DOCENTE	TEMAS: APRENDIZAXE COOPERATIVA E TAREFAS (grupos de 3-5 estudantes)
<p style="text-align: center;"><b>TITORÍA</b>      <b>PROXECTOS: PROBLEMAS</b> (grupos de 5-10 estudantes) <b>MEDIACIÓN</b>      <b>TITORÍA</b></p>		
AC E TAREFAS: EXPOSICIÓN	PROXECTOS: EXPOSICIÓN	PROBA INDIVIDUAL

Na táboa anterior pode observarse como se mesturan as dúas estratexias didácticas básicas utilizadas: os proxectos e a aprendizaxe cooperativa. A partir dos proxectos suscítanse as cuestións de interese para os estudantes, que logo son priorizadas e seleccionadas, de acordo coas temáticas da materia, para a súa conceptualización na parte expositiva e, finalmente, traballalas cooperativamente, afondando na construción do seu coñecemento. O traballo por proxectos continúa progresivamente propoñendo novos centros de intereses temáticos ao longo de todo o cuadrimestre e, ao mesmo tempo, resolvendo as dúbidas e os problemas que van xurdindo durante a realización do conxunto do proceso. Por último, os diferentes grupos expoñenlle ao conxunto da clase os resultados das súas investigacións.

Deseguido, expónse cada secuencia metodolóxica de maneira máis detallada, así como os motivos que xustifican a súa elección.

### *Os proxectos de traballo*

Os proxectos constitúen a primeira aproximación ao contexto, en que se forman diferentes grupos de estudantes (entre 5 e 10 membros). Cada grupo elixe un contexto socioeducativo concreto (véxase a táboa 4) coa finalidade de: 1) seleccionar un tema específico elixido libremente polos grupos previamente establecidos, 2) buscar información xeral sobre o colectivo seleccionado, 3) elaborar un cuestionario e/ou entrevista sobre as cuestións de interese inicial sobre o colectivo concreto, 4) realizar unha aproximación inicial ao contexto real, e 5) xerar as conclusións sobre os aspectos consultados.

Durante a realización deste proceso, os estudantes propoñen inquiredanzas, dúbidas, cuestións e problemas sobre os que desexan e teñen interese en afondar. Estas cuestións van cambiando en función das sucesivas respostas feitas en relación coa propia investigación realizada.

Finalmente, cada grupo expón as solucións ou posibles respostas obtidas para as diferentes cuestións suxeridas durante o proceso da súa elaboración (véxase a táboa 5).

**Táboa 4.**  
Proxectos de traballo

Proxectos de traballo					
Grupos de 5-10 estudantes.					
Tempo de realización: todo o cuadrimestre.					
Tipo de avaliación: en grupo e individual.					
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[...]
Motivación e aprendizaxe empregados na Asociación de Alcohólicos Anónimos.	Estratexias de memoria utilizadas na Asociación para Enfermos/as de Alzhéimer.	Programas de inserción social para as persoas con discapacidade no centro Aixiña.	Talleres de educación social con persoas maiores.	Estratexias perceptivas e de atención utilizadas en estudantes con discapacidade escolarizados en centros ordinarios.	

**Táboa 5.**  
Exposición dos proxectos

Proxectos de traballo	
1)	Organización do material traballado autonomamente e enriquecido cos traballos de construción na clase.
2)	Exposición ao conxunto do grupo facilitando as respostas aos problemas sucesivamente presentados.

### *Técnica expositiva*

O sistema de traballo por proxectos continúa durante todo o cuadrimestre. As primeiras dúbidas e cuestións, que conforman os primeiros problemas xurdidos, enlázanse coa temporalización das cuestións debidamente priorizadas, en que o docente realiza as exposicións informativas dos conceptos xerais (cuestión seleccionada).

Neste sentido, o proceso expositivo proporciónalles unha resposta ás seguintes cuestións: 1) o sistema de procura da información, 2) as bases da realización e construción da información, 3) a forma da exposición pública dos datos, e 4) os criterios de avaliación, tanto en grupo como individuais que se van levar a cabo (véxase a táboa 6).

**Táboa 6.**  
Exposición do tema seleccionado

---

Exposición:	Cuestión: como fomentar a atención nas tarefas de actividades informais en grupos de mocidade con drogadicción?  Selección do tema acorde coa temática da materia: por exemplo a atención.  Introdución xeral ao concepto fundamental da temática seleccionada.  Especificación dos obxectivos e dos contidos que se pretenden adquirir, debidamente sistematizados en partes significativas: a atención sostida, a atención dividida, a atención selectiva, a motivación como fonte de atención [...].  Clarificación das fontes principais de busca onde atopar a información.  Delimitación específica dos criterios de avaliación nas sucesivas fases do seu desenvolvemento: 1) acordos na subdivisión do material por grupos, 2) sistema consensuado de busca, 3) elaboración do material, 4) calidade da exposición do material, e 5) aplicación das novas tecnoloxías no proceso.
-------------	---

---

### *Temas e tarefas: a aprendizaxe cooperativa*

Neste contorno, o proceso de realización dos proxectos, que foi seguido pola selección temática, continúa cun sistema combinado de aprendizaxe cooperativa, segundo a técnica do «*Group Investigation*» de Sharan e Hertz- Lazarowitz (1980) (véxase a táboa 7), así como pola realización posterior das tarefas específicas relacionadas co tema seleccionado.

**Táboa 7.**  
Temas e tarefas

Temas:	<p>Grupos de 3-5 estudantes (depende do número total de estudantes):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cada grupo selecciona unha parte do tema.</li> <li>2) Posteriormente, cada estudante de cada grupo acorda a construción dun aspecto concreto desa parte do tema.</li> <li>3) Cada grupo realiza o estudo da súa parte e cada estudante colabora na súa parte dentro de cada grupo.</li> <li>4) Cada estudante ponse de acordo cos demais membros do grupo.</li> <li>5) Cada grupo exponlle o seu material ao conxunto da clase.</li> </ol>
Tarefas:	<p>Seguindo o exemplo anterior, construír a teoría da atención mediante o uso de wikis da plataforma de teledocencia de Faitic, acorde co material traballado por grupos, coidando de que cada estudante achegue o material traballado sen repetir a información previamente incluída [Luchoomun, McLuckie e van Wesel, 2010; Meishar-Tal e Gorsky, 2010].</p> <p>Realizar o esbozo dun deseño de aprendizaxe para persoas con drogadicción tendo en conta as fontes de atención traballadas, realizado por grupos e exposto mediante a plataforma de teledocencia de Faitic.</p>

### *A titoría*

O proceso de ensino-aprendizaxe é acompañado paralela e continuamente dun proceso de mediación docente, establecido sobre a base da titoría interna durante o transcurso das actividades e seguindo os criterios indicados previamente no sistema de avaliación formativa do alumnado (véxase a táboa 8):

**Táboa 8.**  
Titoría interna

Grupo:

Data	Proxectos de traballo					Temas e tarefas				
	Nivel de coñecementos previos.	Nivel de participación intragrupo	Existencia de conflitos dentro do grupo.	Nivel de resolución de conflitos intragrupo.	Nivel de achegas de problemas para a reflexión intergrupos.	Nivel de coñecementos previos.	Grao de implicación individual intragrupo.	Grao de implicación intergrupos.	Existencia de conflitos e nivel de resolución intragrupo.	Calidade da innovación na resolución dos problemas.

Así mesmo, lévanse a cabo as correspondentes titorías externas, realizadas tanto mediante correo electrónico como de xeito presencial, co fin de facilitar a resolución das dúbidas ocasionais, de xeito que faciliten unha retroalimentación (*feedback*) o máis inmediata posible en relación coas dificultades do proceso.

### *A proba*

Por último, os estudantes son avaliados tamén individualmente mediante unha proba individual obxectiva en relación cos contidos traballados polos diferentes grupos.

## **Avaliación**

Respecto a este apartado, é necesario diferenciar dous tipos de avaliación: 1) a avaliación das aprendizaxes, e 2) a avaliación da ensinanza.

### *Avaliación das aprendizaxes*

As aprendizaxes son valoradas en función dos seguintes apartados:

- 1) Valoración do apartado *proxectos de traballo*: 3 puntos, segundo os criterios que se sinalan na táboa 9.
- 2) Valoración do apartado *temas e tarefas*: 4 puntos, segundo os criterios que se sinalan na táboa 10.
- 3) Valoración da *proba individual*: 3 puntos.

O alumnado, que por circunstancias xustificadas, non poida asistir ás clases, poderá substituír os apartados 1 e 2 pola realización dun traballo teórico-práctico de carácter individual previamente acordado.



**Táboa 9.**

Valoración dos proxectos de traballo

1 baixo 2 medio 3 alto

GRUPO			
CRITERIOS	1	2	3
1) Achegas de cuestións, problemas e reflexións ao conxunto da clase.			
2) Grao de colaboración entre os membros do grupo.			
3) Cohesión e coherencia do traballo de grupo. Grao de participación.			
4) Relación do traballo práctico coa materia.			
5) Profundidade do traballo.			
6) Relación entre a teoría e práctica.			
7) Grao de reflexión sobre a temática.			
8) Grao de innovación do traballo.			
9) Nivel de emprego das fontes de información.			
10) Grao de organización do material.			
11) Calidade das exposicións en relación coas solucións aos temas propostos.			
12) Calidade de exposición final das resolucións. Uso e aplicación das novas tecnoloxías.			

**Táboa 10.**

Valoración dos temas e tarefas

1 baixo 2 medio 3 alto

GRUPO			
CRITERIOS	1	2	3
1) Participación individual dentro do grupo e nivel de implicación.			
2) Cohesión e coherencia dentro do grupo. Grao de implicación.			
3) Nivel de distribución de tarefas dentro do grupo.			
4) Relación dos contidos co problema proposto. Idoneidade dos contidos construídos.			
5) Grao de innovación dos contidos presentados.			
6) Diversidade das fontes de información utilizadas.			
7) Claridade na resposta aos problemas presentados.			
8) Uso das novas tecnoloxías no proceso de realización das temáticas.			
9) Calidade do material resultante.			
10) Calidade da exposición final.			

### *Avaliación da ensinanza*

A avaliación docente foi realizada segundo un cuestionario *ad hoc* (Ojea, 2008) baseado na análise do nivel de cumprimento das expectativas do alumnado en relación coas seguintes dimensións xerais: 1) calidade da información, 2) adecuación dos obxectivos, 3) adecuación dos contidos, 4) tipo de metodoloxía, 5) realización das prácticas, 6) materiais utilizados, 7) temporalización, 8) tipo de avaliación, e 9) competencias adquiridas. Os resultados mostran un dato global significativamente positivo ( $t = ,001$ ), que indica que as expectativas do alumnado se cumpriron en relación coas dimensións estudadas.

Por outra banda, as enquisas de avaliación docente realizadas desde a propia universidade de Vigo, que ofrecen un informe global do docente e a súa comparación co referente da área e da universidade, reflicten unha valoración global positiva da ensinanza.

Pois ben, na táboa 11 móstrase un resumo dos datos obtidos neste intervalo temporal de 10 anos do desenvolvemento da docencia (para unha puntuación máxima de 5 obtense unha media  $\mu = 4,35$ ).

**Táboa 11.**

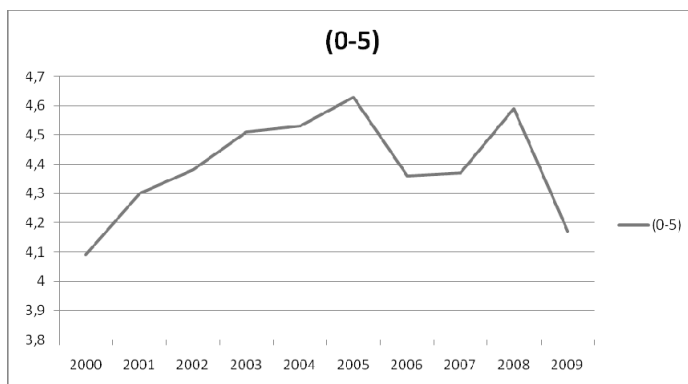
Informe global do docente referido á materia

Para unha puntuación comprendida entre 0 [baixa]-5 [alta]

CURSO	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10
VALORACIÓN	4,09	4,30	4,38	4,51	4,53	4,63	4,36	4,37	4,59	4,17

Os datos anteriores poden verse reflectidos no seguinte gráfico 1.

**Gráfico 1**



Así mesmo, os resultados comparativos entre a valoración individual da docencia en relación co referente da área e da universidade poden observarse na táboa 12.

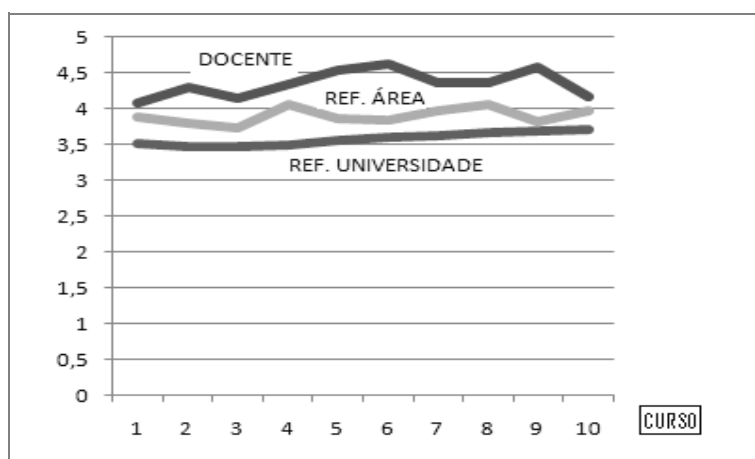
**Táboa 12.**

Comparación da valoración do persoal, da ref. área e da ref. universidade  
Para unha puntuación comprendida entre 0 (baixa)-5 (alta)

CURSO	DOCENTE	REF. ÁREA	REF. UNIVERSIDADE
2000	4,09	3,89	3,51
2001	4,3	3,8	3,47
2002	4,15	3,73	3,48
2003	4,34	4,06	3,49
2004	4,53	3,87	3,57
2005	4,63	3,84	3,6
2006	4,36	3,98	3,62
2007	4,37	4,07	3,66
2008	4,59	3,83	3,69
2009	4,17	3,97	3,72

Os datos anteriores, así mesmo, poden apreciarse no gráfico 2.

**Gráfico 2**



## Conclusiones

En efecto, a transformación global da universidade non é só unha brillante idea, senón que conforma toda unha necesidade motivada polo cambio estrutural dunha sociedade que facilita novas fontes de información a través dos sistema de redes de comunicación, que constitúen unha plataforma global de intercambio do coñecemento no ámbito internacional (Tapscott e Williams, 2010). Se este proceso de cambio estrutural non se dá, as consecuencias para a educación superior poden ser graves. E esta transformación ten que afectar a efectividade da aprendizaxe en canto á súa relación co contorno laboral global, pero tamén e, sobre todo, a todos os aspectos que procuran facilitar as competencias do desenvolvemento humano que rodean os contidos de aprendizaxe. Así, os contidos, pero tamén as destrezas e as actitudes, constitúen un proceso trifásico do sistema de competencias, que teñen que arbitrarse sobre a aprendizaxe mesma, pois non se trata de ensinar destrezas, senón de experimentalas aprendendo; tampouco se trata de aprender valores, senón de practicalos aprendendo.

Con estas consideracións básicas, é necesario entón establecer os procedementos e as estratexias que permitan:

- 1) A procura de didácticas fundamentadas no traballo autónomo e na auto-responsabilidade persoal, na cal o papel da aprendizaxe activa e da investigación ocupan un espazo fundamental, co fin de adquirir as capacidades instrumentais, interpersoais e sistémicas.
- 2) Facilitar os procesos persoais que permitan que os estudantes continúen aprendendo de forma autónoma ao longo da súa vida.
- 3) Establecer os procesos de relación entre o sistema académico e o mundo laboral.

Pois ben, é fundamental pois deterse na busca de metodoloxías caracterizadas polos principios sociais da aprendizaxe, nos cales as experiencias de traballos colaborativos realizados no ámbito da educación superior mostran unha alternativa real para os propósitos e as intencións educativas dun proceso de cambio real (Aubusson, Griffin e Steele, 2010; Brindley, Walti e Blaschke, 2009; Fernández-Santander, 2008; Greenlee, Bruner e Hill, 2009; Haake e Pfister, 2010; Hertz-Lazarowitz, Zelniker e Azaiza, 2010; Knisley e Behraves, 2010; Krause e Stark, 2010; Pan, Pan e Lee, 2010; Zhu, Valcke e Schellens, 2006).

En definitiva, trátase de que o proceso metodolóxico construído sobre contidos funcionais en relación co contorno social en que a universidade está inmersa procure un cambio estrutural caracterizado por:

- 1) O coñecemento se constrúa conxuntamente por estudantes e docentes, fronte á transferencia da información do paradigma clásico.
- 2) Os estudantes constrúan activamente as aprendizaxes e transformen o propio coñecemento, fronte ao proceso por acumulación procedente desde o docente.
- 3) O seu propósito implique o desenvolvemento de competencias fronte a unha clasificación obxectivada do paradigma baseado en capacidades.
- 4) As relacións humanas como fundamento da ensinanza-aprendizaxe activa, baseada na relación interpersoal, fronte ás relacións impersoais do modelo tradicional.
- 5) A relación co contexto, xa que continuamente a vida persoal se desenvolve socialmente en pequenos grupos, en que é inevitable establecer vínculos de pertenza tales como a familia, o grupo-clase, a cuadrilla de amigas e amigos.
- 6) A vida activa, en que as ensinanzas formen para a transición á vida activa en función do contorno social en que está inmersa, adoptando os cambios de competencias que sexan necesarios en función do dinamismo social e adiantándose a estes.

## **Bibliografía**

- Aubusson, P.; J. Griffin e F. Steele (2010): «A design based self-study of the development of student reflection in teacher education», *Studying Teacher Education*, 2 (6), 201-216.
- Barone, R. e D. Barone (1997): «Cross-age tutoring», *Childhood Education*, 73 (3), 136-143.
- Brindley, J. E.; C. Walti e L. M. Blaschke (2009): «Creating effective collaborative learning groups in an online environment», *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (10).
- Cross, L. e D. Walker-Knight (1997): «Inclusion: developing collaborative and cooperative school communities», *The Educational Forum*, 61 (3), 269-277.
- Deno, S. L. (1985): «Curriculum based measurement: the emerging alternative», *Exceptional Children*, 52 (3), 218-232.

- Devries, D. e R. E. Slavin (1978): «Team-games-tournament (TGT): review of the classroom experiments», *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos (1910- 1930)*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Santander, A. (2008): «Cooperative learning combined with short periods of lecturing: A good alternative in teaching biochemistry», *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 1 (36), 34-38.
- Glaser, R. (1991): «The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice», *Learning and Instruction*, 1, 129-145.
- Greenlee, B.; D. Y. Bruner e M. S. Hill (2009): «Connecting student realities and ideal models: changing the university of south Florida's educational leadership program», *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 1 (3), 36-48.
- Haake, J. M. e H. R. Pfister (2010): «Scripting a distance learning university course: do students benefit from net based scripted collaboration?», *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2 (5), 191-210.
- Hertz-Lazarowitz, R.; T. Zelniker e F. Azaiza (2010): «Theoretical framework for cooperative participatory action research (CPAR) in a multicultural campus: the social drama model», *Intercultural Education*, 3 (21), 269-279.
- Hmelo-Silver, C. (2004): «Problem based learning: what and how do students learn?», *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.
- Johnson, D. W. (1994): *Learner together and alone. cooperative, competitive and individualistic learning* (4.ª ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental models: toward a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, S. (1985): «Co-op co-op: a flexible cooperative learning technique», en R. Slavin *et al.* (eds.): *Learning to cooperative, cooperation to learn*. New York: Plenum Press, pp. 437-462.
- Knisley, J. e E. Behraves (2010): «Developing student collaborations across disciplines, distances, and institutions», *CBE-Life Sciences Education*, 3 (9), 364-369.
- Krause, U. M. e R. Stark (2010): «Reflection in example and problem based learning: effects of reflection prompts, feedback and cooperative learning», *Evaluation & Research in Education*, 4 (23), 255-272.

- Luchoomun, D.; J. McLuckie e M. van Wesel (2010): «Collaborative e-learning: e-portfolios for assessment, teaching and learning», *Electronic Journal of e-Learning*, 1 (8), 21-30.
- Madden, N. A.; R. E. Slavin e R. J. Stevens (1986): *Cooperative integrated reading and comparison: teacher's manual*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Mayer, R. (1999): «Designing instruction for constructivist learning», en C. Reigeluth (ed.): *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, vol. 2, pp. 141-159.
- Meishar-Tal, H. e P. Gorsky (2010): «Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively», *Open Learning*, 1 (25), 25-35.
- Ojea, M. (2000): «Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad», *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-156.
- Ojea, M. (2003): *De la integración educativa a la inclusión. Teoría y práctica*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Ojea, M. (2008): «Repensar a práctica docente na educación superior: construción do coñecemento e aprendizaxe interpersoal», en VV. AA.: *Prácticas educativas innovadoras na universidade*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 305-319.
- Pan, P. J.; G. Pan e C. Lee (2010): «University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: implications for instructors and researchers», *Asia Pacific Education Review*, 2 (11), 199-209.
- Sharan, S. e R. A. Hertz-Lazarowitz (1980): «Group investigation method of cooperative learning in the classroom», en S. Sharan *et al.* (eds.): *Cooperation in education*. Provo, UT: Brigham Young University Press, pp. 14-46.
- Slavin, R. E. (1980): «Cooperative learning», *Review of Educational Research*, 50, 315-245.
- Slavin, R. E. (1983): *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1985): «Team-assisted individualization: a cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics», en M. C. Wang e H. J. Walberg (eds.): *Adapting instruction to individual differences*. McCutchan: Berkeley, CA, pp. 236-253.
- Slavin, R. E. (1994): «Students teams-achievement divisions», en S. Sharan (ed.): *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, C.T.: Greenwood Press, pp. 3-19.

- Steffe, L. e J. Gale (eds.) (1995): *Constructivism in education*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tapscott, D. e A. D. Williams (2010): «Innovating the 21st century university: It's time!», *EDUCAUSE Review*, 1 (45), 16-18, 20-24, 26, 28-29.
- Wang, M. C. e N. J. Zollers (1990): «Adaptative instruction: an alternative service delivery approach», *Remedial and Special Education*, 11 (1), 7-21.
- West, S. (1992): «Problem based learning: a viable addition for secondary school science», *School Science Review*, 73 (265), 47-55.
- Woods, D. (1996): *Problem based learning: helping your students gain the most from PBL* (3.<sup>a</sup> ed.). Ontario: McMaster University Bookstore.
- Zhu, C.; M. Valcke e T. Schellens (2006): «Implementation of cooperative learning in the center for community service and continuing education at Kuwait university», *European Journal of Teacher Education*, 2 (32), 147-165.





# **Nuevos e innovadores entornos de aprendizaje: hacia una educación inmersiva**

Clara ISABEL FERNÁNDEZ RODICIO

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación.*

## **Introducción**

El proceso de convergencia Europea en Educación Superior tiene como objetivo fundamental un cambio sustancial en el modelo educativo, siendo el alumno el foco de atención. Se trata de implantar un modelo de aprendizaje activo, utilizando para ello nuevas metodologías (Bolívar Raya et al. 2007).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo entre el profesor y el alumno en un determinado contexto y con unos medios y estrategias concretas a través de los cuales el alumno llega al aprendizaje (Zabalza, 2001). Para ello es necesario elegir los contenidos más relevantes y adecuados en función de las competencias. Una vez que se ha previsto qué es lo que se va a enseñar y cuáles son las intenciones educativas, es necesario unos medios para alcanzarlos: las actividades (Díaz Alcaráz, 2002). El principal objetivo del profesorado es que los estudiantes progresen positivamente, para ello las intervenciones educativas van encaminadas a la propuesta y seguimiento de una serie de actividades de enseñanza, con el fin de facilitar sus aprendizajes, a lo que se denomina el acto didáctico. El programa es el punto de referencia inicial de un profesor ya que en él refleja el marco general común de la enseñanza, es decir, se trata del conjunto de experiencias de aprendizaje (Zabalza, 2000).

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por la transformación social que han generado las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, incluido el ámbito educativo, generando comunidades sociales virtuales. La tecnología tiene un papel crucial en el desarrollo del individuo mediante la internalización de habilidades cognitivas requeridas. La integración de los medios (las TICs, tecnologías de in-

formación y comunicación) en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido objeto preferente de estudio de la Tecnología Educativa. Así pues, dentro del discurso educativo, la tecnología debe ser instrumento de la optimización de los procesos comunicativos que implica el acto didáctico. La riqueza de las nuevas tecnologías depende de su adecuación al contexto educativo. Existen diferentes definiciones propuestas por diferentes autores, destacando la propuesta de Blazquez (1995) que encuadra la tecnología Educativa en tres perspectivas:

- *Proceso de diseño y aplicación del acto didáctico.*- Puede servir de apoyo al docente en su tarea de enseñanza-aprendizaje, ya que deberá adaptarse a las características socioculturales y ambientales del contexto, teniendo en cuenta las **características del aula** (Del Carmen, 2004).

- *Función operativa y sistemática dentro del currículo: diseño, desarrollo y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*- La intencionalidad en el aula responde a unas pretensiones concretas ya que, los componentes del aprendizaje como los de enseñanza, tienen como finalidad que todas las informaciones aporten luz a todo el proceso para enriquecerlo y mejorarlo (Del Carmen, 2004). Es necesario perfeccionar los métodos de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando una didáctica problematizadora (Ortiz Ocaña, 2009) para facilitar una asimilación creativa y estimular el desarrollo de una conciencia dialéctica que posibilite su contextualización. La finalidad es lograr que los estudiantes **aprendan a pensar**.

- *Optimizar los procesos comunicativos que implican el acto didáctico.*- Su finalidad es potenciar en el alumno nuevas capacidades o ampliar las existentes para que su actuación sea más eficaz. Por todo ello, la tecnología debe ser la que lidere la **optimización de los procesos comunicativos que implican el acto didáctico** (Del Moral Pérez, 1998).

### **Tecnología educativa y su implicación didáctica**

Los recursos técnicos son los que se emplean para realizar un trabajo específico con una técnica concreta. La evolución de la tecnología educativa ha dado lugar a diferentes enfoques o tendencias que hemos conocido como enseñanza audiovisual, enseñanza programada, tecnología instruccional, diseño curricular o tecnología crítica de la enseñanza.

*“La Tecnología Educativa se perfila como una rama de la Educación incluida en el amplia área de la Didáctica, vinculada a las demás Ciencias de la Educación normativas y dotada tanto por su vertiente sistémica como por la instrumental de las máximas posibilidades favorecedoras de interdisciplinariedad” (Tejedor y Valcárcel, 1996: 220).*

Hoy en día la mayoría de los niños y los jóvenes crecen en entornos mediados por la tecnología audiovisual y digital, convirtiéndose también en escenarios de socialización, muy diferentes a los existentes en generaciones anteriores (Sancho, 2006).

*“La principal dificultad para transformar los contextos de enseñanza con la incorporación de tecnologías diversificadas de la información y la comunicación parece encontrarse en el hecho de que la tipología de enseñanza dominante en la escuela es la centrada en el profesor” (Sancho 2006, p. 22).*

Para poder superar dicha dificultad, Sancho (2006) propone centrar la acción pedagógica en:

- El aprendizaje del alumno y sus necesidades educativas.
- Nuevas representaciones y modos de construcción del conocimiento.
- Formas alternativas de evaluación.
- El papel de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*“Las TIC contribuyen a la creación de ambientes para el aprendizaje, entendidos éstos como situaciones educativas centradas en el estudiante, que favorece el aprendizaje autodirigido y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico”. (Anvies, 2004, 24).*

En la medida en que el docente incorpore una mayor diversidad de tecnología, los ambientes de aprendizaje se verán enriquecidos, ya que la instrucción, el docente y los textos impresos dejan de ser los únicos medios que posibiliten el contacto con la información y el conocimiento. Cada uno tiene cualidades pedagógicas y comunicacionales que en su conjunto pueden potenciar el proceso educativo.

Sancho (2006, 104) describe los ambientes de aprendizaje con tecnología como espacios físicos en donde los recursos tecnológicos apoyan el desarrollo de actividades educativas como:

- Centros interactivos de aprendizaje multimedia.
- Laboratorio de cálculo.
- Aulas equipadas con tecnología audiovisual.
- Salas de videoconferencia.

Cuanto mayor número de medios tecnológicos se empleen, existe una mayor posibilidad de que el alumno entre en contacto con diferentes experiencias ya que se le ofrece información a través de diferentes códigos y lenguajes.

Las plataformas tienen diferentes objetivos, como es la gestión de los contenidos, pero también implican la creación de los mismos. Al utilizarlas se busca encontrar métodos para volver factible el conocimiento mediado actualmente por los medios tecnológicos.

Se define el E-learning como aquella formación y aprendizaje facilitado a través de la tecnología de redes, internet y las TIC en general, posibilitando el acceso a recursos y contenidos de manera inmediata (Anvies, 2004). Este tipo de metodología se presenta como una nueva estrategia formativa, compatible, y complementaria con otros modelos formativos más tradicionales que deben ir evolucionando por los constantes cambios que se han producido y se siguen produciendo en los entornos sociales y tecnológicos.

Existen diferentes tipos de aprendizaje y modalidades de E-Learning o Electronic Learning (Bernárde, 2007):

- Sistemas integrales como plataformas educativas o de trabajo virtual.
- Programas y cursos específicos, colaborativos o de auto instrucción.
- Objetos de aprendizaje re combinables.
- Ayudas para el desempeño o EPSS.
- Actividades como test, juegos de simulación.
- Actividades colaborativas, a través de comunicaciones mediadas por ordenador, videoconferencia, foros o correo electrónico.
- Actividades de autoestudio o autoformación, en donde el aprendizaje se basa en una instrucción programada.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que se deriva del uso de las TIC da lugar a una metodología que se presenta como una nueva estrategia formativa, compatible, y complementaria. La forma de presentar los contenidos empleando los recursos digitales, generan una mayor flexibilidad al profesorado y al alumnado para el acceso y la organización de los contenidos. El profesor pasa a ser un mediador en el proceso de aprendizaje, pero continúa siendo responsable de la calidad de los contenidos que se pretende transmitir, y también de los soportes que selecciona (García Aretio, 2007).

García Aretio (2003, 2007) las características a tener en cuenta a la hora de diseñar los contenidos son:

- Contenidos actualizados: información de alta calidad científica, apoyados en recursos y soportes adaptados a los alumnos.
- Contenido adaptable: secuencias didácticas adaptadas al ritmo de aprendizaje y a su nivel de formación.
- Contenido atractivo: información motivadora (responder a necesidades e intereses) como los soportes y recursos que presentan.

Benito (2005) expone que el nuevo contexto educativo que propicia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es importante hacer frente a las preguntas ¿qué es relevante enseñar? y, ¿cómo hacerlo?, de ahí la importancia de que el propio docente lleve a cabo una evaluación de su propia práctica para mejorarla. Por esta razón la Universidad deberá desarrollar un marco de actuación que permita optimizar los recursos y obtener los mejores resultados de aprendizaje.

El proceso de Convergencia Europea en Educación Superior supone un profundo cambio, ya que las metodologías docentes deben permitir la generación de conocimiento, a través de metodologías activas en las que el estudiante ocupa un papel protagonista ya que se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento (Benito, Bonson e Icarán, 2005). Por esta razón, el cambio metodológico gira entorno a las estrategias de enseñanza que se centra en el aprendizaje del alumno (Bolívar Raya et. al., 2007). En los últimos años asistimos a un desarrollo masivo de la Web 2.0 empleando para ello el blog como elemento tecnológico adicional que complemente la formación y como función mediadora en la motivación de los alumnos para la mejora de su aprendizaje (Fernández Rodicio, 2010).

Los contenidos educativos siempre han sido transformados por los profesores para adecuarlos a los estudiantes, pero lo novedoso es emplear herramientas informáticas para la digitalización de los contenidos a través de un aula virtual empleando para ello blogs y plataformas, logrando una combinación de diferentes medios, proponiendo un aprendizaje mezclado o “*blended learning*” (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2005; Bersin, 2004; Garrison y Vaughan, 2008; Rodriguez Illera, 2008).

### **Objetivos de aprendizaje**

Las TIC se han incorporado rápidamente al mundo educativo en donde cobran un alto significado el uso de Objetos de Aprendizaje como estrategia didáctica para

enriquecimiento efectivo de los ambientes de aprendizaje, y como herramienta de apoyo a la docencia (Tibaná, 2009).

Son una unidad de contenido educativo (imágenes, texto, animaciones, ejercicios, unidades didácticas, sonidos, lecciones) que se pueden utilizar por sí solos o agrupar dando lugar a unidades más complejas (Morales, 2010). De tal forma que una lección se puede considerar un objeto de aprendizaje, ya que es el resultado de la agrupación de objetos de aprendizaje más sencillos (ejercicios, animaciones, imágenes, etc). Se trata de un fragmento de información digital que puede ser reutilizado para facilitar el aprendizaje (Wiley, 2000). Su característica esencial es su reutilización, por eso se considera contenido digital de aprendizaje y es por ello que surgen los repositorios, permitiendo al usuario bajar materiales.

La asunción subyacente de reusabilidad de los objetos de aprendizaje o cualquier recurso educativo es la accesibilidad y la disponibilidad de los recursos a través de la búsqueda, localización y recuperación de los mismos. Sin embargo, la accesibilidad de los recursos sólo es posible si hay una descripción normalizada y el etiquetado de ellos en forma de metadatos (Lim, 2007). Los metadatos juegan un papel vital en la búsqueda eficiente, recuperación y adaptación de los recursos, así como en la combinación de ellos para crear nuevas experiencias de aprendizaje. Como los objetos de aprendizaje de tecnología comenzó con un énfasis en la formalización de estándares de aprendizaje y las especificaciones para la resolución de cuestiones técnicas de la interoperabilidad, otros aspectos importantes como son: la reutilización, el almacenamiento y la búsqueda, no son temas que se aborden desde el diseño instruccional y desde los aspectos pedagógicos del diseño de objetos de aprendizaje eficaces.

García Aretio (2007) expone que el estudio de estos elementos reutilizables puede enfocarse al menos desde dos niveles claramente interrelacionados:

- Desde el punto de vista pedagógico, los objetos de aprendizaje se fundamentan en diversos modelos de la psicología del aprendizaje de base conductista, cognitivista y constructivista.
- También es una parte necesaria dentro de las propuestas estandarizadas del diseño instruccional tecnológico, ya que es la metodología responsable de desarrollar los procesos de formación en e-learning.

Los objetos de aprendizaje tienen que ver con granularidad y reutilización, mientras que el diseño de instrucción se centra en la secuenciación. Una conexión, por lo tanto, entre las dos disciplinas es difícil ya que la categorización de los objetos de aprendizaje se realiza en repositorios (Koohang & Harman, 2007).

*“El objeto de aprendizaje es un componente nuclear mínimo que puede ser empleado en múltiples contextos de enseñanza y a partir del cual es posible diseñar procesos de instrucción tras haber evaluado previamente su adecuación y la oportunidad de su uso en cada contexto. La digitalización de objetos de aprendizaje, su depósito en repositorios y el subsiguiente intercambio a través de internet para ser utilizados en plataformas digitales de aprendizaje” (García Aretio, 2007, 154).*

Area (2010) enumera las características de los materiales educativos digitales:

- 1) Permite el acceso a una gran cantidad de información: internet y los discos digitales almacenan información susceptible de ser empleadas en un proceso de aprendizaje.
- 2) La información se presenta de forma multimedia: integrar modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: textos, imágenes, sonidos, gráficos, lo que genera mayor motivación facilitando la comprensión de los mensajes.
- 3) Formato de organización y manipulación de la información es hipertextual: las tecnologías digitales no almacenan la información de modo tal que no existe una única secuencia de acceso a la misma.
- 4) Alto grado de interactividad: ofrece una respuesta en función de lo que hace el alumno.

El educar con la imagen conlleva un poder didáctico y expresivo que tienen las **imágenes** de constituirse en verdaderos símbolos conceptuales de nuestra realidad. La capacidad de imagen y la creatividad implican procesos internos complejos. Existe una gran variedad de resolución de problemas, que pueden hacer uso de imágenes de la memoria como elementos concretos en el proceso de lograr una solución (Richardson, 1969; Durio, 1975). El material pictórico y las imágenes tienden a recordarse mejor por dos razones (Bower, 1972; Straub & Granaas, 1992):

- Los dibujos y las imágenes tienen un acceso rápido y directo al significado, y se sabe que esto tiene consecuencias para el recuerdo.
- Sus características sensoriales son más distintivas, por esa razón el significado de un dibujo se comprende más rápidamente.

#### → **Tablets o notebooks.**

Los contenidos digitales están llegando a las aulas, siendo en este momento el presente y el futuro de la revolución tecnológica, produciendo toda una revolución



en el método de enseñanza. Tablets o notebooks son cada vez más habituales entre los alumnos y profesores, soportes que se abren paso en el sistema educativo junto con otros sistemas como plataformas virtuales de enseñanza, videojuegos educativos o las redes sociales. Por esta razón la tecnología educativa acerca al educador las herramientas de planificación y desarrollo, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos, buscando la efectividad y el significado del aprendizaje, ya que poseen un conjunto de potencialidades pedagógicas superiores a los medios impresos o audiovisuales.

Teniendo en cuenta las experiencias reportadas en la literatura reciente, Davis et al. (2007) informan de experiencias del uso de Tablet PC para tomar notas durante una clase, y las principales actividades a ser apoyadas con estos dispositivos son los siguientes:

1. *Tomar notas.* Los estudiantes pueden tomar notas en las diapositivas que el profesor emplea con ellos, o simplemente en una hoja en blanco digital. Estas notas digitales se pueden organizar, compartir, buscar, y pueden ser vinculados al correo electrónico o a otros recursos. Esta función parece ser muy óptima y mejor que el cuaderno de papel o incluso un ordenador portátil.

2. *Enriquecer la presentación de conferencias.* Los profesores pueden utilizar Tablet PC para enriquecer la información que se presenta durante una conferencia. Se podría utilizar para hacer marcas o anotaciones en las diapositivas o utilizar el Tablet PC como un complemento. Las anotaciones digitales realizadas en estos dispositivos puede ser compartida, y la carga cognitiva de los asistentes es reducida.

3. *Apoyar el trabajo de grupo.* Durante las reuniones de trabajo los miembros del grupo llevan a cabo intercambio de ideas, discutir propuestas y alternativas para realizar el trabajo. Por lo general, una pizarra se utiliza para apoyar estas actividades, sin embargo Tablet PC también puede ser utilizado para este propósito (Beque; Bonebright; Dart; Koch y O'Banion, 2007). Una de las ventajas de usar estos dispositivos es que las notas escritas en el espacio compartido por los asistentes son más fáciles de registrar y compartir.

En esta lista se han excluido las actividades que se pueden realizar, en otras palabras, se incluyeron sólo las actividades que requieran las características especiales de un Tablet PC. En resumen, parece que el uso de estos dispositivos podría reemplazar el uso de la libreta de papel y también la pizarra (Beque; Bonebright; Dart; Koch y O'Banion, 2007).

Varios investigadores han estado haciendo experimentos con el fin de determinar el impacto del uso de los Tablet PC en la educación. Algunos de ellos creen que un PC "Tablet" tiene el potencial de alterar dramáticamente el proceso educativo. Esta nueva tecnología cambia significativamente la forma en que estudiantes y profesores interactúan. Añade nuevas dimensiones a la interacción en el aula, proporcionando las herramientas de dibujo para escribir, dibujar, y para la colaboración en tiempo real." (Alvarado, Aderson, Prey; Simon, Tront, Wolfman, Tablet (2004).

También hay varios artículos que describen experiencias educativas en la física, las matemáticas y la agronomía, en los que PC Talbet se han utilizado como plataforma de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casas et al., 2009, 31-38).

#### → **Juegos y aprendizaje.**

En el pasado, el software de la mayoría de los programas educativos se diseñó para la pequeña pantalla, para ser utilizado individualmente por un estudiante, en un ordenador personal. Pero los nuevos juegos educativos permiten "multi-jugador", interacción y algunos requieren que los jugadores trabajen en equipo, y los jugadores pueden comunicarse con un otro en la línea. Por todo ello los videojuegos son un recurso de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que desarrollan aprendizajes no sólo escolares sino también de carácter social, influyendo en la motivación de los estudiantes (Escandel y Rodríguez, 2002).

Sin lugar a dudas, la herramienta más estudiada en relación con su impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional es la de los videojuegos, ya que su práctica requiere una continuada atención a elementos dinámicos.

Los videojuegos se han convertido en una alternativa con grandes posibilidades como una de las principales puertas de entrada por la que acceden los niños a la cultura informática (interactividad, 3 D, realidad virtual), y de entre las habilidades concretas que a través del empleo de los videojuegos pueden desarrollar en los alumnos, tenemos:

- Aceleran el tipo de reacción y de coordinación ente la mano y el ojo (Kerckove, 1999).
- Conjugan diversas formas de simbolización (textual, icónica y sonora) (Salomon y Globerson, 1992).

- Desarrollo de la capacidad intelectual entre otras habilidades: concentración, habilidades espaciales, resolución de conflictos, creatividad (Mandinacht, 1987; Okagaki y Frensch, 1994; Etxeberria, 1996).
- Desarrollo de una atención continuada a elementos dinámicos que se desplazan por la pantalla, que necesita de una ajustada discriminación visual y espacial. Los videojuegos requieren una atención visual dividida o procesamiento visual paralelo (Maynard, Subrahmayam y Greenfield, 2005).

Los videojuegos son mundos creados artificialmente pero que se asumen como concretos, como real, dentro del marco de la acción lúdica. Las imágenes en 3D son las que sostienen el entorno de la realidad virtual, generando un aparente mundo posible y “real”, es decir, ofrece al jugador la posibilidad de realizar un simulacro. La realidad virtual incluye “experiencias” que el ciberespacio utiliza para visualizar la información y acceder a ella. El entorno virtual concierne el espacio donde se produce la interacción, y en donde el usuario se puede imaginar a sí mismo (Carrera, 2001).

Este tipo de imágenes generan ambientes inmersivos que modifican la percepción humana, ya que se caracterizan por posibilitar la visión simulada de espacios y entornos en donde el espectador “siente” que se desplaza en su interior. Los jugadores sienten la capacidad de penetrar en el ciberespacio y encarnar los personajes, a esto se denomina *Síndrome de Alicia*. (Rodrigo, 2004). Esta denominación tiene su origen en el cuento escrito por Lewis Carroll “*Alicia en el país de las maravillas*” en donde aparece un universo alternativo al que se accedía a través de un espejo.

### → **Cine y aprendizaje.**

El aprendizaje sólo ocurre a través de la experiencia, ya que la experiencia incluye tomar información (evaluarla y transformarla) y dar respuestas que incidan en el ambiente.

*“El aprendizaje consiste en una respuesta marcada por las lecciones de la memoria”.* (Gerrig & Zimbardo, 2005, 171).

El Cine nos da una oportunidad de aprender de un modo agradable fuera del entorno de aula tradicional. La tecnología de las películas aporta caminos a las lecciones a través de metáforas. El Cine puede ser efectivo en la enseñanza ya que se pueden usar las películas como instrumentos de discusión, facilitar el estudio sobre un asunto particular o acentuar de nuevo el material presentado (Gerster,

2006). El análisis constante de lo que se introduce en nuestra sociedad a través del cine debe servir para iniciarse en el conocimiento de la vida en grupo, de la cultura y en el perfeccionamiento de los comportamientos sociales. Sin el cine no es posible abordar el conocimiento de la realidad contemporánea (Aguiar & Farray, 2005).

Integrar el cine fantástico en el aula tiene una serie de ventajas: obliga a la atención, permite traer al aula el pasado y el presente, amplifica o reduce el tamaño de los objetos, mejora la comprensión de los conceptos y relaciones abstractas, puede influir en el desarrollo de las actitudes y ofrece satisfactorias experiencias estéticas, modifica actitudes a partir de la identificación con personajes. Permite mirar con ojos diferentes a otras personas y a su propio mundo (Libedinsky, 2008). El cine en 3D cuenta con una dosis de fantasía, de simbolismo y de imaginación que pueden ser útiles para trabajar la comunicación desde lenguajes diferentes e introducir el análisis crítico. El cine es una vía atractiva para ilustrar conceptos, estimular la curiosidad y la imaginación (Ambrós & Breu, 2007).

Los métodos didácticos deben ser acordes con la transformación social, haciendo posible que desde la enseñanza de los más pequeños prime la motivación, la creatividad y fomento de la curiosidad, hasta que en la enseñanza universitaria las técnicas de investigación se convierten en el hilo conductor del aprendizaje. Hay que cambiar el estilo de presentación de los contenidos, ya que deben estructurarse de otra forma si queremos que los alumnos adquieran un razonamiento global e integrado de sus experiencias de aprendizaje. Es imprescindible la relación entre objetivos, contenidos y métodos (Aguiar & Farray, 2005).

### **Hacia una educación inmersiva**

Con el desarrollo de la tecnología informática y de las telecomunicaciones han aparecido nuevas formas de expresión y difusión a través de medios o soportes técnicos no impresos, sino electrónicos: los hipertextos, la navegación a través de la Red, la presentación multimedia mediante dispositivos digitales, los blogs y wikis, los repositorios y almacenes de objetos digitales en formato vídeo, sonido o imagen, los mundos virtuales, las simulaciones, la comunicación en tiempo real y simultánea entre varios sujetos a través de un ordenador, gráficos en 3D, videoconferencia, mensajes y correos escritos a través de telefonía móvil o de internet, los RSS. Todo ello genera una serie de códigos expresivos y acciones comunicativas diferentes a la comunicación a través de la escritura y lectura en papel (Área, 2010, p 50).

El alumno es el responsable de su propio aprendizaje, y la labor del docente será establecer sistemas que permitan valorar el resultado del desarrollo de esa responsabilidad. Tanto la tecnología existente como el conocimiento disponible permiten una variedad de metodologías didácticas que permitirán al alumno diseñar su propio sistema de aprendizaje acorde con su capacidad, habilidades, conocimientos, etc. (Martínez y Prendes, 2003).

Ateniéndonos a los postulados de partida de la teoría construccionista de Seymour Papert que se centra en el descubrimiento de lo nuevo, es decir, interpreta cómo el conocimiento es construido y transformado en contextos y con diferentes medios. Papert va más allá de lo que Piaget llamó constructivismo, ya que para él, el aprendizaje se compromete en la elaboración de algo que tenga significado social y que pueda compartir (Méndez, 2001). Parte de la idea de aprender haciendo y que el aprendizaje mejorará si a la elaboración de una idea en la mente le sigue una reflexión y un desarrollo suficientes que permitan al sujeto su transmisión a otros individuos. La comunicación de lo aprendido hace posible un aprendizaje de mayor calidad, puesto que requiere la creación de nuevas imágenes mentales (Ruiz-Velázquez, 2007).

Papert supone la idea de aprender haciendo, pero también la de respetar los intereses y motivos propios de cada estudiante, así como su estilo de aprendizaje, con el fin de proporcionarle una gran autonomía intelectual y afectiva. Para ello el docente debe poseer excelentes capacidades de observación, siendo muy flexible en las relaciones con los alumnos y muy creativo en la búsqueda de estrategias pedagógicas (Méndez, 2001). Tanto el enfoque constructivista como el construccionista en su vertiente social promueven el diseño de ambientes de aprendizaje que enfatizan la colaboración y el intercambio de ideas entre los componentes de la comunidad educativa.

Los ambientes virtuales inmersivos son espacios tridimensionales, reales o imaginarios, generados por computadora, con los que el usuario puede interactuar y que le producen la sensación de estar dentro de un ambiente o lugar (Carrera, 2001). Es inmersivo cuando el nuevo ambiente bloquea toda distracción y enfoca selectivamente la información sobre la que se trabaja (Revuelta y Pérez, 2009), colocando a la persona dentro de ese ambiente. Posee dos atributos importantes:

- habilidad para encauzar la atención.
- convierte una base de datos en experiencias.

La sensación de presencia se genera cuando se integran varios elementos, como son una rápida generación de varias imágenes de alta calidad por segundo, des-

plegadas en un área que cubra un amplio grado de campo de visión del usuario, y que resultan cuando el usuario interactúa al moverse o modificar el espacio y sonido espacial relacionado con el ambiente al que se da vida. Para que la interacción en estos ambientes sea de la forma más natural posible, se recurre al uso de dispositivos especiales que nos permiten una manipulación natural con el ambiente, como pueden ser el uso de guantes, sistemas de rastreo de movimiento, o interfaces de entrada muy específicos, estrechamente vinculados con el ambiente en que se trabaja. Por ejemplo, en simuladores de manejo se utilizan volantes y palancas de velocidades, o en el caso de simulación para cirugía se utilizan simuladores de los instrumentos, según la cirugía en cuestión.

Una de las ventajas de poder utilizar ambientes virtuales inmersivos es acceder a espacios inaccesibles o con riesgo, y poder modificar los eventos que ahí ocurren. Por ejemplo: recorrer libremente ambientes arquitectónicos ya desaparecidos; diseñar edificios, casas, autos u otros objetos, teniendo una proyección en escala real y realizar modificaciones antes de pasar a la construcción real. Recrear ambientes para entrenamiento que serían muy costosos o no son posibles, en definitiva, la gran ventaja es poder hacer simulaciones de actividades de la vida diaria, con la posibilidad de poder entrenar sin riesgos y poder realizar tantos ensayos como sea necesario.

### **Estilos de aprendizaje de los alumnos**

Cada ser humano tiene un cerebro único e irrepetible, y todos tenemos nuestro propio y único estilo para aprender. Esto lleva a tener fortalezas y debilidades, y su interacción va a determinar la eficacia de nuestro aprendizaje, pero el hecho es que cada cerebro aprende de una manera diferente, y estas diferencias son más marcadas cuando se trata de aprender algo nuevo y difícil. A pesar de que las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje es la forma de enfrentarse a tareas cognitivas, ya que es el resultado de la predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje (Bengoechea Garín, 1999). El estilo de aprendizaje depende en parte de funciones biológicas, aunque también implican variables emocionales y sociales, la ma-

nera de cómo nos concentramos, procesamos y recordamos la información contribuye al estilo de aprendizaje. El estilo de aprendizaje es una combinación de operaciones internas y externas derivadas de la neurobiología, personalidad y desarrollo del individuo y que se refleja en el comportamiento del aprendiz (Salas Silva, 2008).

*“Las estrategias son actividades mentales más o menos conscientes, autodirigidas, manipulables, está al servicio de los procesos cognitivos y tiene la finalidad de facilitar el aprendizaje y que éste sea significativo”.  
(Bengoechea Garín, 1999: 130).*

El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo y si entendemos el aprendizaje como elaboración de la información recibida, es evidente que cada persona elabora y relaciona la información recibida en función de sus características de personalidad y su propio estilo de aprendizaje. Necesitamos saber cómo aprenden nuestros alumnos y qué podemos hacer para ayudarles en ese aprendizaje. En este proceso se dan las siguientes etapas:

**1. Seleccionar la información:** El estilo de aprendizaje se puede analizar también en términos de canales de entrada o recepción de algún tipo de información. De toda la información que recibimos seleccionamos una parte. Cuando analizamos cómo seleccionamos la información podemos distinguir entre alumnos visuales, auditivos y kinestésicos. El individuo selecciona la información en función del interés que le despierta y dependiendo del sistema de representación con el que seleccionan dicha información. Los alumnos que emplean un sistema de representación visual tienen mayor facilidad para recordar porque reconstruyen de manera visual todo lo que almacenan. Lo más recomendable es que el profesor potencie el uso de diferentes sistemas de representación (visual, auditivo y kinestésico) ya que: los diferentes sistemas de representación se desarrollan a medida que los usamos y dependiendo del tipo de material, se requiere un sistema de representación distinto (Bou Perez, 2009).

El uso de imágenes mentales para mejorar la memoria está ampliamente documentado, pero su efectividad depende de una serie de variables, entre ellas, la viveza de las imágenes formadas, su rareza o infrecuencia, el tipo de aprendizaje realizado por los sujetos, o la complejidad del contexto en el que estén incluidas las imágenes mentales (Campos, Gómez-Juncal & Pérez-Fabello, 2007) (Fernández Rodicio, 1995).

Visualizar nos ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos, si un alumno tiene problemas para relacionar conceptos es debido a que procesa la

información de forma auditiva o kinestésica., ya que la capacidad de abstracción está relacionada directamente con la capacidad de visualizar y de planificar. Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información, ya que en el transcurso de una conferencia preferirán leer las fotocopias o transparencias, o en su defecto, tomar notas para tener algo que leer, en lugar de seguir la explicación oral (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 2006). Los alumnos visuales pierden la concentración rápidamente si no tienen nada visual en qué enfocarse (Ulrich, 2005).

**2. Organizar la información:** La información que seleccionamos la tenemos que organizar y relacionar, y para ello es necesario conocer las características de los dos hemisferios. El modelo de los hemisferios cerebrales nos da información sobre las distintas maneras que tenemos de organizar la información que recibimos. Pero la mayoría de nosotros tendemos a usar uno más que el otro, preferimos pensar de una manera o de otra. Existen dos estilos de procesamiento de la información básicos: modelo analítico y modelo global, que es el que emplea la mayoría de las personas (De Acebedo, 2008):

- i. Las personas analíticas aprenden más cuando la información es suministrada paso a paso, ya que necesitan que se les suministre de esa forma. Prefieren el silencio mientras aprenden, ubicación tradicional, empezar y terminar una tarea. El hemisferio izquierdo, lógico, procesa la información de manera secuencial y lineal. Se forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles. El hemisferio lógico piensa en palabras y en números, responsable del pensamiento abstracto, ofrece opiniones razonadas con desarrollo de la oratoria y el lenguaje.
- ii. Las personas que aprenden de una forma global les resulta aburrido la forma analítica, prefieren las anécdotas, historias cortas, el sentido del humor, los gráficos, las ilustraciones. Prefieren trabajar en un medio con música, estar sentado en un sofá, trabajar en varias tareas de forma simultánea, comer mientras estudian o trabajan. El hemisferio derecho holístico procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico, piensa en imágenes y sentimientos, desarrolla la parte artística y la creatividad, con dominio de las relaciones espaciales.

El grado de dominancia hemisférica no es siempre completo, particularmente en el caso de los zurdos, aunque en la mayoría de la población (65%) el hemisferio izquierdo es dominante para la mayor parte de las fun-



ciones (Corsi, 2004). Las funciones neurocognitivas se van desarrollando con el paso del tiempo y necesitan ir asentándose, ya que la maduración es un proceso que dura muchos años. Por esa razón, la comunicación entre los dos hemisferios cerebrales aumenta con la edad, ya que se produce un descenso de las habilidades del hemisferio derecho (Carrion, 1995). La mayoría de la gente parece tener un lado dominante. Nuestro predominio es una preferencia, no un absoluto. Cuando el estudio es nuevo, difícil, o agotador, preferimos aprender de un cierto modo. Parece que nuestro cerebro continúa con el piloto automático al preferir para aprender emplear el lado preferente (Hopper, 2009), de ésta forma la tarea de estudiar se realizará más rápido.

La corteza cerebral es la parte del cerebro que está dividido en dos hemisferios unidos por una cinta gruesa de fibras (el cuerpo calloso), que envía mensajes hacia adelante y hacia atrás entre los hemisferios. Y mientras la investigación cerebral confirma que ambos lados del cerebro están implicados en casi cada actividad humana, también sabemos que el lado izquierdo del cerebro es el asiento de lengua y procesa la información en una orden lógica y secuencial. El lado derecho es más visual y procesa la información por intuición, holísticamente, y al azar.

**3. Utilizar la información:** Una vez organizada esa información la utilizamos de una manera o de otra. La rueda del aprendizaje de Kolb distingue entre alumnos activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos. Para que se produzca un aprendizaje efectivo hay que teorizar o reflexionar pero también actuar y experimentar, el alumno debe trabajar la información desde los cuatro puntos de vista (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 2006). La gente aprende de manera cíclica: va de la acción a la reflexión, de la actividad al reposo.

- Reflexión: meditación sobre un acto previo.
- Conexión: creación de ideas y posibilidades para la acción, y reordenamiento de ellas en nuevas formas. Es la etapa de generar hipótesis.
- Decisión: optar por un método o acción, partiendo de la etapa de conexión.
- Acción: realizar una tarea con una actitud experimental.

Esta separación en diferentes fases es ficticia, pues en la práctica los tres procesos son confundidos entre sí y están relacionados estrechamente (Contreras & Del Bosque, 2005).

## Conclusiones

El EEES implica un proceso interno de cambios y de adaptación en la práctica docente, ya que es necesario un cambio en la mentalidad y en la rutina, tanto en el profesorado como en el alumnado. Por parte del alumno se requiere que trabaje de forma autónoma y en grupo, mientras que el profesor debe ayudar al alumno a gestionar su conocimiento, facilitando sus aprendizajes.

Tradicionalmente en los currículos escolares se le da mucha importancia a expresar creaciones a partir de palabras y no a partir de las imágenes. Desde el punto de vista del profesor debemos ser conscientes de la relación que la imagen tiene con el texto, debido al poder didáctico y expresivo que tienen las imágenes como verdaderos símbolos conceptuales de nuestra realidad. El texto informativo que acompaña una imagen puede cambiar completamente su significado y viceversa (Pedrosa Puertas, 2008).

El docente a la hora de planificar la intervención educativa en el aula tiene que tener en cuenta el tipo de actividades a realizar para que los alumnos utilicen ambos modos de pensamiento, ya que en el aula podemos tener más alumnos que tiendan a utilizar más un hemisferio que el otro. Tal es el caso de los alumnos que emplean el hemisferio izquierdo, pensamiento abstracto, piensa en símbolos y conceptos abstractos, prefiere actividades secuenciales mientras que los alumnos que emplean el hemisferio derecho comprenden mejor los ejemplos, pensamiento concreto, práctico, holístico. Por todo ello es conveniente alternar actividades dirigidas a los dos hemisferios a la hora de trabajar conceptos clave, para que se trabajen desde los dos modos de pensamiento.

El hemisferio derecho es el centro de la creatividad y la intuición, memoriza hechos que registra visualmente y se comunica por medio de acciones e imágenes. Este alumnado es más creativo y rápido en la resolución de actividades en la vida real, ya que se imagina todas las situaciones y las puede ver mentalmente. Por ello la metodología que se emplea con estos alumnos es más de tipo visual.

El papel del docente es una pieza clave para el éxito de la convergencia europea, ya que requiere nuevos hábitos y un cambio de percepción del propio papel del docente y las funciones a desempeñar. El cambio en la metodología de enseñanza viene marcado por el papel que el estudiante tiene, ya que gran parte del aprendizaje ocurre de forma autónoma. Por esta razón la metodología se centra en procesos de aprendizaje de los alumnos y en facilitar el desarrollo de competencias. Es decir, el alumno debe ser capaz de integrar la información y utilizarla adecua-

damente en un contexto determinado. El eje central de la enseñanza será desarrollar habilidades, destrezas y valores en los estudiantes. A partir de ahora habrá que evaluar las competencias y no sólo el conocimiento de los estudiantes.

## **Bibliografía**

- ALVARADO, C. (et al.) (2004) Computing Curriculum. En ALVARADO, C.; ANDERSON, R.; PREY, J.; SIMON, B.; TRONT, J.; WOLFMAN, S.; TALBET, P.C. Summary of the Tablet PC and Computing Curriculum. Settle: Work-shop.
- ANDERSON, R.; DAVIS, P.; LINNELL, N.; PRICE, C.; RAZMOV, V.; VIDON, F. (2007) Classroom Presenter: Enhancing Interactive Education with Digital Ink. IEEE. Computer 9 (40), 56-61.
- ANVIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2004) Documento estratégico para la innovación en la educación superior. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- AREA MOREIRA, M. (2010) Tecnologías de la información y la comunicación en la educación social. En MANUEL AREA, ARTUR PARLERISA, JESÚS RODRIGUEZ (Coords.) (2010) *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Ed. Graó.
- BERQUE, D.; BONEBRIGHT, T.; DART, J.; KOCH, Z.; O'BANION, S. (2007) Using Dyknow Software to Support Group Work: A Mixed-Method Evaluation. En, PREY, J; REED, J.; BERQUE, D. (Eds.) *The Impact of Tablet PCs and Pen-based Technology on Education*. Purdue University pp. 11-20.
- BERSIN, J. (2004) The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned. Pfeiffer. San Francisco.
- BERNÁRDEZ, M.L. (2007) Diseño, Producción, Implementación de E-learning. Indiana: Global Business Press.
- BENGOECHEA GARÍN, P. (1999) Un enfoque cognitivo de las dificultades de aprendizaje. Universidad de Oviedo.
- BENITO, A.; BONSON, M. y ICARÁN, E. (2005) Metodologías Activas. En BENITO, A. & CRUZ, A. (Coord.) *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ediciones Narcea.

- BENITO, A. (2005) Investigar en docencia. En BENITO, A. & CRUZ, A. (Coord.) *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ediciones Narcea.
- BLAZQUEZ, (1995) Los medios tecnológicos en la acción educativa. En RODRIGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (1995) *Tecnología Educativa. NN. TT. Aplicadas a la educación*. Elche: Madrid.
- BOLIVAR RAYA, J.P.; GARCÍA BANETO, A.; AGUADO CASAS, J.L. y VACA GALAN, F. (2007) Aprendizaje constructivista y simulaciones interactivas en la enseñanza de la Física. En FONSECA MORA, M<sup>a</sup>.C. y AGUADED GÓMEZ, J.L. (2007) *Enseñanza en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. España: Ed. Netiblo.
- BOU PEREZ, J.F. (2009) Coaching para docentes. Desarrollo de habilidades en el aula. Alicante: Editorial Club Universitario.
- BOWER, G.H. (1972) Mental Imagery and associative learning. In L.W. GREGG (Comp.) *Cognition in learning and memory*. New York: Wiley.
- CASAS, I.; OCHOA, S.F. & PUENTE, J. (2009) *Using Tablet PCs in High Education. PCs and Pen-Based Technologies to Support Engineering Education*. In JULIE, A. JACKO (Ed.) (2009) *Human-Computer Interaction: Interacting*.
- CAMPOS, C.; GÓMEZ-JUNCAL, R. & PÉREZ-FABELLO, M.J. (2007) Imágenes mentales, recuerdo y reconocimiento en sujetos altos en viveza de imagen. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Vol. 14, 1, pp. 121-130*.
- CARRERA, L. (2001) La metaficción virtual. Universidad Católica Andres Bello. Venezuela.
- CARRION, J.L. (1995) Manual de Neuropsicología humana. Madrid: Siglo XXI.
- CHIECHER, A.; DONOLO, D. & RINAUDO, M.C. (2005) Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia, 13, 1-10*.
- CORSE, M. (2004) Aproximaciones de las neurociencias a la conducta. Méjico: Ed. Manual Moderno.
- CONTRERAS GUTIERREZ, O. & DEL BOSQUE FUENTES, A.E. (2005) Aprender como estrategia: Desarrollando mis inteligencias múltiples. México: Ed. Pax.
- DE ACEBEDO, A. (2008) Crianza. Pautas y reflexiones sobre cómo criar con responsabilidad y alegría. Ed. Norma.

- DEL CARMEN, L.M. (2004) La planificación didáctica. Claves para la innovación educativa. Barcelona: Garó.
- DEL MORAL PÉREZ, M<sup>a</sup> E. (1998) Reflexiones sobre Nuevas Tecnologías y Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DURIO, H.F. (1975) Mental Imagery and creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 9, 233-244.
- ESCANDELL & RODRIGUEZ (2002) Los videojuegos: algo más que un juego. En ABULIAR PEREA, M.V.; FARRAY CUEVAS, J.I.; BRITO SANTANA, J. (Coords.) (2002) Cultura y educación en la sociedad de la información. España: Ed. Netiblo.
- FERNÁNDEZ RODICIO, C.I. (1995) Los factores de imagen como determinantes en el sistema de enlace en el aprendizaje de series. Extracto de la Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca.
- FERNÁNDEZ RODICIO, C.I. (2010) Innovación educativa en la enseñanza presencial universitaria: utilización de blogs. *Innovación Educativa*, 20, pp. 167-181.
- GARCÍA ARETIO, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. En BARAJAS, M. *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGrawHill, pp. 171-199.
- GARCIA ARETIO, L. (2007) (Coord.) De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel.
- GARRISON, D.R. y VAUGHAN, N.D. (2008) Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines. Market Street. San Francisco.
- GERSTER, C. & LAURA W. ZLOGAR (2006) Teaching with movies: recreation, sports, tourism, and physical education. In GERSTER, C. & LAURA W. ZLOGAR *Teaching with movies: recreation, sports, tourism, and physical education*. McFarland & Co.
- GÓMEZ-JUNCAL, R. PÉREZ-FABELLO, M.J. & CAMPOS, A. (2009) El recuerdo y el reconocimiento de oraciones complejas mediante el aprendizaje incidental con imágenes. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 2955-2963.
- GUBERN, R. (1996). Del bisonte a la realidad virtual. Madrid: Anagrama.
- HOPPER, C.H. (2009) Practicing College. Learning Strategies. Boston, MA: Wadsworth.
- KERCKOVE, D. (1999) Inteligencias en conexión. Barcelona: Gedisa.

- LIBEDINSKY, M. (2008) Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula. Buenos Aires: Noveduc.
- LIM, G. (2007) Instructional Design and Ins-and-Outs of Learning Objects. In, KOOHANG, A. & HARMAN, K. (2007) *Learning objects and Instructional Design*. California: Informing Science Press.
- MARTINEZ SANCHEZ, F. y PRENDES ESPINOSA, M<sup>a</sup>P. (2003) ¿A dónde va la educación en el mundo de tecnología? En MARTINEZ SANCHEZ, F. (2003) *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MAYNARD, A.E.; SUBRAHMAYAM, K. y GREENFIELD, P.M. (2005) Technology and the Development of Intelligence. From the loom to the computer. En, R.J. STENBERG y D.D. PREISS (Eds.) *Intelligence and Technology. The impact of Tools on the Nature and Development of human Abilities*. New Jersey, LEA (pp. 29-53).
- MENDEZ SÁNCHEZ, Z. (2001) *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica: EUNED
- MORALES MORGADO, E.M. (2010) *Gestión del conocimiento en sistemas e-learning, basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Colección Victor: Universidad de Salamanca.
- ORTIZ OCAÑA, A. (2009) *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Colombia: Ed. Litoral.
- PEDROSA PUERTAS, E. (2008) Utilidades del diseño web y multimedia como recurso didáctico. En, MARTINEZ RODRIGO, E. (Coord.) *Interactividad digital. Nuestras estrategias en educación y comunicación*. Madrid: Editorial EOS.
- RICHARDSON, A. (1969) *Mental Imagery*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RODRIGO MENDIZABAL, I. (2004) *Máquinas de pensar: videojuegos, representaciones y simulaciones de poder*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito.
- RODRIGUEZ ILLERA, J.L. (2008) La presentación y organización de los contenidos en los entornos virtuales: Lenguajes y formatos de representación. En C. COLL y C. MONEREO (Eds.) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ed. Morata, 153-174.
- RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ, E. (2007) *Educatrónica: Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup>. (Coord.) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Ed. Akal.

- SALAS SILVA, R.E. (2008) Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Colombia: Aula Abierta. Ed. Magisterio.
- SALOMON & GLOBERSON (1992) Cooparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-22.
- SENGE, P.M.; KLEINER, A.; ROBERTS, C.; ROSS, R.B. & SMITH, B.J. (2006) La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Argentina: Ediciones Garnica.
- STRAUB, H.R. y GRANAAS, M.M. (1992) Interaction if instructions with therecall strategy actually used in a paired-associates learning task. *Psychological Reports* 71, 987-993.
- TEJEDOR, F.J. y VALCÁRCEL, A.G. (Eds.) (1996) Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Ed. Narcea.
- TIBANÁ, G. (2009) Gestión de contenidos educativos en educación superior. En MURGUEITO, I. (Coord.) *Objetos de Aprendizaje. Prácticas y perspectivas educativas*. Pontificia Universidad Bejariana: Colección Univirtual.
- ULRICH TOBIAS, C. (2005) Todos los niños pueden triunfar. Ed. El Mundo Hispano.
- ZABALZA, M.A. (2001) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Marcea.

## **Relatos de mestres e xograres ou das subxectividades dun camiñar docente**

Ana Belén MÉNDEZ FERNÁNDEZ  
*Departamento A.I.P.S.E.*

«El universo está compuesto de historias, no de átomos»

Muriel Rukeyser

Cando reflexionei sobre a elaboración do presente capítulo certa inquietude me embargou. O título da publicación, *10 anos da Facultade de Ciencias da Educación*, facía referencia a un dos eixes cardinais da miña biografía, a miña actividade docente, como cocamiñante no andar da institución desde a súa constitución como tal. Por iso, o capítulo non era un máis, senón que supoñía a carga emocional engadida de falar de algo que realmente me importa: a formación do alumnado e o compromiso docente que obrigadamente leva consigo. Como me adoita acontecer, esta especial carga fixo formularme por que esas mil bolboretas decidiran voar no meu estómago (e non en formación, que iso sería outra cuestión). Repentinamente viñéronme á mente tres citas, a primeira de Aristóteles cando na súa metafísica afirmaba que «todo hombre por naturaleza desea saber»; a segunda, de Blas Pascal na súa reflexión de que «los hombres, no pudiendo curar la muerte, la miseria y la ignorancia, han decidido no pensar»; e, por último, a terceira de Pericles que cando se refería á polis e aos seus integrantes dicía: «Amamos lo bello y vivimos con simplicidad, y nos gustan la ciencia y la sabia disciplina».

A gran pregunta que se me abriu inmediatamente foi por que che viñeron á cabeza esas tres ideas e non outras ao referirnos á Facultade e, por iso, á Universidade? Este capítulo pretenderá achegarlles ás persoas lectoras as respostas que creo ter encontrado como resposta á miña pregunta, tan abertas ás distintas miradas como a propia vida. Pero para el e antes de meternos en faena, gustaríame recordar



as palabras de Hardy ao expoñer a súa crenza de que os seres humanos «soñamos de forma narrativa, soñamos despiertos de forma narrativa, creemos, dudamos, planeamos, cotilleamos, revisamos, recordamos, prevemos, aprendemos, esperamos, nos desesperamos, construímos, criticamos, odiamos y amamos de forma narrativa»; isto é, que o que de aquí se desprenda, das conclusións obtidas non se poderá abstraer nada máis que o que supón a miña narración do que vivín nestes dez anos do meu camiñar docente.

A resposta máis honesta que podo dar de todo o que a partir deste momento vou reflectir nestas páxinas é que non estou seguro ao 100 % de nada (ou de case nada, como aclararei máis adiante). Como reflexionaba Francis Bacon: «Si un hombre comienza con certezas, terminará con dudas. Pero si se contenta con comenzar con dudas, terminará con certezas», aínda que iso nos permite dar pasos adiante nunca nos podemos ancorar en certezas absolutas, debendo convertelas en dúbidas que nos impelan a novas buscas. Así, permítaseme polo menos para esta ocasión, exercer máis de xograr que de *mestre* (no concepto máis medieval do termo), cantar/contar a miña historia e se dela, algo se entresaca, tómese como a posibilidade que cada un posuímos de exercer como «mestre de si».

### **E ti de que casa es?**

Proveño da casa de Amadeo, das altas e frías terras do Cebreiro. Na miña familia só dous dos seus membros (ambas as mulleres) puidemos acceder a uns estudos universitarios que para os nosos pais e nais supoñían a culminación dun proceso de mobilidade ascendente, que a xeneralización do acceso aos estudos universitarios propiciara desde finais dos anos setenta ata os nosos días. Matricúlome na Diplomatura en Traballo Social da EUTS de Santiago de Compostela e finalizo os meus estudos en 1988, como integrante da terceira promoción da titulación acabada de crear.

Xa diplomada, a sorte sorrime e incorpórome ao mundo laboral ao pouco tempo no campo das drogodependencias en que desenvolvo o meu exercicio profesional ata o ano 1997. Por diversas circunstancias que non veñen agora ao caso, preséntaseme a oportunidade de proseguir con ese suposto proceso de mobilidade social ascendente (que a estratificación social adscribía) coa convocatoria dunha praza de axudante de escola universitaria para a nova titulación de Traballo Social da Universidade de Vigo no Campus de Ourense. Cando me refiro ao proceso de ascenso atribuído pola sociedade fágoo porque, no meu caso, máis que unha cuestión de mellora de status (o meu

non era xa nada malo) supoñía a posibilidade de acceder a un traballo que implicaba en si mesmo a obriga de seguir formándome e aprendendo, como adicta confesa da aprendizaxe (por outro lado, nada estraño de alguén proveniente do mundo das condutas aditivas).

A sorte ségueme sorrindo e obteño a praza. É nese momento en que me topo de fociños cunha realidade que para min resultaba totalmente allea a todo o que ata entón coñecera aínda que despois, co paso do tempo, me fun decatando de que a devandita realidade (sen excluír as súas particularidades) non distaba tanto da que vivira noutras organizacións e é que, á fin e ao cabo, non deixamos de ser conglomerados de seres humanos suxeitos á devandita condición.

Dous son os primeiros e imborrables recordos da miña chegada a «ese mundo». Circunscríbense o primeiro, a unha bata branca, que cigarro en man ao ir situar os horarios e tras mirarme inquisitivamente me espetou sen miramentos: «Ah, ti es a última que chegou. Pois xa sabes, elixes entre os ocos libres», que me aclarou meridianamente o concepto de estrutura xerárquica da Universidade: era a nosa querida e sempre recordada Lola, ou o que é o mesmo, a personificación mesma de Facultade de Humanidades de Ourense e é que se a Facultade puidese ter espírito sen lugar a dúbidas se tivese chamado Lola. O segundo non ten que ver cunha persoa, perdón, unha institución, senón cun espazo, coa amedrentadora visión dunha aula, a aula 04, un espazo gradado e repleto con máis de 70 caras fixadas na miña persoa: e iso ensinome o que supoñía o peso da responsabilidade como «ensinante», coa conseguinte dúbida sobre se sería capaz de afrontar o reto da docencia ou non e é que ninguén me avaliara as miñas capacidades nese aspecto.

Tras estes dous marcados recordos discorren tres anos en que, paulatinamente, me introduzo niso que se veu a chamar «cultura das organizacións»: empezo a coñecer a miña, sitúome e dedícome preferentemente a que o meu labor docente sexa o máis «decente» posible. Pretendo pulir as miñas carencias, medro da man do meu alumnado e, por que non o dicir, dalgúns dos meus compañeiros e compañeiras e PAS aprendo a «navegar» na Universidade. O que naqueles momentos eu non podía anticipar era que eses anos ían ser a antesala á xestación dunha nova criatura dentro da estrutura do Campus de Ourense: a Facultade de Ciencias da Educación.

Dese proceso de xestación previo ao parto síntome orgullosa e agradecida por térzeme permitido ser a súa copartícipe. Recórdoo como un período ilusionante, en que a sensación da busca compartida dun «algo mellor» para a comunidade tomara

corpo, en que a pluralidade e a defensa de múltiples intereses, fose cal for a súa pelaxe, envolvíannos nun remuíño creativo. A sensación que me vén á memoria e que enche ese período era a de pertencer a unha institución viva, vibrante, transformadora e transformable. O parto foi duro, doloroso en ocasións, con contraccións e dilatacións, con logros e cesións, pero ao cabo a Facultade, a nena, non saíu «de todo fea».

Pero esa nena, da que outros compañeiros e compañeiras falarán de forma máis profusa no presente libro, pronto debeu chegar á súa maioría de idade, aínda que quizais debería ser máis precisa e dicir que nos fixo maiores de idade como «universitarias». Unha lei fíxonos crecer, chamábase LOU, e fíxome vivir directamente algo que nos meus anos de estudante non puidera apreciar e, porque non recoñecelo, gozar: a capacidade da Universidade de ser un reduto de liberdade, de libre pensamento, de cocreación, de solidariedade, de horizontalidade. O Campus de Ourense e, en concreto, as facultades de Ciencias da Educación e de Historia erixíronse en abandeiradas na loita contra a Lei orgánica de universidades, implicando todos os sectores da comunidade universitaria en termos de equidade, en asembleas en que todas as voces pesaban o mesmo, xa fosen docentes, PAS e alumnado; é así como coñecín esa tan botada de menos «Universidade Vanguarda».

Sabemos que as experiencias da infancia marcan en gran parte o que seremos na adultez. Se obviamos, polo tanto, o que supuxo o proceso de loita contra a LOU e, como non, a súa continuación co Proceso de Boloña implica non recoller unha experiencia que configurou a idiosincrasia da nosa facultade tal e como a coñecemos: naceu e creceu contra a LOU, contra determinado modelo de universidade, sen adscribirse a un modelo clásico ancorado no pasado en prol dun «todo tempo pasado foi mellor» pero tampouco asumindo como artigo de fe que todo cambio, reforma ou tempo futuro ha de ser por definición mellor. Naceu con, por e para a crítica construtiva, ou polo menos así o sinto.

### **Ir mallar e saír mallado (ou ir a Madrid e volver con Boloña)**

Contra a LOU fómonos a Madrid, coloridos como pictos e armados de escudos e de argumentos e brandindo os nosos estandartes de universidade pública. Volve-mos con promesas, a día de hoxe non cumpridas, cunha universidade contrarreformada.

A LOU, Madrid, non foi o inicio da vía que nos descarrilou en Boloña. O problema viña desde máis atrás, desde que a mediados dos anos setenta se intenta minar a fortaleza dos movementos estudantís que desestabilizaron as democracias occidentais a finais dos anos sesenta e que revivían ante as reformas neoconservadoras consecutivas á crise de 1973. Reformar a educación superior erixiuse entón como un dos obxectivos prioritarios das clases dominantes en prol da «súa» estabilidade social, ou o que Blanca Muñoz (2006) denomina como o inicio dunha «deseducación». O sistema de ensino deséñase entón para formar docentes tecnocráticos incapaces de interpretar o mundo desde unha perspectiva global, o que implica que os seus discentes serán así mesmo tamén incapaces para facelo; o fin último configúrase nunha estratexia para «domesticar cidadáns». A (des)educación, como termo acuñado por Chomsky (2007), contrapón á idea de que nos nosos centros educativos se ensina «democracia», a de que o que se pretende é formar profesorado de dimensión intelectual desvalorizada, subsumida a unha serie de procedementos e de técnicas que impiden o pensamento independente, imposibilitados para buscar explicacións, modelados para ser acrícos. Así, como afirma Muñoz, xerárase un proceso de neutralización social ensinando a non aprender mediante o uso da deseducación.

Para ensinar a non aprender xérase Boloña como unha formulación educativa multiestatal de educación que propugna unha formación predominantemente tecnoloxizada. A educación da plastilina, en que os produtos da universidade (léase alumnado) son dúctiles e maleables polo futuro empregador, precisa de suxeitos acrícos e precarizables. Como afirmaba o catedrático de Dereito Constitucional da Universitat Autònoma de Barcelona, Francesc de Carreras, ao referirse á elaboración de estudos de Grao en Dereito no marco do Plan Boloña no diario *La Vanguardia* (29 de maio de 2008) nas súas reflexións sobre as competencias que debe adquirir o alumnado:

No cabe duda de que la música suena bien: pensamiento crítico, técnicas de investigación, argumentación. Ahora bien, ¿seguro que son capaces los estudiantes que cursarán Derecho entre los 18 y 22 años de proezas tan exquisitas cuando lo que necesitan, tras una deficiente secundaria, es aprender cosas concretas y sólo después de aprendidas —y digeridas y reflexionadas— pueden estar en condiciones de criticar, investigar y argumentar?

Queda desta forma patente que a formación como proceso de adquirir «forma» desaparece, ao precisar o mercado elementos amorfos para a súa conformación posterior, baixo o pretexto da necesidade dunha formación máis profesionalizante nos tempos da «superespecialización». Pero ao mesmo tempo, pretende a necesida-

de da versatilidade nas persoas tituladas, convertendo a mesma formación continuada nun simple ben de consumo para sumar outros moitos, máis que entendido como capital social e humano, é dicir, a educación troca de ser considerada polo seu valor de uso para selo polo de cambio.

Desde o ano 2001 ata o día de hoxe os cambios producíronse de forma incesante e vertixinosa, sobre todo desde que a LOU chegou ao «porto de Boloña» na súa nova forma de gobernamentalidade universitaria neoliberal. Resultan preocupantemente reveladoras as palabras dunha docente da nosa facultade, ao trasladarnos as súas angustias polos azares vividos coa implantación dos graos, cando facía un símil do seu sentir con montarse nun carrusel: ao principio das voltas lentamente, as caras dos que te rodean son nítidas e recoñecibles pero, a medida que a velocidade aumenta, estas esváense, confúndense, os referentes pérdense e a vertixe apodérase de ti. É a premiosidade burocratizada e burocratizante en que nos somerxeron as novas formulacións.

Este tipo de gobernamentalidade sumado á burocratización antes citada necesita de criterios positivistas puramente tecnocráticos, como imprescindibles para o desenvolvemento desta nova universidade «máis» eficaz e, como non, eficiente. A miña vivencia que de todo iso se deriva é que, ao formularme un xuízo de valor sobre a universidade en que entrei e en que me encontro, a valoración revélame que a actual se empobreceu nítidamente (e non só desde o punto de vista orzamentario, que diso tamén hai algo). Así, mentres que á miña chegada os centros de interese sobre os que xiraban os discursos versaban fundamentalmente sobre como xerar liñas de investigación e grupos para conseguir unha mellora, non só do nivel de coñecementos xerais, senón tamén como trasladalos á mellora na docencia, ou dito doutro xeito, sobre como mellorar a nosa facultade e, por engadido, a universidade, na actualidade a temática virou cara a cadrar os «números» ás esixencias das distintas esferas tecnocráticas vinculadas á estrutura boloñesa, permítase o símil culinario: primeiro, se a nosa salsa (boloñesa, claro) se axustaba aos criterios McDonalizados da multinacional educativa (avaliación da salsa) e, en segundo lugar, se nós, as persoas operarias, eramos competentes para preparar tan «exquisita receita» (no sentido luso do termo). Empezamos cos PEI (plans de avaliación institucional), iniciándose a alucinante viaxe pola cultura das evidencias en que o fundamental non era o debate sobre a calidade docente e/ou investigadora, senón canto o podíamos demostrar ou o que é peor, escenificar (enxeñaría financeira pura e dura); iso si, avaladas por «documentos» a modo de patéticos Indiana Jones «*En busca de los papeles perdidos*».

Con mans manchadas (non malintencionadas, que aquí conste) nacen libros brancos en que se pretende xustificar o «necesarios que son os nosos graos para o conxunto da sociedade», pero exclusivamente en termos mercantilistas de rendibilidade, primando, como xa dixen, criterios baseados no valor de cambio en vez de no de uso. E a partir de aí e da procedencia das nosas titulacións pásase á elaboración dos plans de estudos, de cuxa bondade ou non bondade, do axuste ou desaxuste ás necesidades do alumnado e dos futuros profesionais, cada un terá a súa propia opinión (e conciencia, que non consciencia).

Logo de perder xa toda referencia e co noso carrusel cada vez a máis revolucións o ámbito xa non existe e só vemos o noso embigo: só importan as cifras que din canto aínda somos necesarios. Aviso a navegantes! Por canto tempo? Iso os «números» dirano; dirannos cantos docentes con sexenios temos; iso si, contando coa bondade tan discutida das axencias de avaliación e sen que se nos pase pola imaxinación os seus increíbles «criterios variantes», nin o seu axuste ás distintas ramas de coñecemento (faltaría máis!). Tamén se nos preguntará en que idioma publicamos e así valorarásenos (inglés... *guay!*, castelán... *psé!*, galego ohhhhhh!); preocuparse por facerse entender polo alumnado, non por Deus!, preocupémonos por elaborar módulos en inglés, que hai que estar ao día e recordar as declaracións da ministra de Ciencia e Tecnoloxía cando afirmaba que o idioma da ciencia era o inglés (se se me permite a proposta, no meu caso avogo polo grego ou o latín, máis que nada por demostrar erudición). Ben, xa para finalizar esta galería dos horrores (perdón, *freak parade*, que puntúa máis), e segundo últimas informacións de contrastada solvencia, é posible que sexa importante o feito de que os docentes cumpran coas súas obrigas de revisión de exames, ou o que é o mesmo, con parte diso que se deu en chamar tarefas inherentes á formación; o que si é imprescindible e queda fóra de toda dúbida é que as datas de revisión deben estar publicadas na conserxaría, posto que se non hai «constancia» (e, iso si, no lugar que se indica) non hai «evidencia»... e é que xa se sabe, se non hai evidencia non hai calidade!

Este modelo de universidade imposto fai máis difícil, cando non imposible, eses pequenos redutos que representou a institución contra as políticas hexemónicas formuladas desde o poder. A medida que imos perdendo a nosa capacidade docente como facilitadores do libre pensamento e da análise da realidade, imos convertendo o noso exercicio profesional en menos «decente», correndo o risco de convertermos en ensinantes desvergonzadamente «indocentes». Se retomásemos as palabras de Aguiló Bonet (2009) ao referirse á promoción do modelo desexable de universidade intercultural e emancipadora, sería condición sine qua non «que la docencia, la investigación y el pensamiento no estarían al servicio de políticas epistémicas y socioculturales hegemónicas».

Non me podo abstraer de que todo o aquí referido, lonxe de estar a establecer unha teoría da conspiración, connota condicionantes e intereses políticos, económicos e sociais de grande acollida que implican importantes grupos de poder. E é que, como nos mostra a historia da humanidade, séguese personificando a loita entre eses poucos que teñen moito e eses moitos que tan pouco teñen.

A física a día de hoxe dinos que o movemento continuo non existe sen gasto de enerxía. A pregunta que se me formula entón é o carrusel pararase nalgún momento? Parece que chegará un día en que quen o move xa non poderá facelo, polo cal se parará. Unha vez aceptado isto formúlaseme unha segunda e fundamental: debere-mos e/ou poderemos paralo? Sen dúbida si, e sen esperar o seu propio desgaste. Resulta necesario retomar a formación universitaria como parte do capital social e cultural da humanidade, máis alá da súa simple aplicabilidade mercantil, e é que, no máis fondo do meu ser non deixa de asemellarse a un intento de poñerlle portas ao campo. É posible que como en *Matrix*, moitos queiran seguir vivindo unha realidade virtual, nun mundo creado para tranquilizar e domesticar, pero tamén haberá outros, supoño «os menos» que, capaces de descifrar o código fonte, se recuperen da súa cegueira inducida e aposten polo coñecemento e o libre pensamento. Recordando a Saramago véñeme á memoria un fragmento do seu *Ensayo sobre la ceguera* en que reflexionaba sobre «la responsabilidad de tener ojos cuando otros los han perdido», e penso que quizais ese sexa un dos retos aos que algúns non nos deberíamos abstraer: é unha obriga ética como docentes. Pérez-Jiménez e Vázquez (2006) recollendo as achegas de Pablo Romero, formulan que:

La formación docente debe tener como principal interrogante a contestar, si los docentes deben ser sujetos de reproducción o agentes de transformación social; más cuando ellos deben actuar como garantes de la enseñanza del sentido ético para la vida democrática [...] un proyecto crítico de educación está convocado a generar controversias en torno a la escuela, el conocimiento, los estudiantes, los docentes y el currículum desde una perspectiva histórico-social que enfatice los procesos culturales significantes en las cotidianidades locales.

Non podo dicir máis.

Para finalizar, retomando a Chomsky e as súas formulacións sobre como combater a domesticación da cidadanía por parte das estruturas destinadas ao ensino, débese subliñar que el centra o seu punto de mira nos docentes entendendo que se estes rexeitan o adestramento tecnocrático que lles desintelectualiza, poderán mudar auténticos intelectuais, comprometidos coa denuncia das prácticas e argumentacións hipócritas que perpetúan e xustifican as inxustizas sociais e a miseria hu-

mana. Así será posible que os nosos discentes se formulen ampliar as marxes que limitan a democracia e a cidadanía en prol da consecución dun utópico mundo menos discriminatorio, máis democrático, menos deshumanizado e máis xusto. E é que non esquezamos que a utopía non é máis que unha dirección cara á que camiñar e non é así acaso como avanzou o xénero humano, perseguindo utopías?

Creo que o único que formula Chomsky é camiñar cara á «universidade decente» postulada por Aguiló Bonet (2009), isto é, «aquella que desarrolla su actividad en unas condiciones que no humillen, desacrediten ni hagan sentir vergüenza a sus miembros». A min só me vén á boca tras esta definición elevar un «así sexa», reclamando unha universidade que nunca decline do que para min son as súas funcións básicas; a docencia, a investigación e o servizo á sociedade. E se isto é un compromiso que entendo para a Universidade no seu conxunto, canto máis para unha facultade que se acolle baixo a denominación de Ciencias da Educación ou non son así en titulacións todas elas inseridas e dirixidas á promoción e desenvolvemento dos dereitos humanos? (Méndez Fernández, 2006).

### **Pero non está todo perdido. A *Gumption* como resposta**

*Gumption* é un vello termo escocés con variadas acepcións, aínda que se utiliza, como afirma Guy Claxton (Rowson, 2008), máis frecuentemente para definir «(...) la capacidad de permanecer inteligente ante la frustración. Significa ser capaz de revisar y reevaluar la nueva situación a fin de poder descubrir formas de conseguir la consecuencia deseable, distinta de aquella que no ha dado resultado». Noutras palabras, significaría ser como un xunco, isto é, ser elástico pero ao mesmo tempo resistente, ser inmune ao desalento, ata tal punto que nos posibilite manter o interese nas tarefas que nos ocupen, aínda por enriba do cal os acontecementos non sigan o curso por nós desexado. En resumo, é como se dun xogo se tratase, en que o importante non é tanto vencer, senón máis ben a vontade e as razóns para «seguir xogando».

A mostra de que me sitúo na *Gumption* ante a universidade actual revélase ante a pregunta coa que iniciaba o capítulo. Séguese adiante, con ánimos renovados para traballar por esa universidade ansiada desde a universidade presente, entendendo que o home quere saber e a universidade debe cumprir a función non só de dar respostas, senón de facernos receptivos ás diversas formas de ver as cousas, de estimularnos cada vez máis para coñecer, non devolvendo o ser humano a un estadio presocial. Así mesmo, impélenos a traballar para «o saber» aínda a sabendas



de que desde determinadas instancias se pretende a estratificación dos coñecementos e daqueles aos que se dirixe, nunha especie de compartimentalización dos saberes, nun proceso de deseducación que favorece as minorías hexemónicas. E, por último, si, é certo, gústanos a ciencia e a sabia disciplina, buscamos a democracia cultural (xa que sen educación non hai democracia... só hai demagogia) en que os suxeitos estean capacitados para dar respostas autónomas ante as imposicións autoritarias e/ou irracionais, e é que á fin e ao cabo, unha universidade que non busca crear cidadanía non é universidade. Dito doutro xeito, o recordo de Aristóteles, Pascal e Pericles son os que me puxeron en *Gumption*.

En todas as posturas aquí descritas, en todas as valoracións, opinións, sentimentos, sensacións, vivencias, non podo esquecer o alumnado que, coa súa colaboración necesaria, construíu a nosa facultade e que creo que tamén constrúen esa universidade para todos. Pero falar del e non falar doutros membros esenciais da comunidade universitaria sería terriblemente inxusto, e é que, aínda que ás veces pareza o contrario, os PAS tamén existen, non tan só como colectivo, senón con nomes e apelidos e, así mesmo, moitos deles cun interese nítido e definido pola busca dunha universidade mellor. Sentín a súa implicación, oín as súas voces, sentín a súa compañía, sentínme «compañeira» en numerosas ocasións.

Para finalizar, a *Gumption* desde a nosa facultade obrígame ao establecemento dun compromiso ético irrenunciabile con todos eses mestres (permítaseme a licenza de falar tamén de mestras) presentes e pasados que exerceron como referentes na nosa construción como seres humanos, que foron bastante máis que simples docentes (que iso podería selo case calquera, non esaxeremos), eses mestres que ao longo da historia creron, loitaron e mesmo nalgúns casos morreron por porfiar por unha educación para todos nunha sociedade máis xusta, inclusiva e democrática; en especial, eses mestres e mestras cos que tiveron o privilexio de transitar no meu xa non tan curto camiñar docente. Non creo que poida render unha mellor homenaxe que plasmar nestas humildes liñas a reflexión de Jorge Riechmann en *Canciones allende lo humano*:

Frente al supuesto único camino posible, un paso atrás y un silencio: el que procede al cuestionamiento que precede a la rebelión. No somos inocentes pero no estamos obligados a ser cómplices. Desechada la mirada inocente nos queda la mirada trágica, que no tiene por qué desembocar en resignación, nihilismo, apatía o inacción. Nuestro espacio es el brevísimo que se extiende entre el poco y la nada.

## Bibliografía

- Aguiló Bonet, A. J. (2009): «La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidade epistémica y democracia de saberes», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22, 2 [en liña]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>.
- Caetano, A. P. e M. L. Silva (2009): «Ética profesional e formação de profesores», *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-59.
- Chomsky, N. (2007): *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Fernández de Rota, A. (2009): «Universidad, neoliberalismo y capitalismo creativo», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 21, 1 [en liña]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/21/antonfdzderota.pdf>.
- Méndez Fernández, A. B. (2006): «Os dereitos humanos na formación inicial de educadores e traballadores sociais», en X. M. Cid (coord.): *Repensar a educación e a sociedade: realidades e desafíos*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Muñoz, B. (2006): «La deseducación. Comunicación de masas y control ideológico en las sociedades globalizadas», *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 14, 2 [en liña]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/14/bmunoz.pdf>.
- Pérez-Jiménez, C. e B. Vázquez (2006): «Ser-y-Saber docente para una ética educativa», *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Venezuela: UNERMB, 10, 2, 369-392.
- Rowson, J. (2008): *Ajedrez para cebras*. Madrid: La Casa del Ajedrez.



## **PARTE II**

### **OS ESTUDOS SOCIOANTROPOLÓGICOS**



## **Algúns elementos nas relacións entre a antropoloxía social e o patrimonio cultural**

Fátima BRAÑA REY  
*Departamento A.I.P.S.E.*

No curso académico 2003/2004 comezou a Diplomatura de Turismo na Facultade de Ciencias Empresariais e Turismo da Universidade de Vigo, no Campus de Ourense. Un ano máis tarde a materia de Patrimonio cultural comeza a súa andaina desde a Área de Antropoloxía Social. Neste ano 2011 celebramos o XXV aniversario da Facultade de Ciencias Empresariais e Turismo.

Con estes motivos parece pertinente realizar unha aproximación xeral aos elementos que teñen que ver coa configuración histórica e social do estudo e do traballo en patrimonio cultural desde a antropoloxía social. Neste breve texto queremos facer un percorrido pola historia do desenvolvemento da disciplina en relación co traballo en patrimonio cultural e as relacións que ambos os ámbitos disciplinares presentan cun concepto de gran transcendencia como a identidade.

Como sabemos os estudos de patrimonio cultural existen actualmente como unha materia académica e multidisciplinar en que a antropoloxía social incide de forma directa no ámbito metodolóxico pero tamén disciplinar. Co fin de entender a relación entre a disciplina e os estudos imos atender a diferentes elementos que relacionan o desenvolvemento do patrimonio cultural coa práctica etnográfica e antropolóxica. Así resulta necesario facer un breve percorrido polos intereses e as ideoloxías do século XIX co obxecto de establecer os parámetros que nos permitan coñecer os distintos elementos e como estes se incardinan en correntes de pensamento que transcenden os lindes das distintas disciplinas que contribúen aos estudos en patrimonio cultural. Estes procesos axúdannos a identificar traxectorias en relación co traballo para a recolección e o tratamento da cultura popular primeiro e a súa posterior patrimonialización.

Para realizar esta tarefa precisamos glosar o desenvolvemento da antropoloxía no Estado español con atención ás fórmulas que acadou en Galicia. Neste contexto pode-

mos situar unha liña temporal e ideolóxica no traballo do patrimonio cultural. Seguiremos pois as pegadas de antropólogos e antropólogas que buscan as raíces da súa práctica en antropoloxía social e patrimonio cultural. Xa nos primeiros escritos antropolóxicos está o interese por preguntarse polos comezos da disciplina como así o fixo Haddon, quen publica unha temperá historia da antropoloxía social en 1910, se pensamos que o seu desenvolvemento como tal apenas tiña un século de existencia.

O desenvolvemento da antropoloxía social como disciplina foi formándose a partir de contribucións de especialistas en diversas materias ata constituír un corpus epistemolóxico, metodolóxico e histórico propio que deu lugar a enfoques e a escolas fundamentais para o ensino e a aprendizaxe de profesionais da educación e da intervención social e do turismo. Neste último ámbito o traballo antropolóxico no estudo e na análise do patrimonio cultural, así como as achegas para o traballo de conservación e de desenvolvemento de prácticas, está xa consolidado no Estado español.

### **Apuntamentos sobre as bases da antropoloxía social**

A antropoloxía, ao igual que o resto das correntes das ciencias sociais, xera, ao longo da súa historia, diversos tipos de acción segundo os desafíos que imponen as diferentes épocas e os seus respectivos paradigmas, creándose un curso de desenvolvemento na disciplina. No caso da antropoloxía «os problemas que abordan os antropólogos teñen un carácter histórico e nunca representan algo conxelado no pasado nin no presente» (Martínez Veiga, 2008: 13). É de interese atender á distinción entre os «precursores» da antropoloxía e os primeiros antropólogos e antropólogas. Así as primeiras obras dentro da antropoloxía situaríanse a finais do século XIX, e con certo acordo nos autores Taylor e Morgan.

Seguindo esta distinción e en función de poñer o acento nos intereses previos ou na configuración da antropoloxía podemos ir moi lonxe nas preguntas e descrições de culturas alleas. Os precursores da antropoloxía social sitúase ben na etapa dos descubrimentos e das grandes viaxes, unha vez finalizada a Idade Media ou ben na Ilustración cos primeiros pensadores que articulan a idea de sociedade e de cultura como un todo. Mais as descrições dos eruditos nas súas viaxes en que nos ofrecen datos sobre culturas diversas non as podemos considerar como antropolóxicas pois, segundo analiza Boas (1904: 261), carecen da aplicación do método científico.

Deste xeito, a mediados do século XVIII e tras unha rica bagaxe sociocultural proporcionada polos descubrimentos e exploracións de novas terras, os pensadores

do vello continente comezan a esbozar, baixo o prisma científico, diversas teorías que intentan explicar, a priori, as grandes diferenzas culturais que existen entre os pobos do globo.

O eixe explicativo destes pioneiros foi a idea de progreso. Este interese por entender a orixe da humanidade e do sistema cultural humano como un único posible determinou que se fosen situando, nas clasificacións analíticas, as variedades culturais nun maior ou menor grao de progreso intelectual e tecnolóxico, establecendo unha liña de desenvolvemento das distintas culturas entre a barbarie e a civilización.

O igualitarismo filosófico da Ilustración e a Revolución Francesa no século XVIII vén dar no XIX nunha reacción no pensamento considerando que todos os homes foron creados desiguais. Esta liña de pensamento verase desenvolvida en dúas áreas: a conflictivista ou marxista, na tendencia a superar o dado, ou ben na conservacionista, en que impera o determinismo racial: todas as diferenzas e semellanzas de importancia entre poboacións son variables dependentes de tendencias e de actitudes herdadas e exclusivas de cada grupo. A idea de progreso cara á civilización tamén estará presente en todo o século XIX. Pero é a partir de finais do século XIX en que o estudo da variabilidade cultural atende a un método de análise científico stricto sensu na medida en que se desenvolve o traballo de campo como parte da disciplina da antropoloxía social. O traballo de campo comeza a tomar forma no eido social e cultural tomando os parámetros da recollida de datos dos naturalistas, tal como afirma Martínez Veiga (2008: 20).

É a partir da Ilustración cando os filósofos atenden as cuestións básicas da antropoloxía procurando a comprensión do ser humano no seu aspecto cultural e social, subliñando os aspectos evolutivos e de contexto. No eido contextual atendían a relación entre a determinación cultural e social da conduta humana e a súa especificidade, así os fenómenos socioculturais espertaron como un campo apto para o estudo científico.

O desenvolvemento inicial da antropoloxía social coincide co auxe do pensamento positivista que consideraba a razón como unha capacidade distintiva dos seres humanos e do colonialismo europeo derivado da Revolución Industrial. Por este último motivo moitos traballos dos primeiros antropólogos e antropólogas sociais, sobre todo os británicos e franceses, versaban sobre as sociedades non occidentais de América, Asia, Oceanía e África colonizadas por eles.

Algúns autores sinalan que esta disciplina incorre nunha débeda histórica relacionada co pasado colonialista, en que a citada disciplina recolleu os intereses do-



minantes procurando, cos seus estudos, vías de afianzamento das estruturas políticas e económicas de dominación. Nesta afirmación implícase directamente a antropoloxía coas estruturas de poder -que outros autores rexeitan-, e vincúlase o fenómeno colonialista co pasado, esquecendo as accións violentas de dominación entre estados e territorios aos que asistimos na actualidade.

Na mesma liña metodolóxica que o interese polas outras culturas aparece a preocupación polo propio, polas orixes e especificidades das culturas nacionais. É así que no século XIX se deixan, tamén, pegadas do interese crecente por establecer os límites do propio, os lindeiros da etnia, da nación na diversidade dos pobos europeos.

### **Do interese polo «popular» e as coleccións de folclore e etnoloxía**

A partir do século XIX a vida e a produción de artefactos das persoas traballadoras rurais gañan unha áurea esencial de honestidade en contraste coa astucia asociada coas mercancías fetichizadas do capitalismo. Tanto os movementos filosóficos, as artes, como os políticos influenciados polos escritos de Karl Marx conflúen na intensificación do misticismo romántico punto de partida na relación folclore, etnografía e coleccionismo.

O interese polas culturas populares nacionais arrinca da época do romanticismo e tradúcese en propostas museográficas ao redor de 1870. O foco principal destas realizacións localízase en Europa central e nos países escandinavos. O ideario que dá significación ao *Volksgeist* (espírito do pobo) singulariza o carácter do popular que se traduciu nunha revalorización da lingua, as tradicións e os costumes. É importante sinalar que estas construcións conceptuais e actividades tiveron lugar nun occidente convulso, no momento de cambio que supuxeron as transicións das economías agrarias cara ás sociedades industriais.

Vexamos primeiro a confluencia de ideoloxías para máis tarde concretar o interese etnográfico polo rural e logo entender como este interese se ve reflectido nas vitrinas dos primeiros museos etnográficos europeos.

Nestes contextos as producións de humanidades e as emerxentes ciencias sociais mergúllanse no pasado á procura das raíces históricas para comprender mellor «o espírito» que as caracteriza e captar o futuro que as agarda.

Resulta tamén de interese salientar como esta idea de singularidade en Europa que pecha o capítulo imperialista napoleónico vai desembocar nas construcións dos idearios nacionalistas.

Seguindo a Amira Henare (2005) podemos falar da influencia que exerceu a teoría evolucionista a finais do século XIX. Esta propiciou, en Gran Bretaña, a realización de recoleccións non só de artefactos primitivos das culturas de ultramar, senón que tamén se incrementou o interese polo arcaico do mundo rural occidental. Estes estudos van procurar coñecer como eran as sociedades e as tecnoloxías que sobreviviron á transformación das sociedades.

Henare, no seu traballo, subliñou como as ferramentas da agricultura, mobiliario e utensilios foron recollidos por diferentes autores na medida en que «revelan as características dunha vida cotiá no pasado» (2005). Así mesmo, a autora indícanos que paralelamente se deu un incremento do turismo popular debido, en parte, á persuasiva influencia do pensamento alemán en Gran Bretaña. Esta influencia espertou un interese xeneralizado na recollida de contos tradicionais e artefactos da vida rural que determina a fundación da Folklore Society en Londres en 1878. A partir desta sociedade de folclore e grazas ás súas actividades consolidouse unha afección na academia antropolóxica que deixa a súa pegada nos traballos de antropólogos como Glaswegian e J. G. Frazer en Cambridge onde *The Golden Bough* (1890) é un compendio comparativo no ámbito internacional de folclore e de costumes. Tamén Haddon estudou Torres Srait Islandes e os grupos inseridos dentro dos lindes do celtismo nas illas británicas. Así, por exemplo, Haddon viaxou por Irlanda, Escocia e Inglaterra e recolleu medidas antropométricas, xoguetes de nenos, ritmos e xogos, e información preindustrial de tecnoloxía e de crenzas que comparou con documentos ou coleccións do resto do mundo (Henare, 2005: 242).

Non podemos esquecer que gran parte do traballo etnográfico e antropolóxico desenvolvido en Galicia ten como antecedentes e difusoras as sociedades de folclore que aparecen en toda Europa nos últimos anos do século XIX.

Como pasou en Escocia e tamén documentamos en Galicia, as coleccións recollidas non puideron ter aceptación nun museo ata finais do século XX. No entanto, é a partir dos anos trinta cando o movemento popular alemán alcanzou novas alturas e contribuíu ao rexurdir da teoría racial e ao crecemento do apoio popular á euxenesia e ao nacionalismo étnico.

Ao mesmo tempo, o movemento folk vinculouse a celebración da natureza resistente da orixe campesiña británica, -o que tamén temos comprobado en Galicia-, aínda que evolucionou de xeito considerablemente diferente que en Alemaña, a que o orgullo étnico comezou a ser expresado polos celtas na franxa tradicionalmente marxinada por unha cultura imperial anglocéntrica e foi utilizada para protexer ou preservar a linguaxe tradicional e a súa cultura material destes grupos minoritarios;

o *Highland Folk Museum*, por exemplo, foi fundado en 1935 por Isabel F. Grant. En Galicia, asistimos á exaltación do celta como entrego do valor e dureza do campesiñado galego (nun proceso similar ao recollido pola autora para Escocia); truncada de raíz a partir de 1936 e no que podemos ver a influencia alemá a través de autores como Vicente Risco (1962).

A aparición da vida popular nos museos británicos marcou un cambio no status dos *highlanders* e outros «primitivos domésticos ou da casa» que foron vistos como pintorescas supervivencias do pasado e identificaban o campesiñado como a xente que porta o espírito vital rexenerativo da terra da que se pode rescatar a nación fronte, no caso de Gran Bretaña, da ameaza da dexeneración cultural provocada pola salvaxe industrialización urbana. No caso galego, a recollida de material aparece en oposición á política centralista e os cambios que se asisten pola progresiva urbanización galega e a administración castelá imposta séculos atrás que, nas mesmas claves xerais xa mencionadas, procura conseguir esa valorización que vimos para o caso británico.

Non é de estrañar que este conxunto de achegas e de relacións cómpre para localizar, na literatura museográfica, o espertar do interese pola conservación do patrimonio histórico nacional e mais concretamente na conservación dese espírito popular a través das súas pegadas, a chamada cultura material dos pobos. Así aparece a vinculación entre o «traballo de campo na casa» e os museos etnográficos como paradigma do estudo e de conservación para a parte reservada ao popular no seo do conxunto do patrimonio cultural.

Crese que se atopan en perigo de desaparición, unha vez que os impulsos renovadores do cambio social e económico se manifestan localmente con forza e van acantoando inexorablemente «as cousas vellas».

Estas accións e idearios toman forma nun novo concepto que se interesa de forma particular pola tradición propia na área escandinava e ao redor de 1870: o museo folk.

En Escandinavia, en particular, asóciase a cultura material popular tradicional coas producións materiais das culturas antigas, que poboaron a rexión, que van sendo descubertas grazas á arqueoloxía. Artur Hazelius foi o iniciador en 1872 do *Nordiska museet*, que se convertería no museo ao ar libre de Skansen; primeiro museo folk en que se instalaron numerosas mostras de arquitectura popular reconstruídas ou traídas desde distintas partes de Escandinavia ata Estocolmo. O museo folk busca a diferenciación e a singularidade, interésase polo máis popular, a cultura das clases campesiñas e gandeiras, que é vista como a esencia dos pobos, como a base sobre a que se

edificaron as sociedades contemporáneas. Os obxectos comúns e sinxelos da xente do pobo, como as casas, ferramentas, vestidos, utensilios domésticos, obxectos decorativos, do mesmo xeito que as tradicións festivas, a poesía popular, os contos ou as cancións, espertan un interese inusitado e son recollidos afanosamente.

A principios do século xx expandiuse por Europa a experiencia dos museos folk. Tanto de carácter nacional como de carácter máis local, porque o modelo se repite en todo o ámbito rexional e provincial, coa súa sección de arquitectura vernácula e hábitats rurais ao aire libre coa que comezara Hazelius.

Inspirados na exaltación do popular e co obxecto de contribuír aos proxectos da identidade e da nación aparecen por toda Europa entidades e museos con diferente carácter pero que podemos vincular a través das intencións mencionadas. En concreto, en Alemaña aparecen *Heimatismuseums*, museos locais («da terra nai») que se distinguiron na Alemaña nacional-socialista por exaltar o valor da cultura popular do lugar dentro do denominador común da xermanidade, e que manteñen moitos puntos en común cos museos folk, como a interacción entre comunidade e medio. Francia lidera, polo seu lado, unha aproximación diferenciada na etnografía rexional, máis limitada e cun fondo notablemente académico, pero que teñen en común o culto polo terreo. En 1879 créase o museo etnográfico de ámbito nacional en París, que pretende mostrar a riqueza cultural das rexións de Francia. Unha aproximación parecida farase moito máis tarde no Estado español. En Galicia, o Seminario de Estudos Galegos procurou a recollida do patrimonio cultural. As coleccións recollidas nas saídas de campo xunto con doazóns diversas formaron o primeiro museo etnográfico con vocación nacional. Como explicaremos máis adiante, este primeiro museo sería a inspiración e a forza para a posta en funcionamento do Museo do Pobo Galego (Braña, 2008).

### **Liñas converxentes na antropoloxía e no folclore do Estado español**

Ao igual que noutros países os antecedentes da antropoloxía social en España sitúanse no comezo dos descubrimentos cos diarios e libros de viaxes e as descrições que ofrecen os descubridores e viaxeiros á volta dos seus percorridos polo planeta. Estes documentos evidencian a progresiva construción dos «outros» en Occidente dándolle carta de humanidade a poboacións que antes do século XIX lles fora negada (Méndez, 1998). En paralelo tamén podemos apreciar a crecente necesidade de entender estes grupos humanos no obxectivo de ampliar os territorios de conquista,

comercio e coñecemento. Sen nos deter máis nos antecedentes comezaremos polas primeiras manifestacións na literatura antropolóxica a partir do século XIX.

Os comezos da antropoloxía social foron difíciles e así os seus primeiros pasos en España foron auspiciados ou asociados a outras disciplinas como a medicina —desenvolvéndose o campo da antropoloxía física—, as humanidades —ligado á antropoloxía arqueolóxica— ou ben como unha práctica non profesional en relación con outras disciplinas artísticas como a música ou a literatura, o que deu lugar ao campo do folclore.

Os comezos dos estudos etnográficos en España aparecen para diversos autores dentro do ideario romántico e no desexo de aprender os costumes e descubrir supervivencias. As técnicas dispoñibles eran as historiográficas, que viñan relacionadas coa historia antiga, o arcaísmo e o folclore.

Un punto de inflexión interesante aparece na década de 1880 coa instauración da Sociedad del Folk-Lore Español que ten entre os seus obxectivos promover a constitución doutras sociedades semellantes por todo o territorio do Estado español (Jiménez, 1996).

O que realmente é de interese para este traballo é que na segunda metade do século XIX se sitúa o comezo do gusto polo etnográfico. Este sería o resultado da mestura de movementos intelectuais como o romanticismo, o krausismo, a Ilustración e o rexionalismo (Rodríguez Campos, 1991: 99; Aguilar Criado, 1991: 61). Neste sentido apréciase que as organizacións que van desenvolver dunha forma protoprofesional a etnografía e a antropoloxía social no Estado van responder ao perfil romántico que será o soporte para a actividade política e cultural do século XIX e da primeira metade do XX.

Así pois, é no século XIX en que os historiadores ou cronistas da nosa disciplina sitúan a aparición do folclore como disciplina e o nacemento da antropoloxía como ciencia (Aguirre, 1992; Prat i Carós, 1999; Martínez Veiga, 2008).

En 1865 fúndase a Sociedad Antropológica Española coa figura de Pedro González de Velasco que vai ser, tamén, a figura representativa na creación de recursos e de organizacións fundamentais para o futuro desenvolvemento da disciplina como as publicacións *Revista de Antropología*, *La Antropología Moderna* e o Museo de Antropoloxía.

Nesta etapa a antropoloxía nútrese, sobre todo, de médicos, como era a figura antedita. A distinción básica nesta etapa dábase entre a etnoloxía (antropoloxía cultural) e a antropoloxía (física basicamente). Nacen por diferentes cidades outras sociedades antropolóxicas e vincúlanse coa Institución Libre de Enseñanza, que

terá unha influencia decisiva nos estudos e nas sociedades de folclore en toda España. Esta estivo dominada pola vertente máis naturalista marcada por unha filosofía krausista de corte positivista.

A partir de 1900 detéctase un cambio de orientación distinguíndose, xa doutra, dúas correntes na práctica antropolóxica no Estado: unha folclorista herdeira dos naturalistas, máis cientifista, con epicentro Sevilla-Madrid, e outra máis ligada a unha visión poético-romántica da tradición oral. Ambas as dúas estaban interesadas nunha etnografía particularista con intencións etno-históricas. Os seus obxectivos eran a recuperación dos datos e os feitos concretos máis que a construción de teorías.

Antes de 1936 a antropoloxía física e a cultural comezan a ir da man. Desta etapa contamos cos traballos dos grandes autores como Luis de Hoyos ou Telesforo de Aranzadi; en *Lecciones de Antropología* publicada por eles mesmos como axudantes da primeira cátedra oficial da Universidad de Madrid gañada por M. Antón. Así dá comezo a literatura antropolóxica no Estado español.

A guerra civil supuxo unha ruptura epistemolóxica e ábrese unha nova etapa etnolóxica. Os traballos anteriores teñen continuidade grazas a unha tradición de traballo de forma individualizada mais, institucionalmente, os traballos etnográficos reagrupáronse ao redor de institutos vinculados ao Consello Superior de Investigacións Científicas (CSIC).

A partir da década dos anos sesenta entramos na denominada etapa de academización da disciplina antropolóxica (Aguirre, 1992: 37). Destaca a Escuela de Estudios Antropológicos fundada por Esteva Fabregat en 1966 no Museo Etnológico de Madrid, xa que a pesar da súa breve existencia foi a introdución de moitos estudantes de Antropoloxía. Comezan a abrirse prazas e materias en distintas universidades e xa en 1973 se realiza a Primera Reunión de Antropólogos Españoles que agrupou as distintas especialidades e que foi evolucionando ata os actuais congresos nacionais de antropoloxía organizados polas asociacións territoriais agrupadas na Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE) para os profesionais da antropoloxía social ou cultural.

Nestas breves liñas pódese apreciar o progresivo desenvolvemento na academia e nas universidades españolas da antropoloxía social. Nos últimos anos asistimos a novos impulsos. Nos comezos do século XXI contamos cun gran número de profesionais licenciados en Antropoloxía Social desde que en 1992 se aprobara o segundo ciclo nesta disciplina e no ano 2010 se comezara a impartir o Grao en Antropoloxía Social, que esperamos que contribúa á proxección xeral da disciplina.

A finais do século XX eran moi poucos os antropólogos e antropólogas profesionais que tiveran, entre os seus temas de interese profesional, o patrimonio. Pero esta situación ten mudado moito na última década, constituíndose o patrimonio cultural nun alcove laboral fundamental para os profesionais da antropoloxía.

Con todo, en España, ata hai moi pouco os antropólogos e antropólogas institucionais relegaron o estudo do patrimonio cultural e engadiuse o traballo antropolóxico e etnográfico ao realizado por museólogos e folcloristas, que foron os que se estenderon neste tipo de estudos.

O patrimonio cultural como campo de estudo vai consolidándose como tal a partir dos anos oitenta. Desde esta década, as análises sobre os bens patrimoniais vanse desenvolvendo de forma acelerada e profunda, converténdose nunha forma de coñecemento máis ampla que transcende o seu propio concepto e vai delimitando unha área de coñecemento en relación con outras disciplinas ao tempo que se vai distinguindo a necesaria especificidade dun campo académico. Desta forma houbo un incremento dramático da produción literaria a finais do século XX que permitiu que neste campo de estudo o termo patrimonio cultural sexa agora amplamente usado para etiquetar non só os estándares académicos senón tamén un gran número de prácticas, institucións e incluso produtos (Stig e Carman, 2009).

Na actualidade, no Estado español, o estudo do patrimonio cultural tanto na súa vertente académica, intelectual ou de expertos por parte de antropólogos e antropólogas é algo habitual (Fernández de Larrinoa, 2006). A razón do xiro cara ao patrimonio cultural é que este ten sido unha gran ferramenta que achega recursos e visibilidade para a reivindicación da identidade de pequenas comunidades e grupos étnicos por distintos motivos políticos, económicos, sociais etc. Ademais, a través do patrimonio cultural, nun mundo fragmentado e cosmopolita en que vivimos, moitos construímos os nosos lazos de pertenza a partir destes elementos que nos proporcionan raíces sobre as que articular o noso contexto (Strang, 2009).

Actualmente a situación da antropoloxía social con respecto ao patrimonio cultural ten mudado significativamente, en parte grazas á introdución de materias e de novos posgraos na oferta académica de diversas universidades —como é o Campus de Excelencia en Patrimonio Cultural e Natural en Jaén— que tratan xa sexa o estudo e xestión do patrimonio cultural, ou ben temáticas máis xerais do patrimonio etnolóxico, histórico-artístico, a museoloxía etc. Isto fai que os antropólogos e antropólogas se achen ben situados intelectualmente, e en moitos casos tamén formados especificamente, para contribuír á activación de repertorios patrimoniais ao servizo no noso caso duns determinados intereses turísticos. Foi tal o desenvolvemento da área de coñecemento do

patrimonio cultural que este se converteu, a partir da década de 1990, nun alcouve de traballo para os antropólogos e antropólogas españois. O antropólogo social —a antropoloxía— está a realizar achegas centrais e distintas ás doutros científicos sociais ao patrimonio. Podemos traballar tanto no estudo dos elementos do sistema de cultura xeral como no desenvolvemento integral das activacións patrimoniais.

### **Folclore, etnografía e patrimonio cultural en Galicia**

Este apartado dedicámolo a presentar moi brevemente as liñas xerais do desenvolvemento da antropoloxía en Galicia que vai parello ao comentado para o resto do Estado mais presenta algunhas particularidades.

En Galicia, a Sociedad de Folk-lore será impulsada por Emilia Pardo Bazán. Ela vai ser, co seu afán coleccionista, quen recolla e difunda gran parte do patrimonio cultural etnográfico galego xunto coa Sociedade Económica de Amigos del País de Santiago de Compostela. Ambas as figuras representan por unha banda o coleccionismo privado e, pola outra, o institucional. Resulta de interese as coleccións porque van ser os museos un dos principais argumentos e organizacións en que a etnografía galega do século XX teña deixado unha pegada máis fonda.

Igualmente, interesa o século XIX en Galicia porque é o período onde aparece o romanticismo do rexurdimento galego que dá pé ao rexionalismo xermolo do nacionalismo galego. Como vimos, no ámbito científico na materia de Antropoloxía social nesta época atopamos dúas liñas de traballo: a folclórica derivada do ideario romántico e a científica ou antropolóxica que bebe nas fontes do evolucionismo darwinista (Rodríguez Campos, 1991; Prat, 1992). En Galicia tivo máis desenvolvemento a primeira liña de traballo, estendéndose no século XX a chamada etnografía clásica galega (Braña, 2003).

O novecientismo, movemento cultural ecléctico, inspirou os traballos científicos, o que supuxo a primeira academización da antropoloxía e a aparición dunha etnoloxía con institucións parauniversitarias onde traballaron nomes como Carreras Artau, Hoyos, Aranzadi, Barandiarán e Vicente Risco en Galicia. Estes nomes constituirán a primeira xeración académica de etnógrafos.

A institución non universitaria que dará saída e formará os etnógrafos galegos foi o Seminario de Estudos Galegos creado en Santiago de Compostela en 1923 e que viu dramaticamente truncada a súa actividade a partir do ano 1936. Nesta insti-



tución traballaron autores como Bouza-Brey, Antonio Fraguas, Filgueira Valverde etc.; todos baixo a dirección de Vicente Risco encargado da sección de Etnografía do Seminario.

A partir dos anos corenta unha nova institución vai polarizar os estudos de etnografía en Galicia, será o Instituto Padre Sarmiento, dependente do CSIC quen recolleu o relevo do Seminario, así como gran parte dos seus fondos. Desde esta institución e á marxe da universidade galega fórmanse os profesionais que hoxe temos como principais produtores de literatura etnográfica en Galicia: Marcial Gondar, Carlos García, Xosé Manuel Reboredo etc.

Mais a Academia en Galicia non estableceu a antropoloxía social ata finais do século XX, en que comezan os primeiros departamentos con áreas de antropoloxía social na Universidade de Santiago nas facultades de Filosofía e de Historia.

Hoxe as tres universidades galegas contan con materias da Área de Antropoloxía Social e contamos co comezo do Grao de Antropoloxía Social grazas aos tres centros asociados da UNED en Pontevedra, A Coruña e Ourense. Asemade, o Seminario de Estudos Galegos deixou paso ao seu herdeiro, o Museo do Pobo Galego, mentres que o CSIC adaptou a súa estrutura para realizar un novo campo de estudo integramente en patrimonio cultural en que a antropoloxía ten un lugar destacado.

## **Bibliografía**

- Aguilar Criado, E. (1991): «Antropología y folklore en Andalucía: 1850-1922», en *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Taurus, pp. 58-76.
- Aguirre Baztán, A. (ed.) (1992): *Historia de la antropología en España*. Barcelona: Boixareu.
- Braña, F. (2003): «O patrimonio cultural e a construción das diferencias: sexo/xénero e museo etnográficos», en *Museos: construíndo a comunidade*. Consello Galego de Museos, pp. 87-101.
- Braña, F. (2008): *Contedor de valores. O Museo do Pobo Galego*. Santiago de Compostela: Fundación Fraguas.
- Fernández de Larrinoa, K. (2006): *Intervención y vínculo. Reconstrucción social y peritaje antropológico en la administración pública e industria cultural del ocio*. Pamplona: EHU-UPV.

- Henare, A. (2005): *Museums, anthropology and imperial exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez Madariaga, C. (1996): «Sobre el folklore de Antonio Machado y Álvarez», en *Actas III Congreso de Historia da Antropoloxía e Antropoloxía Aplicada*. Santiago de Compostela: Instituto de Estudos Galegos Padre Sarmiento, pp. 197-208.
- Martínez Veiga, U. (2008): *Historia de la antropología. Teoría, prexios y lugares de estudio*. Madrid: UNED.
- Méndez, L. (1998): *Os laberintos do corpo*. Vigo: A Nosa Terra.
- Prat Carós, J. (1983): «La antropología cultural en España», en Frigole *et al.*: *Antropología hoy. Una introducción a la antropología cultural*. Barcelona: Ed. Teide, pp. 165-238.
- Prat Carós, J. (1991): «Reflexiones sobre los nuevos objetos de estudio en la antropología social española», en M. Catedra (ed.): *Los españoles vistos por los antropólogos*. Madrid: Ediciones Jucar, pp. 9-23.
- Prat Carós, J. (1991b): «Teoría-metodología», en *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Teide.
- Prat, J. (1992): *Antropología y etnología*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Risco, V. (1962): «Etnografía: cultura espiritual», en R. Otero Pedrayo: *Historia de Galiza*. Buenos Aires: Nós.
- Rodríguez Campos, X. (1991): «La etnografía clásica de Galicia: ideas y proyectos», en *Antropología de los pueblos de España*. Madrid: Taurus, pp. 99-111.
- Stig Sorensen M. L. e J. Carman (ed.) (2009): *Heritage Studies. Methods and Approaches*. Abingdon: Routledge.
- Strang, V. (2009): *What anthropologists do?* Oxford: Berg.



## **Proposta para a valorização da cultura popular através dos estabelecimentos de ensino em Portugal.**

Catia RIGOR; Xosé MANUEL CID

*Departamento A.I.P.S.E.*

No trabalho intitulado “Preservação da Cultura Popular através dos estabelecimentos de ensino, aspiração possível ou utopia?”, discute-se a questão curricular numa perspectiva de defesa do Património Cultural Imaterial, apresentando a escola como o local privilegiado para o encontro e o diálogo entre diferentes saberes. Revela-se, entretanto, que o currículo escolar, apesar de fazer menção à cultura, não se encontra adaptado aos saberes culturais dos seus alunos, principalmente os que advêm da Cultura Imaterial. Assim aponta-se, como necessária à escola, a revisão dos seus pressupostos, com o intuito de relacionar os seus conteúdos de ensino a realidades e valores concretos, contribuindo assim para uma aprendizagem efectiva e consciente dos seus participantes.

*"Não tem sentido a memória apenas para guardar o passado. (...) A tarefa de preservação do património cultural (...), ao invés de ser uma tarefa de cuidar do passado, é essencialmente uma tarefa de reflectir sobre o futuro. Uma interpretação que resumiria a noção de continuidade. Diria que: o passado forma, e às vezes até deforma o presente. Mas necessariamente não o conforma. Ao contrário, muitas vezes o reforma."*

Aloísio Magalhães

A História como a vida é feita de acontecimentos sucessivos em que os actores assumem um papel preponderante. São, portanto, os acontecimentos e as acções que orientam o percurso da vida. No painel da “Vida”, a pessoa é a personagem principal da acção.

A ideia de que à educação está subjacente o conceito do Homem que se pretende (in)formar está sempre implícito o conhecimento, isto é, a maneira e o pro-

cesso pelos quais o aluno, homem do Amanhã, vem a conhecer o mundo. O como o aluno conhece, o como ele encontra um sentido para a sua vida no mundo passa a ser a pedra angular de qualquer processo educativo. Se educar é levar a conhecer, torna-se fundamental o saber sentir e fazer. Neste sentido a educação transcende o limite dos muros da escola para se inserir no próprio contexto cultural onde se está.

A propósito, a busca das raízes, referências e pertenças surge mais do que nunca no centro da nossa atenção, tanto de pessoa humana como da comunidade. Neste contexto cada um e todos juntos fazemos uma História. Conscientes de que uma História não é apenas saber a respeito de uma realidade mas sim entrar nas entranhas dessa realidade, emergiu, então, a necessidade de ter em atenção a (in)formação – acção de todos e de cada um em torno do que fomos somos e seremos, numa perspectiva de progresso comum. Partindo deste contexto, sentimos a necessidade de criar linhas de acção ou propostas para desenvolver com as crianças dos diferentes ciclos, para que estas possam reconhecer o valor do património cultural imaterial.

Estas propostas serão inseridas dentro do currículo nacional em uso e passíveis de serem desenvolvidas com os alunos nas escolas. Assim, pretendemos colmatar omissões graves dos programas oficiais e encaminhar os alunos para uma melhor compreensão da história de Portugal.

A história local revela-se como fundamento e expressão da identidade regional, pessoal e colectiva, visto que o conhecimento do passado ajuda a compreender a especificidade da herança colectiva, dos valores legados pelos antepassados, que nos passam essa responsabilidade de os transmitir para o futuro como parte integrante que são do património histórico do todo nacional.

O estudo da história local é muito importante, pois é cada vez mais evidente a necessidade de afirmarmos a nossa identidade nacional e regional.

Actualmente, a escola tem como papel primordial o desenvolvimento pessoal e social dos jovens e compete a esta dar oportunidade aos alunos de realizarem experiências de aprendizagens activas, integradas e socializadoras, tendo em linha de conta uma correcta adaptação da acção educativa às realidades locais, contribuindo para a participação da escola ao meio.

Os actuais programas do 1º ciclo sugerem que os professores recorram aos vestígios do passado existentes no local em que a escola se insere, para melhor conhecer as suas necessidades, a sua cultura, costumes, crenças e tradições.

A escola não funciona de modo isolado, mas como um todo tendo em atenção a realidade em que está inserida.

Compete à escola sensibilizar os alunos para o respeito dos valores culturais, sociais e económicos do seu meio.

Todos reconhecem a necessidade de preservar o património cultural, as tradições do nosso povo e das suas terras.

Algumas tradições estão a perder a sua importância, são esquecidas pelos mais novos ou tendem a ser substituídas por outras realidades que nunca fizeram parte da nossa cultura.

Com este trabalho pretendemos alertar a comunidade escolar de forma a permitir a sobrevivência da história local, porque perder as nossas raízes é perder o que de mais valioso há em nós, pois um país sem história é um país sem memória.

Introdução ou ajuste da cultura popular nos currículos educativos

Actividades/ Propostas de acção nas escolas:

### **1.º CICLO**

#### Educação Física

- Dançar na escola (dança do folclore em situações de exploração do movimento e em harmonia com o ritmo em uso noutros tempos).
- Jogos tradicionais (jogo da Malha, Pião, Macaquinho de Chinês, Mata, Carica, Cabra Cega, Escondidas, Bom Barqueiro, entre muitos outros). Alguns destes jogos poderão ser feitos em interdisciplinaridade com Matemática, no que diz respeito a contagens, sequências e regras.

#### Expressão Artística

- Recriar vestes tradicionais com material reciclado.
- Construção de brinquedos antigos, como bonecas de trapos, entre outros.
- Criar ilustrações

#### Expressão Musical

- Cantilenas;
- Cantares do povo;

#### Expressão Dramática

- Depois de obter informação sobre os usos e costumes dos antepassados, os alunos poderiam recriar um cenário do quotidiano e dramatizar uma história produzida por eles.

### Estudo do Meio

- Recriar o Brasão da Freguesia (interdisciplinaridade com Expressão Artística) e o seu significado.
- Pesquisa da História da Freguesia (interdisciplinaridade com Língua Portuguesa)
- Origem do Nome
- Actividades económicas de relevo
- Profissões (profissões artesanais e sua extinção / trabalho rural / diferentes actividades: vindimas, desfolhada, regadio.. )
- Explorar actividades festivas como Natal, Páscoa, Carnaval entre outros, conhecendo os usos e costumes para a comemoração dessas festividades, de acordo com a região ou contexto em que vivem.

### Língua Portuguesa

Investigar e obter informação através de testemunhos orais sobre:

- Lendas e contos tradicionais, criando uma banda desenhada, entre outras coisas;
- Lengalengas;
- Trava-Línguas;
- Provérbios;
- Ditados antigos;
- Tradições;
- Movimentos da freguesia (culturais, religiosos ou desportivos);
- Comparação entre o ontem e o hoje das freguesias;

### **2.º e 3.º CICLOS**

Poderão explorar de um modo mais profundo o que já foi dito para o 1.º Ciclo, no entanto, poderão inovar e enriquecer o seu estudo noutras áreas como:

#### História

Reconhecer e investigar:

- Monumentos existentes e sua história;
- Demografia existente há três, quatro décadas atrás e fazer a sua comparação com a demografia existente actualmente;

- Figuras históricas ou de relevo da região;
- Gastronomia tradicional transmitida de geração em geração;
- Artesanato característico da região;
- Padroeiro da região e sua história;
- Festas e Romarias existentes;
- História da Escola;
- Símbolos significantes;
- As feiras realizadas;
- Rezas antigas / Mezinhas;
- Movimentos da freguesia (culturais, religiosos ou desportivos)

#### Geografia

- Lugares de interesse;
- Mapa da aldeia ou região onde está inserido em tempos antigos;
- Lugares da Freguesia;
- Designação das localidades pelos seus nomes.

### ***ENSINO SECUNDÁRIO***

Apesar de, nesta fase, o ensino ser mais específico de acordo com a vertente / curso escolhido pelo aluno, estes poderão realizar trabalhos no âmbito de Língua Portuguesa ou História e Geografia, se o curso oferecer estas disciplinas, como:

- Criar um calendário pormenorizado das festas e romarias e eventos coletivos de uma dada região;
- Escrever um jornal escolar com edições mensais/ trimestrais ou semestrais, sobre factores históricos de relevo da região, envolvendo os cinco âmbitos do património cultural imaterial.
- Organizar, juntamente com o estabelecimento de ensino e com ajudas da autarquia local, convívios que envolvam a comunidade local de modo a recriar e a relembrar tradições vividas outrora.
- Fazer uma recolha de material utilizado nos trabalhos da agricultura, pesca, entre outros, e desenvolver um projecto com a colaboração da escola, onde pudessem expor essas peças, numa pequena sala que funcionaria como



“Museu” e pudessem, num horário previamente definido, orientar visitas à comunidade mais jovem da região.

- Definir uma semana: “Semana da tradição” onde, com a autorização e colaboração de pessoal auxiliar da escola, confeccionassem na cantina do estabelecimento de ensino, pratos típicos de várias regiões, lembrando usos e costumes da época retratada e disponibilizassem essa ementa aos restantes alunos durante aquela semana, dentro dos limites, orientações e regras básicas de uma escola.

#### Objectivos:

O que é que se pretende proporcionar aos alunos?

- Preservar o património cultural imaterial;
- Promover a cultura popular como elemento pedagógico e a sua importância na identidade individual e colectiva;
- Divulgar e promover a história e as tradições locais integradas num sentido de região;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Fomentar hábitos de leitura;
- Implementar o gosto pela pesquisa;
- Enriquecer o vocabulário;
- Privilegiar a formação integral quanto a valores;
- Educar para a cidadania;
- Incentivar o intercâmbio de ideias;
- Incrementar o espírito de grupo;
- Educar o sentido estético e linguístico;
- Estimular o poder da comunicação;
- Sensibilizar para o saber ser e fazer;
- Aumentar competências informáticas.

#### Finalidades:

O que é que os alunos aprenderão com estas iniciativas?

- Escutar e ler diferentes tipos de texto;

- ↪ Recontar lendas, contos, lenga-lengas, provérbios entre outros;
- ↪ A partir de temas e acções rítmicas criar pequenas sequências de movimentos;
- ↪ Suscitar a recolha de jogos tradicionais relativos a gerações anteriores;
- ↪ Produzir textos a partir de acontecimentos já conhecidos;
- ↪ Transformar textos em Banda Desenhada;
- ↪ Manter vivas as tradições locais;
- ↪ Conhecer o passado e o presente da história local;
- ↪ Respeitar e divulgar o património histórico/cultural da região;
- ↪ Produzir ilustrações;

Estes são exemplos de inúmeras actividades que podem ser realizadas nas escolas, podendo deste modo reforçar a cultura popular, dando continuidade a usos e a costumes locais. Se reconhecermos o papel da tradição na vida quotidiana do aluno, e unirmos esforços para que, algumas destas práticas se uniformizem com os currículos educativos, teremos com certeza, alunos mais integrados no seio da comunidade escolar e, à medida que vão conhecendo mais das suas origens, mais motivados no seu percurso escolar.

## **Bibliografia**

- Area, I.; Carpintero, P.; Cid, X. M.; Fernandez, A.; Fidalgo, X. A.; Simón, X. (2008): *Plan para a salvagarda e posta en valor do patrimonio cultural inmaterial de Galicia*. Ourense: Difusora de Letras, Artes e Ideas.
- Borem Lima, Gercina A. (2007), *A transmissão do conhecimento através do tempo: da tradição oral ao hipertexto*. Rev. Interam. Bibliot, jul./dez., vol.30, no.2, p.275-285. ISSN 0120-0976.
- Cid, X. M. (2007), *É posible una educación permeable á cultura popular?* Raigame.
- Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março
- Figueiredo, Betânia Gonçalves (2002), *Património Histórico e Cultural: um novo campo de acção para os professores*. In: Grupo Gestor do Projecto de Educaç-

- ão Patrimonial. Reflexões e contribuições para a Educação Patrimonial. Belo horizonte: SEE/MG.
- Freire, Paulo. (2002), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, Lenise Aparecida Martins. (2002), *A reforma do ensino básico entra na sala de aula*. Disponível em: <http://www.universidadevirtual.br/ciencias>.
- Giroux, H. A. e Simon, R. (1995), “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In A. F. MOREIRA, e T. T. SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (93-124). São Paulo: Cortez.
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras, (1999), *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial.
- Horta, Maria de Lourdes Parreiras. (2005), *Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n.31, p.220-233.
- Lei de bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Orgs.).(2002), *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida quotidiana com base para o conhecimento curricular*. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Hilda Rabelo e Senapeschi, Alberto, (2001), *A Escola: um projecto visando ao ensino interdisciplinar e transversal*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP, v. 82, n. 200/201/202, dezembro/janeiro.
- Rodríguez Becerra, S. (1997), *Patrimonio cultural, patrimonio antropológico y museos de antropología*, em Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico n.º 21, pp. 42-52.
- Sierra Rodríguez, X. C. (2000), *Procesos de patrimonialización*, em González Reboredo, X. M. (coord.): Proxecto Galicia. Antropoloxía, capítulo 9, tomo XXIX. A Corunha: Editorial Hércules, pp. 382-470.
- Unesco (2003), *MISC/2003/CLT/CH/14: Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.

## Webgrafia

- [www.dgidc.min-edu.pt](http://www.dgidc.min-edu.pt)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)  
[www.ronsel.uvigo.es](http://www.ronsel.uvigo.es)

## Como se fai un Maio Típico: obradoiro dunha pirámide triangular

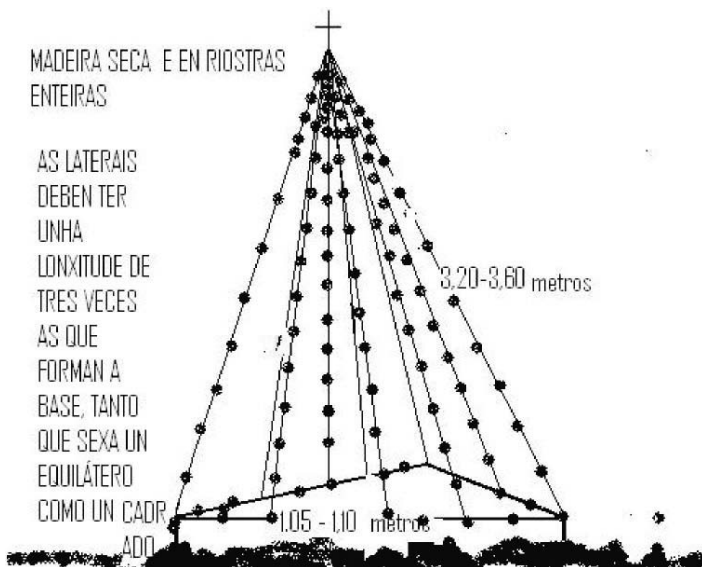
José Antonio TARRÍO FERNÁNDEZ



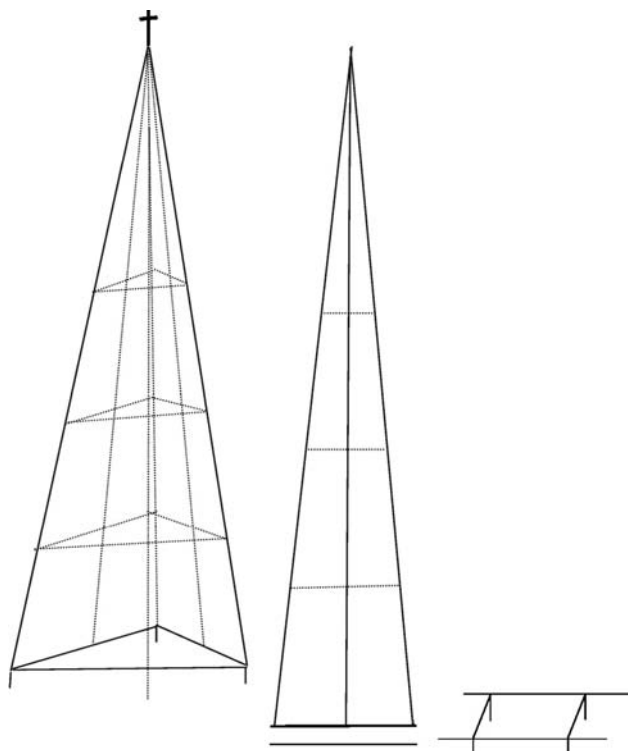
MAIO TÍPICO DE FORMA TRIANGULAR

MADEIRA SECA E EN RIOSTRAS  
ENTEIRAS

AS LATERAIS  
DEBEN TER  
UNHA  
LONXITUDE DE  
TRES VECES  
AS QUE  
FORMAN A  
BASE, TANTO  
QUE SEXA UN  
EQUILÁTERO  
COMO UN CADR  
ADO



UN BOCETO



## COMO SE FAI UN "MAIO"

Antes de abordar a explicación do proceso de construción, habemos de considerar, que o monumento ao "maio", representa dúas cousas bien diferenciadas que son:

*1.- O despertar da natureza*

*2.- O agradecemento das xentes do medio rural á terra nutricia.*

Dende estas dúas consideracións e tomando como punto de partida a primeira, que fai referencia ao despertar da natureza, xa nos situaremos na primavera como a estación na que comeza a eclosión dos vexetais e a natureza, vístese de cores coa brotación e florecemento daqueles e deste modo cambia total mente a súa fisionomía ao converterse os matices ocres que deixou a estación invernal, nun verde man-  
to multicolor.



FOTO DUN CARQUEIXAL

Como estamos a falar do "maio" tipicamente ourensán, e dixemos, que representa a natureza viva, nada hai máis representativo, que as nosas montañas coa súa peculiar flora e o seu marabilloso colorido.

É por iso, que o maio típico de Ourense, presenta formas cónicas ou tamén piramidais, xa que son as estruturas, que mellor representan os nosos outeiros e montañas, aínda que tamén coexisten os chamados maios artísticos, que representan outros monumentos, que nada ou pouco teñen que ver, coa forza da natureza que representan as montañas e o seu colorido manto primaveral.



FOTO DUN CUMIO FLORIDO

Tanto é así, que cando se comezaron a traer á cidade os maios, por parte das xentes dos barrios dá periferia, soamente temos noticias dos maios humanos, dos maios piramidais e dos maios cónicos.

Trátase polo tanto, de construír en madeira, unha estrutura de forma piramidal ou de forma cónica, recubrila do elemento vexetal básico que é o mofo e dotala do colorido correspondente, con flores silvestres, xestas, carqueixas e outros obxectos, como os " carrabouxos" que tanto abundan nos nosos bosques.

### **A ESTRUTURA DUNHA PIRÁMIDE TRIANGULAR:**

Unha vez decidida a estrutura piramidal por ser a que ofrece menor dificultade na súa elaboración, presentamos xa os materiais e as medidas que consideramos máis convenientes atendendo máis á beleza e equilibrio do monumento, que á fali-cidad de transporte do mesmo. Se trata de que o monumento sexa representativo

dá natureza á que desexamos rindir tributo e agradecemento polos froitos que nos dispensa.

Nada mellor, que sacrificar horas de traballo e comodidade en prol da beleza.

Un monumento esvelto e ben traballado, cumpre con esas dúas características, que citabamos ao principio, e ben merece que non se escatimen esforzos cando se decide a súa elaboración.

*Os elementos básicos son:*

- a madeira
- os sacos ou a arpilleiras
- as puntas
- o mofo
- o fío de cânabo
- as agullas para coser
- as flores
- os caarrabouxos
- outros

Para tres caras ou triángulos isósceles, e considerando unha lonxitude aproximada de 3,20 metros de aresta lateral e 1,30 de aresta básica, necesitaremos como mínimo. (Sempre medidas aproximadas)

- *En madeira ben seca:*

- Seis listóns de 320 cm x 4 cm X 3 cm para arestas laterais
- Tres listóns de 130 cm X 4 cm X 3 cm para arestas básicas
- Tres listóns de 320 cm X 3 cm X 3 cm para altura dos triángulos
- Catro listóns de 230 cm X 5 cm X 5 cm para a base

- *Tea de sacos de esparto ou arpilleira.*

Cantidade: (perímetro base multiplicado pola altura dunha cara, dividido entre dous.

Neste caso:  $(1,30 \times 3) \times 3 = 3,90 \times 3 = 11,70$  m<sup>2</sup> 11,70: 2 = 5, 85 metros cadrados, será a superficie a cubrir, pero sempre necesítase un 10% máis, ou o que é o mesmo, para estas dimensións, necesítanse uns 7 metros cadrados.

- *Fío de cânabo.*

Como mínimo 10 nobelos dos que se usan para atar os chourizos. É conveniente poñer dobre liña.



- *Arame doce e cordel*

- *Puntas surtidas dende 3 cm ata 7 cm*

A estrutura debe ser moi sólida e para iso, é necesario que as caras laterais (triángulos isósceles), esten ben cravadas e a arpilleira que as recobre moi tensa.

Na fotografía, pódese comprobar, que nas caras da pirámide, van colocados transversalmente uns arames a unha distancia aproximada de 35 cm, que teñen a función de manter a tea ben tensada e deste xeito, o mofo pode ser ben cosido, evitando que cos movementos do transporte se solte dá estrutura. Os arames pódense substituír por listóns de madeira moi delgada.



Os aramios, e tamén as puntas, están admitidas. Foron moi empregados polos labregos para o cercado das leiras e dos prados.

Este aramio debe ser do que se chama arame doce, xa que é moi sinxelo de traballar.

Unha vez que xa temos esa cara de forma triangular cos tres lados e a altura correspondente e cos transversais de aramio, xa podemos poñer sobre ela, a arpilleira e fixala unha vez tensada.

Xa non teremos dúbidas da súa consistencia, xa que, os apoios sobre os que descansa, son moitos e posibilitaran, que non presente nin valgás nin deformacións.



COLOCACIÓN E TENSADO DA TEA DE ARPILLEIRA





Presentación de dúas caras antes de seren cravadas. A monumentalidade da estrutura, apreciase moi ben comparandoa coa estatura dos mozos

É conveniente, facer cada unha das caras por separado, co fin de facilitar o cosido do mofo e a colocación dos adornos.

### **O MOFO E A SÚA COLOCACIÓN E COSIDO**

Constitúe un elemento moi importante na elaboración do monumento maio, e polo tanto, é necesario, que sexa ben escollido e facendo o menor dano posible, posto que cada vez hai menos e debe ser protexido. Para iso, convén levantar, soamente aquel que vaia ser empregado. É mellor, facer unha segunda ou terceira recollida, que deixar grandes cantidades sen utilizar, que se perderá para sempre.

O mofo a de ser recollido e colocado en caixas, en capas bastante grandes e de considerable espesor, xa que con iso se consegue que sexa máis doada a súa costura e ademais manteña durante máis tempo, o seu verdor e beleza.

É moi habitual, o emprego do chamado mofo das pedras, pero ten o inconveniente de aguantar moi pouco o cosido, (se rompe com moita facilidade), ademais de non posuir o verdor característico e vital que presenta o que medra sobre o chan, que ten un espesor que oscila entre os catro e os cinco centímetros.

Resultan moi vistosos e por iso recoméndase, a utilización dos líquens de cor gris esbrancuxada que axeitadamente combinados co mofo pódense conseguir composicións de gran beleza e naturalidade, xa que na natureza, ambos os dous adoitan compartir tamén os mesmos espazos, que son sempre as zonas sombías e húmidas do bosque.

Unha vez, feitas as caras da pirámide, procederáse á súa unión axustando e atando ben as arestas laterais, quedando xa preparada a pirámide, que xa pode ser apoiada sobre a base. Tamén se poden apoiar directamente sobre o chán, pero para iso, é importante, que queden aproximadamente 30 cms de cada aresta lateral ao descuberto na base de apoio, e unha vez colocado o monumento, procederáse a cubrir esa zona, con xestas ou calquera outro ramaxe florido.



NESTAS FOTOGRAFÍAS, PÓDESE VER QUE NON SE FORMAN BLANDAS





VÉXASE, QUE O MOFO BEN ESCOLLIDO PRESENTA A MESMA TONALIDADE



A BELEZA E VISTOSIDADE DOS LIQUENS NOS CARBALLOS

## AS AGULLAS PARA COSER O MOFO

Normalmente estanse a utilizar agullas das empregadas para coser os sacos, pero teñen dous inconvenientes importantes, que son os seguintes: ao ser tan curtas, faise moi difícil a costura do mofo porque rompe con moita facilidade, xa que a agulla despunta moi pouco e é necesario premelo moito coas mans para sacala e seguir dando puntadas. O segundo inconveniente é a súa rixidez, e por iso, sexa máis recomendabel facelas de arame duro pero maleable e dunha lonxitude aproximada entre 25 e 30 cms, o que facilita a costura sen apenas tocar o mofo e se fose necesario pódese curvar a agulla o que desexemos para que ao introducila dende arriba, poida voltear sobre se mesma pola parte inferior da arpillera e volva saír cara a arriba á distancia que determine a curvatura, conseguindo ademais, o cosido en lugares cuxa dificultade é manifesta, como é o caso da coincidencia cos barrotes da armazón de madeira.

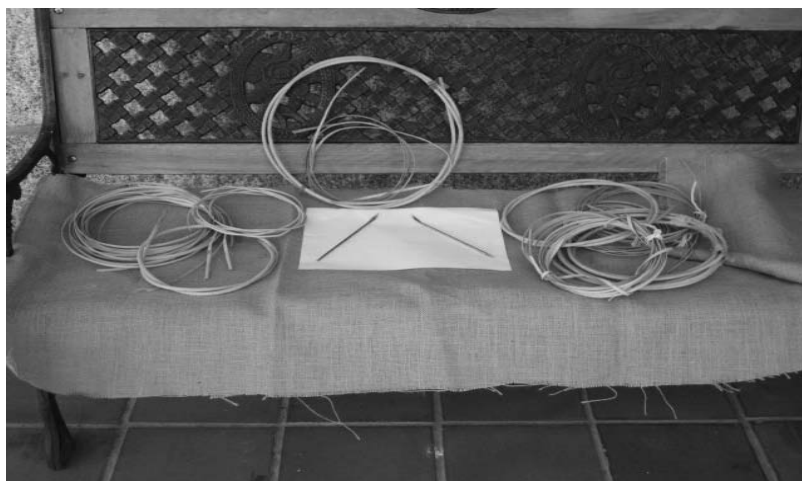


FOTO DAS AGULLAS DA ARPILLERA E DOS XUNCOS

Unha vez cosido o mofo, con puntadas transversais e tamén lonxitudiais, capa por capa e ben rematadas contra as aristas, procederáse á colocación dos adornos, que previamente foran deseñados para darlle armonía e beleza á estrutura. E moi recomendable, facer unha presentación dos mesmos antes da súa colocación definitiva. Non se debe proceder á colocación dos mesmos, sen antes facer un deseño de como vai quedar rematada cada cara.

O deseño dos adornos, constitúe a identidade do maio, xa que ven a ser a nota diferencial e amosa a creatividade dos autores, e que fai, que coa mesma estrutura piramidal, un maio sexa unha verdadeira obra de arte e outro pase con máis pena que gloria, xa que nin aporta orixinalidade, nin creatividade, nin nada que chame a atención, en canto que non sexa capaz de transmitir nada sobre o verdadeiro significado do monumento ao maio.

## **OS ADORNOS**

Os adornos, contituen o elemento máis importante e diferenciador do monumento, xa que aportan orixinalidade, beleza e identidade, de maneira que, como xa se dixo, cada maio sexa diferente, anque posúa a mesma forma e incluso as mesmas dimensións.

Para os adornos debemos empregar os carraboxos, os liquens, as xestas brancas e amarelas, as carqueixas e os brezos. Amosamos unhas fotos con distintas composicións, que a modo de orientación, poden ser de utilidade, anque no momento de facelo maio, será a creatividade dos autores a que realmente lle poña a súa seña de identidade.

## **OS CARRABOUXOS OU “BUGALLOS”**

Constitúen un elemento decorativo de primeirísimo orde, pola súa beleza e tamén polas posibilidades que nos ofrecen para a decoración. Normalmente enfiáanse en cordel e formando restras, vanse colocando a gusto dos que elaboran o maio. Tamén se poden ensartar en xuncos ou bimbios dos empregados en cestaría, conseguindo distintas figuras que unha vez cosidas ao mofo, realzan a beleza do monumento.



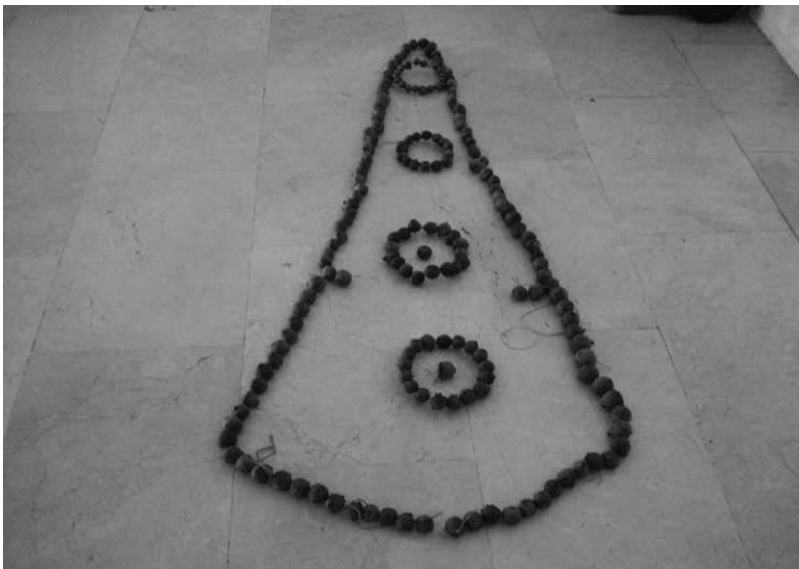


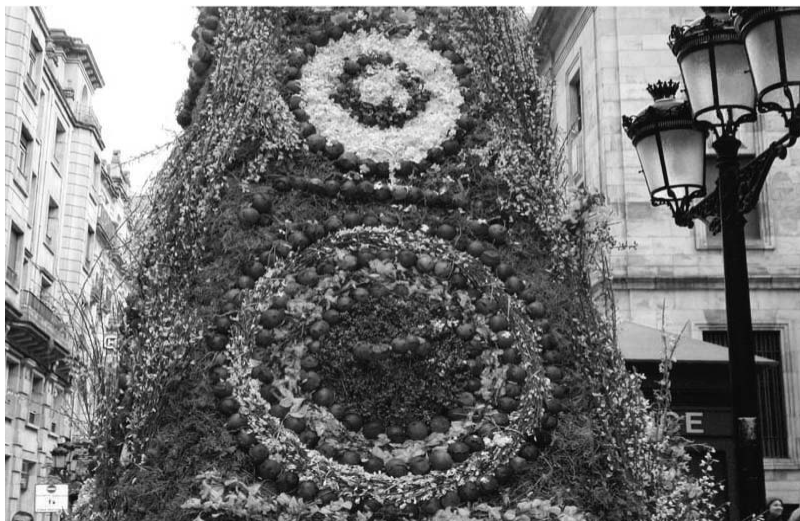
OS CARRABOXOS EN PERÍODO INVERNAL E PRIMAVERAL



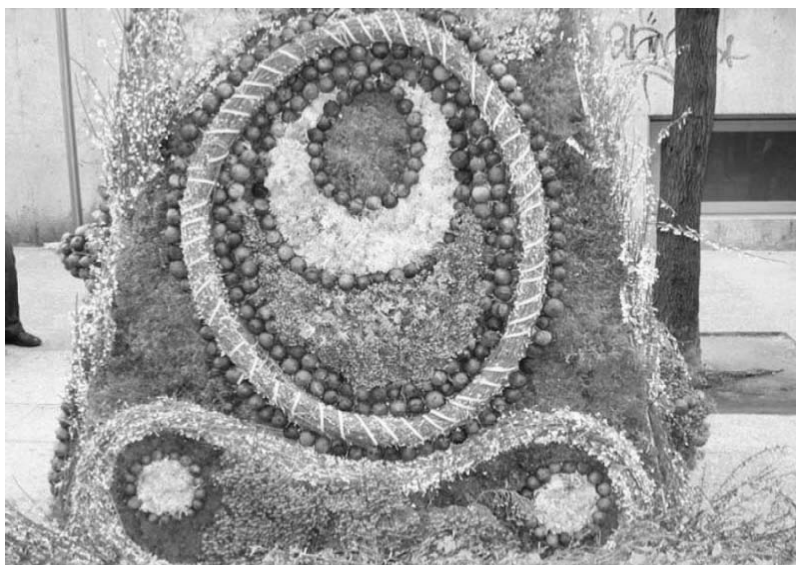


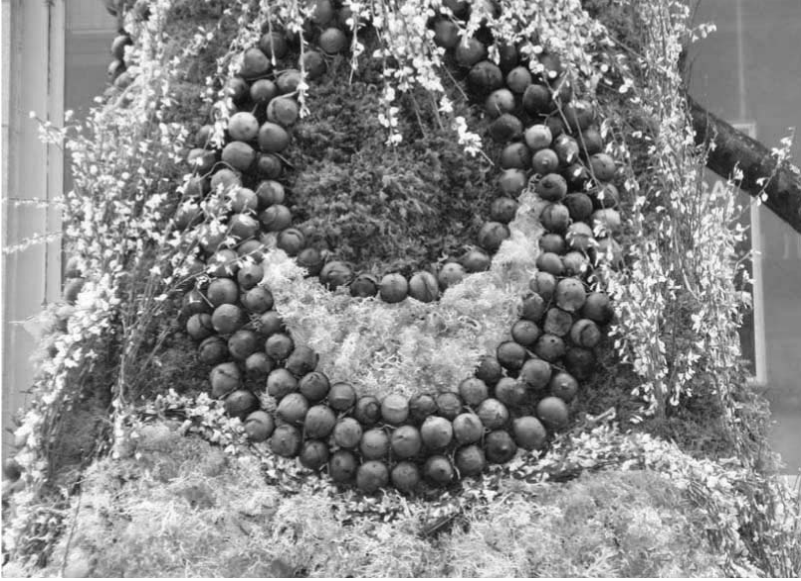
RISTRAS DE CARRABOXOS: ADORNOS PARA UNHA PRESENTACIÓN





FERMOSOS MOTIVOS DECORATIVOS CON XESTAS XUNCOS E BREZOS



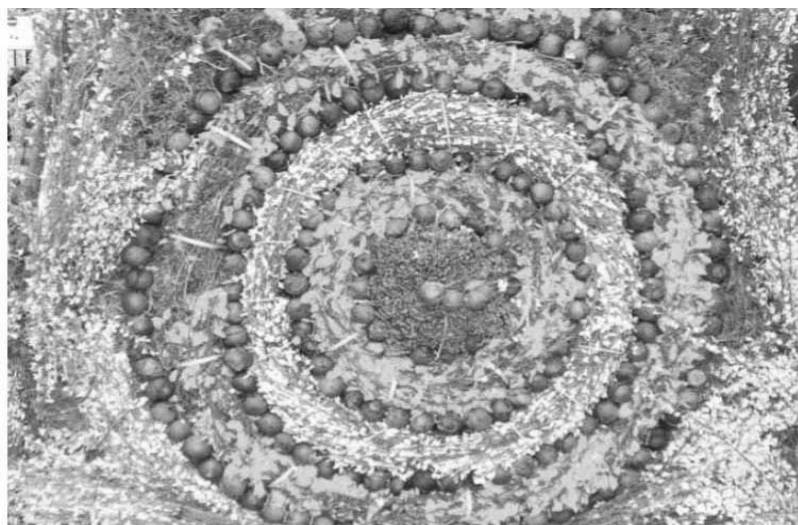


A COMBINACIÓN DE MOFO, LIQUENS, BUGALLOS E XESTAS BLANCAS





DETALLE DECORATIVO DUN MAIO DE 2008



A COMBINACIÓN DE XESTAS DE DÚAS CORES, BREZOS E BUGALLOS

## AS FLORES

Constitúen a vida mesma do monumento, xa que co seu colorido variado, achegan a vistosidade, a beleza e o realismo que se pretende, posto que así é como se presenta á nosa vista a natureza viva durante a primavera e no mes de maio, aínda con máis forza e esplendor.

É recomendable, que as flores empregadas sexan, as propias que nacen no monte; de natureza sivistre, non sendo recomendable nin o uso das comercializadas, nin daquelas, que poden estar ao noso alcance na nosa casa, porque aínda que poden ser moi vistosas teñen o inconveniente de que ao non ser silvestres, fan que o monumento perda esa característica mais agreste que lle identifica coa montaña, como expresión máis genuína da natureza viva.

As flores máis utilizadas son as do breixo, as de xestas amarelas e brancas e tamén as margaridas, ademais dalgunha outra, que pola súa vistosidade, se desexe incorporar á decoración.

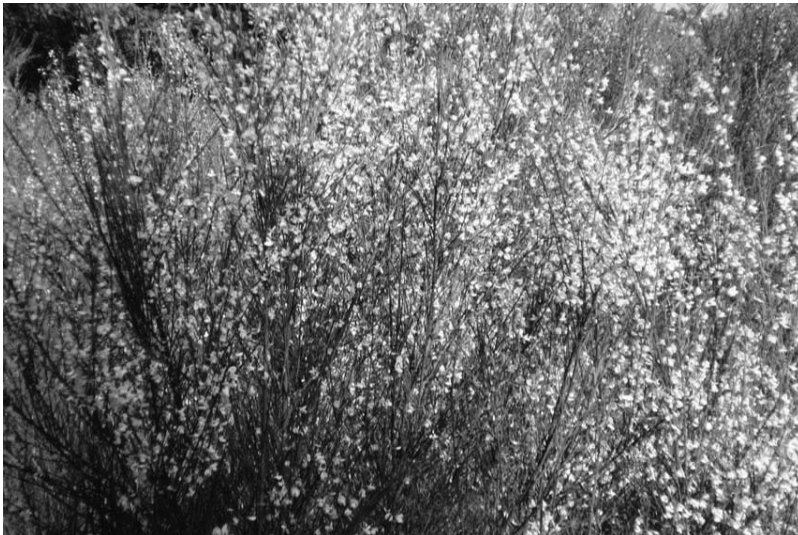
As flores deben ser colocadas a noite anterior para conseguir que non se murchen demasiado e perdan beleza.



OS BREZOS QUE TAPIZAN E ACHEGAN BELEZA A OS NOSOS CUMIOS



AS XESTAS AMARELAS E BLANCAS, ENCHEN DE COR A NATUREZA

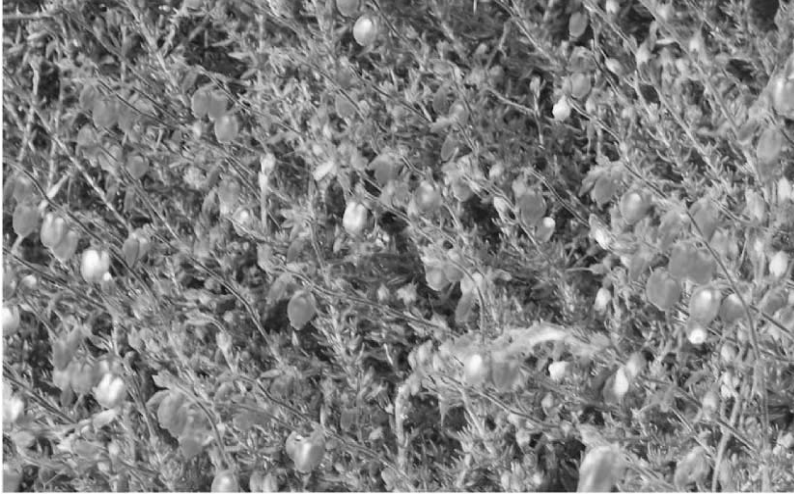




AS MARGARIDAS BLANCAS E AMARELAS DANLLE A VIDA AO MONUMENTO MAIO







FLORES SILVESTRES, MOI VISTOSAS E DE GRAN UTILIDADE NOS ADORNOS



AS CARQUEIXAS SON UNHAS FLORES MOI EMPREGADAS NO MAIO  
[Teñen o inconveniente de que se murchan con moita facilidade]

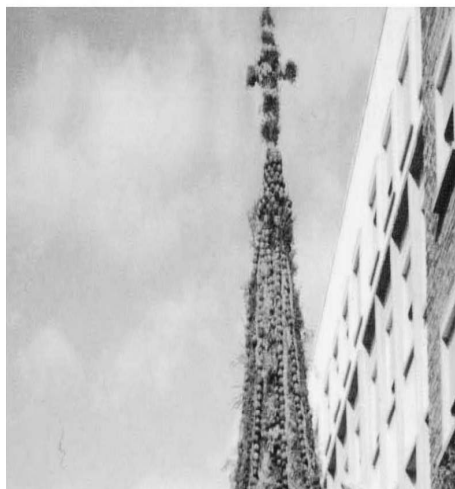
## A CRUZ

É un elemento que non pode faltar en ningún monumento ao maio, independentemente das crenzas ou practicas relixiosas de cada un, xa que representa a cristianización desta festa, de orixe pagá. A cruz ha de ser equilibrada e acorde coa altura do monumento. Para as medidas que estamos a manexar, estímase unha cruz de 60 cm x 30 cm, que tamén debe ser decorada con flores e carrabouxos.

É moi importante, que a cruz quede ben suxeita para evitar o seu torcemento ou desviu, ao mover o monumento no transporte.

É moi importante, a decoración da cruz, pero hai que ter en conta, que anque xa sabemos da dificultade para fixar as flores, non é recomendable o emprego de colas ou pegamentos, en todo caso, e como mal menor, faremos un engrudo a base de auga e fariña para o pegado das mesmas, anque o ideal sería coselas directamente sobre da tela de arpillera, como xa se fixera con mofo e cos carrabouxos.





DISTINTOS MODELOS DE CRUZ

### AS COPLAS DOS MAIOS

As coplas constitúen un elemento básico na festa dos maios, xa que representan a vertente satírica da mesma. A través das coplas, o pobo ten a posibilidade de manifestar todo tipo de descontento e denunciar os abusos do poder establecido e por iso teñen carácter satírico. En tempos pasados foron sometidas á censura, tanto política como eclesiástica. Estrutúranse en cuartetos, rimando primeira con terceira e segunda cuarta, aínda que na práctica, apenas observan nin medida nin rima. Como mostra e sen que iso, pretenda dogmatismo algún mostramos algunhas.

*Estas son festas  
de moita ledicia  
de frores e xestas  
e certa malicia*

*Xa chegou o Maio  
do Fogar do Maior  
levantando o saio  
e lucindo o tambor*

*O Maio fixemos  
com musgo e frores  
e eiquí o traemos  
coma dos mellores*

*Vimos contentos  
para participar  
estade moi atentos  
para nos premiar*

*Deunos traballiños  
para o musgo coller  
pois estamos velliños  
non podemos correr*

*Queremos o premio  
para ir de excursión  
aunque somos vellos  
non nos falla ilusión*

*Con ises cartiños  
a praia iremos  
e xa volveremos  
super-contentiños*

*Bailes e excursións  
todo está moi ben  
pero que as pensións  
que as suban tamén*

*Moito nos prometen  
e pouco nos dan  
xa que todos meten  
mais non dan un can*

*Do goberno queremos  
para os vellos solucións  
pois logo nos veremos  
nas próximas eleccións.*

*Eles sabeno moi ben  
que temos moita razón  
o noso voto vale tamén  
para gañar as eleccións*

*Non chegan os cartos  
que ó mes cobramos  
como estamos fartos  
xa non nos colamos.*

*O noso Concello  
hemos criticar  
os pensionistas  
están a protestar*

*Presentan queixas  
coa administración  
colas e bono-bus  
non lles falta razón*

*Gastan en parques  
e tamén em frores  
e poucos “cherpes”  
en axudas ós maiores*

*De monte frondoso  
da verde floresta,  
tristeiro e choroso  
eiquí está na festa.*

*Da nosa Galiza  
terra de agarimos,  
naiciña de todos  
que nos pide mimos*

*Agarda sembrando;  
e males esquecendo,  
bravia e chorando  
e con pena morrendo.*

*Terra de armonías  
de arados e frores,  
buscando consolo  
os seus sinsabores.*

*Vivindo o a fartura  
dos dias de festa,  
perdendo gordura  
nas datas que restan.*

*Inxustizas do mundo  
por dentro roendo,  
e tunantes falsias  
de lonxe esquecendo.*

#### NOTA:

Para máis saber pódese consultar o meu libro titulado:

*OURENSE E A SUA SOCIEDADE. 100 ANOS DE HISTORIA A TRAVÉS DAS COPLAS DOS MAIOS. Publicado pola Deputación Provincial de Ourense , ano 2009.*



## Desafíos metodolóxicos na investigación socioeducativa

Santiago PRADO CONDE<sup>1</sup>  
Área de Antropoloxía Social  
Departamento A.I.P.S.E.

### Introdución

Sara Delamont comeza o seu libro *Traballo de campo en contextos educativos. Métodos, escollos e perspectivas*<sup>2</sup> cunha advertencia que, posiblemente á gran maioría dos que nos dedicamos á investigación sobre temáticas socioeducativas aplicando unha perspectiva etnográfica ou cualitativa en xeral moitas veces, nos permitirá cavilar sobre os esforzos realizados:

Se cres que a investigación cualitativa é a opción débil, é fácil, é de sentido común, é simple, entón (a) estás nun erro e (b) non gozarás deste libro. A investigación cualitativa é máis dura, máis estresante e consome máis tempo que outro tipo de investigacións. Se queres conseguir a túa tese de licenciatura rápida e facilmente, fai un estudo sinxelo de cuestionario.

A investigación cualitativa unicamente é axeitada para persoas que se preocupan dela, tómana en serio, e están preparadas para o compromiso. Débase facer ben ou non facela e se non es un entusiasta, non a fagas!

(Delamont, 2002: ix)

O consello que Delamont esgrime non é moi diferente da proposta de aproximación a nivel múltiple que realiza Ogbu (1993), dada a súa exhaustividade. A achega metodolóxica de Ogbu ao campo dos estudos educativos el mesmo a definiu como ecolóxico-cultural e baseouna en catro supostos principais:

---

<sup>1</sup>Santiago Prado Conde, doutor en Antropoloxía Social e Cultural pola Universitat Autònoma de Barcelona, é profesor asociado na Universidade de Vigo (Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa, Área de Antropoloxía Social) e programador cultural no Concello de Ourense, institución na que dirixe o programa europeo Oralities.

<sup>2</sup>Todas as traducións foron realizadas polo autor do texto.

O primeiro é que a educación formal está conectada con outros trazos da sociedade, especialmente coa economía corporativa e coa estrutura de oportunidades económicas, dunha forma tan importante que afecta os comportamentos na escola. (...) O segundo é que a natureza desta conexión ten unha historia que nalgunha medida inflúe nos procesos actuais de escolarización. O terceiro é que as condutas dos participantes están influídas polos seus modelos da realidade social. Dados este tres supostos, o cuarto séguese en consecuencia: unha axeitada etnografía escolar non se pode reducir a estudar acontecementos na escola, a aula, a casa ou o lugar de xogos. Tamén debe estudar as forzas sociais e históricas relevantes.

(Ogbu, 1993: 159)

A proposta que executa Ogbu para a realización dunha etnografía escolar que non se circunscribe única e exclusivamente ao que ocorre dentro dos muros das institucións educativas suscita múltiples temáticas sobre o tipo de investigación coa que a miúdo nos atopamos sobre realidades educativas. A ausencia de contexto real, é dicir, non dado por suposto nin reducido única e exclusivamente ao que ocorre dentro dos muros da institución escolar, é un dos aspectos que máis define a produción sobre temas educativos que nos podemos atopar en xeral. A procura das dinámicas socioeducativas que nos permitan entender que é o que ocorre dentro das nosas institucións educativas cae no baleiro porque non se mostra. Non sabemos se o ocultamento se debe a problemas de edición ou a unha eiva no modelo de investigación, ou simplemente porque se decidiu non mostrar a realidade que nos permita interpretar por que determinados feitos ocorren dunha ou doutra maneira.

Na nosa opinión, construír coñecemento sobre o que ocorre, por exemplo, dentro das aulas é realizar un bo traballo de campo do contexto xeral, porque as relacións que ocorren dentro da institución escolar, aínda que moitas delas específicas, non se sitúan á marxe do sistema sociocultural que abrangue as persoas que nela se atopan, aínda que teñamos presente que a institución escolar como institución burocrática constrúe un suxeito «desocializado» co fin de convencelo de que «a súa orixe social é irrelevante para alcanzar o reino da mobilidade ascendente» (Rada, 2005: 8). Entre as relacións específicas é preciso explicitar que as institucións escolares se converteron no único espazo de recrutamento obrigatorio que queda na nosa sociedade. Polo tanto, as funcións da escola, sinala Spindler (1993), son o recrutamento e o mantemento do sistema. Mediante o primeiro xérase un control da descontinuidade, é dicir, entre o sistema cultural que deu orixe e o novo sistema cultural representado pola institución escolar, co fin de que se constrúan seres culturais que sexan quen de manter o sistema cultural imperante.

Aínda que as dúas funcións expostas son, na nosa opinión, as fundamentais, outras funcións da escola que se engaden a estas nas sociedades occidentais expúxoas Fernández Enguita (1998): custodia; agachar o desemprego; formar conciencia nacional; adoutramento relixioso; a capacidade e socialización para o traballo coa mensaxe explícita de garantir unha igualdade de oportunidades de partida; a formación de cidadanía colectiva, é dicir, a escola xestiona colectivos e o alumnado aprende nela como comportarse o día de mañá, como persoas traballadoras nun mundo capitalista e cunha estrutura social vertical, polo tanto, a integración na sociedade civil; e meritocracia escolar e consenso social porque a escola se converte na encargada de desactivar as contradicións sociais ao lanzar a mensaxe de que as diferenzas de riqueza, poder ou prestixio non son o resultado da escisión da sociedade en clases sociais, xéneros e grupos étnicos diferentes, senón o produto da simple competencia interindividual dentro dun xogo esencialmente neutral.

Achegarse aos espazos da institución escolar, entre eles as aulas, require de certas adaptacións, pero no que se refire ao proceso de investigación utilizando unha perspectiva de tipo etnográfica sitúase, poderíamos dicir como punto de partida, nas normas expostas por Wilcox:

**Primeira**,<sup>3</sup> tentar deixar a un lado as propias preconcepcións ou estereotipos sobre o que está a ocorrer e explorar o ámbito tal e como os participantes o ven e constrúen. **Segunda**, tentar converter en estraño o que é familiar, darse de conta de que tanto o investigador como os participantes dan moitas cousas por supostas, de que iso que parece común é, non obstante, extraordinario e cuestionarse por que existe ou se leva a cabo desa forma, ou por que non é doutra maneira (Erickson, 1973; Spindler e Spindler, 1982). **Terceira**, asumir que para comprender por que as cousas ocorren así, débense observar as relacións existentes entre o ámbito e o seu contexto, por exemplo entre a aula e a escola como un todo, incluíndo a comunidade, a comunidade á que pertence o profesor, a economía etc. Sempre se debe realizar un xuízo sobre o contexto relevante e débese explorar o carácter deste contexto ata onde os recursos o permitan. **Cuarta**, utilizar o coñecemento que un teña da teoría social para guiar e informar as propias observacións.

(Wilcox, 1993: 96)

Estes requisitos básicos permiten comezar a xerar unha mirada antropolóxica que se diferencia do evidente, do que se capta polos sentidos, é dicir, que se sitúa lonxe do positivismo e aposta por un contexto de construción hipotético-deductiva.

---

<sup>3</sup>O resaltado en letra grosa é meu.



Ademais das normas expostas por Wilcox cremos que no traballo de campo antropológico mediante a estratexia metodolóxica da etnografía hai que prestar atención a outros aspectos que, desde a nosa óptica e experiencia, se sitúan no campo do igualmente relevantes. Mais se cabe cando se trata de realizar investigación en institucións de acceso obrigatorio, como é a institución escolar, onde o número de aspectos dados por supostos son moitos porque as propias persoas investigadoras tiveron tamén o seu paso por esta institución, e esta situación increméntase cando un programa a súa investigación alí onde é tamén actor social ou accede á mesma institución escolar en que outrora foi estudante.

Neste texto achegarémonos, por unha banda, a unha serie de imponderables metodolóxicos na investigación etnográfica que, dalgún xeito, matizan ou engaden tanto riqueza como dificultade á investigación educativa utilizando a etnografía como estratexia metodolóxica; por outra banda, introduciremos os supostos teóricos de partida que desencadean que a investigación educativa se programe mediante a estratexia metodolóxica da etnografía.<sup>4</sup>

### **1. Algúns imponderables significativos na investigación etnográfica**

Hoxe en día a etnografía como metodoloxía de investigación ten un grande atractivo para moitas persoas investigadoras que se dedican a temáticas educativas. De feito, o campo da chamada «etnografía escolar» non é realizado única e exclusivamente por antropólogos ou antropólogas. Os achegamentos que se están executando desde outras disciplinas que se ocupan de investigar sobre temáticas educativas é significativo no número de producións. Aínda que é certo que encontramos desde xa hai algunhas décadas traballos realizados desde a etnografía por parte da disciplina «irmá» da antropoloxía, a socioloxía, desde outras disciplinas como a psicoloxía ou a pedagogía este achegamento é máis recente.

Os influxos da etnografía para xerar atracción podémolos situar en que é un tipo de metodoloxía que permite achegarse ao coñecemento da vida social e aos

---

<sup>4</sup>Un dos obxectivos deste texto é contribuír ao debate das distintas ciencias da educación que compoñen a Facultade de Ciencias da Educación do Campus de Ourense da Universidade de Vigo por parte dunha das disciplinas presentes, a Antropoloxía social e cultural en xeral e en particular a subdisciplina acuñada co nome Antropoloxía da educación. Creemos que dada a importante tradición internacional da disciplina antropolóxica e as achegas que ten realizado ás temáticas educativas, tanto nas súas opcións metodolóxicas como en termos de reflexión teórica, deben estar presentes para enriquecer o debate. Polo tanto, agradecemoslles aos editores desta publicación a posibilidade para incluír este texto.

procesos cotiáns que se dan nas institucións educativas, ao modo en que a xente lle dá sentido ao mundo na vida diaria, á imbricación de distintos elementos para tratar de achegarse ao que ocorre dentro e fóra da institución escolar como un todo que engade complexidade aos fenómenos educativos, á integración dos coñecementos locais no saber docente ou pedagóxico ou mesmamente nas estratexias didácticas, e un longo etcétera.

A pesar das posibilidades mostradas pola etnografía, debemos introducir que xa a mediados do século pasado se suscitou unha crise de método pola corrente denominada «nova etnografía». A nova etnografía «descubriu como esixencia o coñecemento dunha cultura para poderlles formular preguntas significativas aos informantes» (Velasco e Díaz de Rada, 1997: 74). Por este motivo estamos tamén de acordo con San Román (2007) cando expón que no proceso de investigación, a pesar de que «toda investigación parte de supostos e unhas teñan un carácter máis prospectivo e outras se dirixan máis á posta a proba, todas son procesos emerxentes nos que os problemas e as hipóteses se van redefinindo ao longo do seu desenvolvemento» (ibid: 237); é dicir, a etnografía como estratexia metodolóxica permite ir construíndo e descubrindo as múltiples temáticas que dan conta do fenómeno sobre o que pretendemos investigar e incluso ir redefinindo o obxecto de estudo. O que aquí estamos a suscitar non é o acceso ao campo sen estar fornecidos de toda unha estrutura teórica e un deseño da investigación, senón que dado que a etnografía trata de achegarse aos sistemas sociais tendo en conta os significados que nestes son relevantes, é difícil facer unha predición de que será ou non significativo no propio sistema. Por estes motivos, parécenos pertinente, ademais de estar familiarizado coa literatura sobre a temática ou problema de investigación que guía os nosos intereses, que é preciso tamén unha familiarización co contexto para que así se poidan inferir hipóteses baseadas neste, é dicir, que o contexto de descubrimento da hipótese se basee no que xa se dixo sobre a temática tanto no campo da construción teórica como noutros contextos e no coñecemento froito dun traballo previo de exploración; co fin de que as hipóteses se guíen, na súa posta a proba ou para dotalas de contido empírico, por preguntas que se baseen no campo de significados que lle outorgan as persoas ao sistema en que centremos a investigación e que así se convertan en preguntas pertinentes no propio contexto cultural, como expón Fetterman (1993). Ademais das hipóteses, o traballo previo de exploración que suscitamos tamén nos servirá para definir as unidades de análise, as unidades de observación empírica e incluso tamén as técnicas de recollida de información.

O que tratamos de presentar son as achegas realizadas pola antropoloxía na súa metodoloxía denominada etnográfica, co fin de que sexamos conscientes de moitos

dos debates que existen cando se utiliza a etnografía como metodoloxía de investigación e que se deben ter en conta antes de introducirse en calquera tipo de terreo, máis aínda se se fai no que un pertence, é nativo, ou nunha institución de recrutamento obrigatorio como é a institución escolar.

Cando un accede ao terreo ten que lidar cunha serie de imponderables que forman parte da propia práctica investigadora e que, aínda que se poidan situar lonxe do control da persoa investigadora inicialmente, «haberá que ir reconstruíndo e negociando e, seguramente, algún deles nunca será resolto» (Prado, 2007: 267). Os imponderables, que hoxe se recuperan neste texto e se amplían na súa reflexión, permiten tamén trazar un certo control metodolóxico na construción que se realiza da investigación e definir así o título deste texto desde o «desafío». O desafío non se sitúa no campo do novo, senón de tratar de ordenar, baseándonos na propia experiencia investigadora e na formación en antropoloxía; o relevante neste intento de orde é mostrar aspectos que ata o de agora moitos dos que están a realizar etnografías escolares, procedan ou non na súa formación da antropoloxía, non mostran nas súas publicacións ou non os teñen en conta como reflexión que desde a nosa opinión non se deberan obviar.

O punto de partida da etnografía como metodoloxía é que un se utiliza a si mesmo como instrumento de investigación, polo que as propias características da persoa investigadora se volverán unhas veces en contra e noutras ocasións serán un aspecto a favor. As propias características de quen investiga poden ter un papel relevante e permitir o acceso a uns espazos e tempos e tamén poden xerar a restrición a outros. Polo tanto, as características persoais da persoa investigadora é preciso xestionalas co fin de que limiten o menos posible a negociación de identidades no campo, como expoñen Hammersley e Atkinson (2009: 109). Este punto de partida no traballo de campo permítenos tamén avaliar cal é o alcance da investigación utilizando a etnografía como metodoloxía de investigación e incluso para situarse nunha óptica que podemos definir mediante o título do xa clásico libro *A construción social da realidade* de Berger e Luckman (1983).

Na actualidade, boa parte das investigacións realizadas desde a antropoloxía da educación sitúanse nos espazos aos que a mesma persoa investigadora pertence, é dicir, a unha antropoloxía realizada *at home*, onde un é nativo e, polo tanto, ten que lidar cunha serie de imponderables específicos que é preciso non obviar. A realización dunha investigación alí onde un é membro, nativo, ou o coñecen ou teñen construído unha imaxe del, ou simplemente a súa formación ten atribuídas xa certas características, xera que a investigación realizada na casa se complique. As

dificultades débense a que aos que se observa, aos que se lles pregunta, aos que se lles quere realizar unha entrevista, aos que se lles solicita algo considerado no contexto de investigación como «obvio» son relacións achegadas porque son amizades, familia, parella, persoas coñecidas etc. Do mesmo xeito, un xa ten construído un mundo de relacións, quizais de estereotipos, de pensar como son certas persoas froito da experiencia, de espazos aos que non entra porque non son do seu estilo ou porque sería estraña a súa presenza, é dicir, un xa é recoñecido como ser cunhas características sociais e culturais que debe ter presente para enfrontarse ás situacións de investigación que ben esta poida demandar ou que é preciso realizar porque son experiencias significativas que se deben recoller, observar, participar ou simplemente coñecer. Consiste entón en achegarse ás prácticas sociais de tal xeito que estas non son o resultado automático da natureza humana, senón que se encontran inseridas dentro dun contexto máis amplo de relacións e con múltiples conexións históricas.

O exposto no parágrafo anterior non lle ocorrería a unha persoa investigadora de fóra, ao que se lle fai o esforzo por explicarlle como son as cousas, que pode transitar por distintos espazos e tempos sen chamar a atención ou que xa se constrúe como unha persoa allea á comunidade ou comunidades polas que transita, pero tampouco o podemos pensar mediante a adxectivación intruso porque non se ten construída unha imaxe previa del que chamase a atención por situarse nun espazo ao que non se lle ten atribuído o acceso pola posición, por exemplo, de clase, de sexo/xénero etc.

Rabinow (1992) definiu o traballo de campo como unha dialéctica entre a rutina e a inmediatez porque ao mesmo tempo que é preciso prestarlles atención ás rutinas para coñecer os contextos de investigación, tamén hai que estar alerta a todo o que está ocorrendo constantemente diante dun e que se pode considerar novo e pertinente para a investigación. Polo tanto, cando un realiza traballo de campo na casa é preciso que a reflexión sobre o coñecido, é dicir, sobre os estereotipos, as rutinas, o construído como normal etc. sexa unha constante que non pode desaparecer nunca da propia vida da persoa investigadora.

A posición como persoa investigadora nativa conta coa vantaxe, de partida, de ter superadas as barreiras lingüísticas, tanto no que ten que ver coa lingua como coas interpretacións que se realizan a través do campo dos significados, a linguaxe. Tamén a familiarización con espazos e tempos que forman parte do cotián, do día a día. Con todo, que o máis achegado, o que non é preciso cavilar porque supón parte da normalidade ou do campo de relacións en que un participa, pasen a ser o «ou-

tro», é dicir, coñecer as súas racionalidades (Gondar *et al.*, 1980) convértese nunha tarefa, cando menos, ardua.

Este primeiro imponderable, o de realizar investigación na casa, quizais sexa preciso resolvelo mediante o que expuxemos máis arriba de exploración do contexto de investigación. Se para a persoa investigadora foránea o descoñecemento do contexto levaría a que a exploración previa sería un a priori para desde aí inferir toda a súa construción hipotética e técnica, para a persoa investigadora nativa pensamos que tamén é preciso co fin de que trate de converter en estraño todo o que é familiar. Deste xeito, non se trata de descubrir, nun principio, no mesmo ámbito novos aspectos, senón tratar de proxectar unha mirada con «ollos novos», como expón Pereiro (2005), tratando de investigar con sorpresa, imaxinación, recreando continuamente o contexto para que a todo o que para un é habitual se transforme en preguntas en que se trate de descubrir por que motivos se fai o que se fai, é dicir, para tratar de que o «nosoutros» se converta en «outros». A cavilación constante sobre o que a un lle arrodea e a autoconciencia do que un fai ou lle ocorre convérten-se en requisito esencial cando un trata de realizar investigación en contextos dos que xa forma parte ou son moi coñecidos, como tamén é a institución escolar pola que todos pasamos no Estado español de xeito obrigatorio. Trátase, polo tanto, de que un non se vexa absorbido polo contexto ao dar moitos aspectos por sobreentendidos.

Polo tanto, a investigación que se realiza na casa precisa dun distanciamento e dun estrañamento mediante a reflexión e a autocrítica constante para tamén manifestar a diversidade interna que mentres somos actores do contexto non supoñemos en demasiadas ocasións ou que mesmamente no propio contexto non se visualiza, ou podería darse o caso incluso de que se oculta por non contar coa lexitimidade social suficiente para explicitala. Se na investigación en contextos descoñecidos se trata de facer familiar todo o descoñecido, na investigación na casa pode ocorrer algo semellante mediante o proceso inverso, a pesar de que o mesmo feito de vivir a poucos metros non implica nin leva implícito que se comparta este nin se pertenza á mesma sociedade, como, por exemplo, parece que é bastante evidente se centramos a nosa mirada nas diferenzas de clase social en moitas cidades, en que nun espazo moi curto residen vidas totalmente opostas, é dicir, os vínculos sociais na vida cotiá na actualidade poden situarse no contexto máis achegado e mediante a comunicación cara a cara ou alén destes a través das novas tecnoloxías. Este requisito é preciso co fin de situarse á marxe de realidades estereotipadas.

A dificultade vese revestida de situacións en moitas veces que se sitúan no campo do cómico ou, incluso do ridículo, posto que ao facerlle preguntas a un in-

formante que pode ser unha persoa coñecida ou incluso un familiar, o «como ti xa sabes» ou «como xa coñeces» son aspectos que nunca lle ocorrerían a unha persoa investigadora foránea, e pódese xerar incluso, como expón Vilar (1997), a posibilidade do dobre ridículo, como persoa investigadora e como veciña. Do mesmo xeito ocorre cando un trata de escoitar o que din os agora construídos como os «outros» para coñecer que opinan, e esperan a intervención dun mesmo porque eses outros son amizades, familiares etc.; é dicir, deixar de opinar para escoitar é construír relacións diferentes ás establecidas, polo que separar entre o papel de persoa investigadora e o de persoa que forma parte da vida social doutras ás que investiga supón unha tensión en que os silencios pasan a ser significativos.

Outro dos aspectos que se sitúan no campo do relevante é a construción que realizan dun mesmo os que se investigan. Do mesmo xeito que un constrúe o seu obxecto de estudo e as persoas coas que interactúa, un tamén é construído polos que se aproxima para obter informacións e datos. Ter en conta esta situación é situarse tamén nun distanciamento coas informacións que vai recollendo porque as propias respostas que un escoita e observa, ou nas experiencias das que participa, poden tamén matizar os datos que se recollen. Por exemplo, na miña investigación<sup>5</sup> de tese de doutoramento (2006), en que trataba de explicar as causas dos baixos rendementos académicos do alumnado presente na educación secundaria con procedencia rural da Terra de Melide, tendo en conta as vidas vividas polas persoas, fun facéndome consciente de que se realizaban distintas construcións da miña propia persoa. Nun primeiro momento, fun construído como unha persoa chegada da universidade que ía proporcionarlle ao profesorado algún tipo de «solución rápida» ante o fenómeno exposto, polo que moitas das informacións que me chegaban inicialmente se centraban nas preocupacións do profesorado relativas aos métodos de ensinanza-aprendizaxe, a como programar en función do contexto, aos comportamentos do alumnado, á lei educativa e ás súas dificultades de implantación etc.; informacións que se situaban única e exclusivamente no que ocorre dentro dos muros da institución escolar. Esta primeira construción como «experto» víase de xeito diferente unha vez que entrei a realizar observacións nas aulas, posto que era introducirse nunha área privada en que ademais de observar o alumnado tamén observaba o profesorado, as súas prácticas etc. Esta segunda construción da persoa investigadora descomponse en varias, dependendo sempre do grao de interacción e de confianza alcanzada co profesorado e co alumnado. Se para uns pasei a ser

---

<sup>5</sup>A utilización da primeira persoa do singular nesta parte do texto é aceptada pola antropoloxía cando se tratan de mostrar as condicións da investigación, co fin de achegar, principalmente, realismo, entre outros aspectos que aquí non é pertinente introducir agora.

construído como un confidente ao que se lle contaba todo o ocorrido diariamente na aula ou, mellor dito, o que se seleccionaba como significativo para contar, para outros situábase no que interrompe a normalidade da aula e, porén, pasa a revestirse de excepcionalidade polo sinxelo feito de estar, de preguntar, da dificultade de pasar desapercibido e, para algúns outros que veñen representados polo alumnado, era construído nun primeiro momento coa desconfianza do que ía facer co que observaba, é dicir, como podería utilizar as observacións.

A noción de confianza é un aspecto que se debe ter moi en conta no traballo de campo etnográfico, posto que boa parte da investigación depende desta. Mediante a confianza tense acceso a espazos que estarían vetados, a informacións ás que serían moi difíciles de acceder se esta non se produce, incluso a eventos aos que a un se lle indican porque se cre que a súa presenza non produce distorsión e as entrevistas realizadas con tranquilidade, sen présa, co suficiente vagar para preguntar con liberdade cando non se entende e se debería facer ou para trasladarlle á persoa entrevistada tamén a mesma liberdade para explicar o que pode ser difícil facelo na conversa cotiá. Xerar ambiente de confianza por parte da persoa investigadora é tamén asegurarlles aos informantes o seu anonimato e, ao mesmo tempo, valorar que as súas cavilacións, opinións ou observacións sobre un tema resultan relevantes, significativas e importantes. Polo tanto, a confianza xera tanto o acceso por parte da persoa investigadora á información como a oportunidade para que se sintan protagonistas os que moitas veces se sitúan no campo da subalternidade, «sen historia», sen voz ou do popular, é dicir, facelos partícipes do proceso de investigación tamén é unha tarefa que non pode pasar desapercibida no campo da investigación educativa ao utilizar a metodoloxía etnográfica.

Ter en conta ou cavilar sobre os imponderables expostos encamiñan a investigación etnográfica cara a un modelo que se trata de introducir nos significados que lles outorgan as persoas aos seus feitos, é dicir, cara a unha perspectiva acuñada como *emic* na investigación, que se basea en rexistrar o punto de vista dos observados. Esta perspectiva é preciso confrontala coa perspectiva denominada *etic* ou en que prevalece o punto de vista da propia persoa investigadora con toda a súa bagaxe teórica, categorizacións, marco conceptual etc. A pesar de que a diferenza *emic* e *etic* ten unha longa discusión na antropoloxía, como ben expón extensamente González Echevarría (2009), a perspectiva introducida por Harris (1996, 2001) en dous dos seus libros parece ser a que xeralmente se entende de maneira sinxela, sen problematizar, do seguinte xeito: por *emic* os modelos nativos e por *etic* os da persoa investigadora. Realizar o reduccionismo exposto impídenos encadrar o que Geertz (1994) acuñou como «coñecemento local» dentro dun marco interpretativo

co fin de introducir un relato que se distancie das longas descrições sobre feitos sociais illados e tratar de establecer as relacións entre os distintos feitos sociais para introducir como todo se atopa imbricado, é dicir, o que tamén Geertz (2003) referiu como «descripción densa». Así, introduciríamos as relacións tamén entre como fan as cousas as persoas —diferente do que din que fan— e, simultaneamente, achegarse á construción de conceptos, ou confrontar cos xa existentes, que sexan quen de abarcar un campo de significado intersubxectivo. De feito, a distinción *emic-etic* levaríanos tamén a diferenciar entre describir, traducir, explicar e interpretar, que «poderían ser vistos como procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos e graos ou niveis de abstracción, pero tamén son en certa medida procesos complicados, inseparables» (Velasco e Díaz de Rada, 1997: 42).

Quizais a confusión *emic-etic* se deba a que a etnografía como produto foi interpretada como a voz dos que non a teñen. «Documentar o non documentado» (Rockwell, 1985) da realidade social, principalmente dos que se sitúan no campo da subalternidade, do popular, sen posibilidades de definir a realidade e, polo tanto, sen hexemonía. O non documentado, sinala Rockwel, é: «(...) o familiar, o cotián, o oculto, o inconsciente; é a historia dos que resisten á dominación e á construción de movementos alternativos. Pero tamén é o entramado real dos intereses e poderes de quen domina, é aquela parte da súa propia realidade que nunca poñen por escrito (ídem).»

Cook e Reichardt (1986: 32) expuxeron que os filósofos da ciencia coinciden en sinalar que todos os feitos que se atopan inspirados pola teoría resultan parcialmente subxectivos, unha situación que non pode ser doutro xeito porque o punto de partida teórico tamén vai incidir no deseño metodolóxico-técnico, o cal forma parte, na nosa opinión, do primeiro, porque un e outro retroalimentanse no caso da investigación de tipo etnográfico. A retroalimentación, polo tanto, lévase a cabo na confrontación entre as dúas perspectivas expostas, é dicir, na relación e entendemento entre as estruturas folk de coñecemento ou significado e os propios conceptos e esquemas explicativos da persoa investigadora.

A etnografía para a antropoloxía deixa de ser técnica para converterse en opción metodolóxica, como estamos defendendo desde o principio deste texto, principalmente porque todo método implica teoría. Se o alcance da antropoloxía social e cultural é achegarse ao campo dos significados, a estrutura teórico-epistemolóxica da persoa investigadora tamén está incidindo en como realizar a investigación e no modelo que se vai utilizar e, polo tanto, nos motivos polos cales optar por utilizar a etnografía.



A etnografía no campo da investigación educativa, principalmente na que se centra nas institucións educativas e trata de relacionar co contexto global, é axeitada polos supostos teóricos de partida que nas páxinas que seguen introduciremos, co fin de expor desde onde se mira a realidade para entender tamén porque se está optando pola metodoloxía etnográfica como opción máis pertinente en vez doutras.

## **2. Supostos teóricos de partida para realizar unha etnografía «escolar»**

A estratexia metodolóxica baseada na etnografía exposta nas páxinas precedentes é preciso confrontala cunha serie de supostos teóricos de partida que nos permitirán entender por que a etnografía é a metodoloxía de investigación máis axeitada para desenvolver empiricamente fenómenos educativos que na súa contrastación empírica serven tamén para darlles apoio empírico ás teorías que se atopan nun nivel de abstracción maior. Para achegarnos a estes supostos introduciremos como punto de partida o debate sobre o obxecto de estudo da recente antropoloxía da educación realizada no Estado español por antropólogos e antropólogas e algunhas das achegas da antropoloxía da educación norteamericana para explicar, por exemplo, os rendementos académicos dos distintos grupos sociais.

A traxectoria emprendida pola antropoloxía da educación no Estado español é relativamente curta, non antes da década de 1990 como expón Jociles (2007) no texto en que realiza unha panorámica e un estado da cuestión. Estamos a referirnos á antropoloxía da educación realizada por antropólogos e antropólogas porque ben é certo que no Estado español tamén nos encontramos cunha traxectoria da antropoloxía da educación de corte filosófico que os mesmos autores e autoras recoñecen e que non é pertinente realizar aquí a súa introdución porque metodoloxicamente se sitúan fóra do que tratamos de mostrar, aínda que as súas contribucións sexan relevantes para o debate educativo.

Na antropoloxía da educación no Estado español tivo un gran impacto a publicación de dous libros, un de recompilación de artigos e outro para establecer cal é o alcance e o obxecto de estudo da antropoloxía da educación. No primeiro deles (Velasco, García Castaño e Díaz de Rada, 1993) presentouse unha selección de artigos en que se tratou de establecer a metodoloxía de investigación da antropoloxía en xeral, a etnografía, e o seu paso á etnografía escolar, a presentación de casos etnográficos e os procesos socioculturais que se levan a cabo na educación no seu ámbito formal. Na nosa opinión o acerto na elección dos textos permite, como re-

flexiona Carrasco (2002: 333), que non confundamos certas interrogantes e achegas desde distintas disciplinas, posto que a tarefa da antropoloxía no campo educativo é identificar e analizar as dinámicas socioculturais que teñen lugar durante os procesos educativos, tanto nos que se sitúan en espazos institucionais e formais como noutros que se sitúan fóra dos citados espazos. No segundo libro, baixo o título *Antropoloxía da educación*, os autores céntranse en explicar e defender por que o principal obxecto de estudo da antropoloxía da educación son os procesos de transmisión e de adquisición de cultura e recorren principalmente á tradición americana para tratar de afianzar as súas propostas. Se acudimos novamente ao texto de Carrasco, «poderíase dicir que é unha especialización xenuinamente norteamericana» (2002: 335) que nace como unha «antropoloxía *para a educación nunha sociedade concreta*»<sup>6</sup> (ídem), é dicir, para darlles resposta aos porqués da desigualdade recorrente socialmente e tamén para tratar de establecer os motivos polos cales os investimentos en educación non permiten mobilidade social en grupo.

A pesar do contexto de nacemento da antropoloxía da educación, García Castaño e Pulido (1994) defenden que o principal obxecto de estudo da antropoloxía da educación é o proceso de transmisión-adquisición de cultura. Os autores céntranse en explicar os motivos polos que este concepto, que consta de dúas partes imbricadas, ten un alcance explicativo maior que outros conceptos asentados nas ciencias sociais e que inclúen. Os autores defenden que transmisión-adquisición de cultura é un concepto máis global que os de enculturación, socialización e educación porque as fronteiras destes tres non son o suficientemente nítidas e, ademais, defenden que presentan un contínuum máis que procesos perfectamente diferenciados; polo tanto, afirman que ese contínuum sería ademais da transmisión a adquisición de cultura.

É un concepto que engloba, por unha banda, todos aqueles procesos a través dos cales un grupo humano trata de inculcar os seus coñecementos, normas, valores, tradicións e costumes, formas de comportamento en xeral e un longo etcétera, aos máis novos dese mesmo grupo, aos non tan novos e, mesmo, a membros doutros grupos (non é a aculturación, tamén, un proceso de transmisión de cultura?) e, doutra banda, aos complexos mecanismos a través dos que os individuos dese grupo adquiren tales coñecementos, normas, valores, costumes etc.

(García Castaño e Pulido, 1994: 9)

---

<sup>6</sup>A énfase da cursiva está presente no orixinal.

O concepto de transmisión-adquisición de cultura ocúpase de calquera tipo de procesos que aquí imos denominar «educativos», porque o seu alcance non se circunscribe unicamente ao campo da educación formal e na que interveñen axentes especializados. Non é aquí o lugar para analizar polo miúdo se o concepto ten un alcance explicativo que nos permite introducir interrogantes que ben poderían estar mal formuladas ou non son o suficientemente explicativas por carecer dun concepto máis amplo que as abrangue. De todas maneiras, Jociles (2007) introduce que o concepto de transmisión-adquisición de cultura ten as vantaxes de aumentar o número de interrogantes que os antropólogos e antropólogas se poidan suscitar con respecto ás institucións e procesos educativos e, deste xeito, se despedagoxicen no seu contido; tamén, que ao ser un concepto que comprende calquera tipo de fenómeno que os antropólogos e antropólogas consideran educativos traspasan a fronteira dos fenómenos tradicionalmente considerados con esta adxectivación.

A propia Jociles expón tamén unha serie de desvantaxes que ten o concepto ao acuñalo como transmisión-adquisición de cultura e non como cultural, posto que se centran nos contidos máis que nos procesos e isto ten as seguintes consecuencias:

- a) Que, nas investigacións concretas, adoita darse por suposto o carácter procesual do ensino/aprendizaxe, sen que se propicie a tarefa de mostrar empiricamente en que consiste, é dicir, que o devandito carácter sexa sempre postulado pero nunca mostrado; ou b) que apenas se busque esclarecer cales son as condicións e os aspectos específicos implicados nos propios procesos que favorecen ou, pola contra, obstaculizan a adquisición duns determinados contidos, xa sexan estes conceptuais, procedementais ou actitudinais.

(Jociles, 2007: 76)

A pesar do exposto por Jociles e que en certa medida podemos compartir, os propios autores encadran o concepto nun punto de vista holístico e, polo tanto, a transmisión-adquisición de cultura é un proceso máis dos que se dan na cultura e que se atopa imbricado con outros aspectos, como a economía, política etc. Non obstante, e na nosa opinión, os autores obvian outros procesos culturais que xeran cambio. Aínda que é certo que introducen que mediante o concepto tamén se achegan aos procesos de produción, difusión e modificación cultural, entre outros, a propia Jociles alerta que a propia tradición do concepto dentro da disciplina tenlles prestado máis atención aos de transmisión-adquisición que aos de produción/creación.

Na nosa opinión, os problemas antropolóxicos é preciso que superen os procesos de transmisión-adquisición de cultura desde a perspectiva da continuidade e, como defende Narotzky (2001: 49), se centren na reprodución social porque:

Este concepto pode definirse como o movemento mediante o cal unha realidade social concreta, é dicir histórica, constrúe condicións para a súa continuidade e contén as transformacións no interior dos límites dunha lóxica dominante; tendo en conta que a realidade social non é senón o conxunto de relacións sociais entre as persoas, relacións materializadas na práctica da acción sobre un contexto de relacións pasadas institucionalizadas na sociedade e na cultura, plasmadas materialmente na natureza ou nos obxectos, ou pensadas na conciencia histórica.

(Narotzky: 2001: 49)

Ao centrar os fenómenos sociais desde unha perspectiva da reprodución social, achegámonos tamén aos escenarios e procesos de produción cultural co fin de alcanzar a variabilidade do cambio constante que toda cultura mostra porque é inherente ao concepto e dinamismo dos seres humanos que, por propia natureza, non poden ser outra cousa que cambiantes. Pero os citados cambios xéranos o cambio do sistema, como ben expón Narotzky na cita que introducimos, posto que as condicións de continuidade, é dicir, de transmisión-adquisición de cultura desde o punto de vista da produción cultural e das posibilidades de cambio se establecen desde os límites da lóxica dominante. Polo tanto, aínda que o concepto transmisión-adquisición de cultura tamén explican os propios autores que dá conta da produción cultural, pensamos que é preciso introducirse noutro tipo de dinámicas máis amplas que o enchan de contido. Ben é certo que os autores tamén utilizan unha perspectiva holística para dar conta da construción do concepto, o que permite a análise da conexión entre as distintas institucións humanas e a diversidade de configuracións institucionais á que dan lugar en cada caso, pero a potencialidade nos procesos de transmisión-adquisición de cultura como obxecto de estudo parece diluírse na práctica.

Co fin de defender o introducido, cremos que publicacións xa clásicas na investigación educativa utilizando unha perspectiva etnográfica, como a de Willis (1977), permiten que nos acheguemos aos nosos argumentos. Willis tratou de explicar como os fillos e fillas da clase obreira se convertían tamén en persoas obreiras, isto é, poderíamos dicir que se levou a cabo un proceso de reprodución sen máis; no entanto, para explicar como se xerou o devandito proceso achegouse á vida da mocidade para coñecer as súas relacións sociais, educativas na institución escolar e, principalmente, como os grupos de pares eran significativos na reprodución. A pesar deste proceso de reprodución, o concepto que el utilizou, e que dada a súa importancia tivo un gran impacto internacional, foi o de «produción cultural», que fai referencia ao seguinte: «(...) os procesos de creación de significado, os

coñecementos alternativos, a actividade, creatividade e promesa social dos grupos subordinados, pero considerados agora nunha relación máis interna e dialéctica coas estruturas dunha sociedade capitalista e patriarcal» (Willis, 1986: 8).

Interpretando a Willis, Bonal introdúcenos máis concretamente neste concepto: «(...) un conxunto de prácticas materiais e simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten as mesmas condicións de existencia» (Bonafant, 1998: 143).

Willis puxo o peso nas vivencias e deu conta así dunha continuidade, pero esta realizouse tendo en conta a creatividade, as relacións sociais dos protagonistas —e un longo etcétera que se atopa alén das pretensións deste texto— para mostrar que a produción cultural é un concepto que abrangue a reprodución social porque a devandita creatividade e construción de relacións específicas levou a que os fillos e fillas das persoas obreiras se reproducisen tamén como obreiras, pero esta reprodución non se levou a cabo no mesmo termo que a dos seus pais e nais, é dicir, basea a reprodución social na «sucesión das *relacións* entre as clases sociais (e *non*<sup>7</sup> das clases mesmas), na medida en que esas relacións son necesarias para a continuidade do modo de produción capitalista» (Willis, 1993: 432). Por este motivo, o traballo de Willis céntrase na investigación das producións culturais colectivas da existencia, que están xerando reprodución social nas sociedades capitalistas, pero que nos permiten saír do determinismo presente nas teorías da reprodución social e cultural, xa que a construción das relacións poderían dar lugar tamén a transcender a clase.

Entre as críticas ás teorías da reprodución podemos citar, como mostraron Giroux e Flecha (1992: 101), a limitación da dualidade escola-sociedade obviando outras realidades non escolares como a familia, medios de comunicación etc; ao non adentrarse na institución educativa reducen as relacións nesta á instrución e obvian outro tipo de relacións e tempos como, por exemplo, o exposto por Evehart (1993) ao medir o tempo que se dedicaba a tarefas que nada tiñan que ver coa instrución e resultou comprender un 45 %; realizan unha análise sen suxeitos sociais propia do estruturalismo que as leva a compartir a perspectiva de Alhusser (1975) de que o único que se aprende na institución escolar é a reprodución da forza de traballo e, polo tanto, non poden dar conta do cambio, da maior participación das mulleres, da presenza de comunidades étnicas etc., é dicir, das novas relacións existentes ou, como expón Apple (1986: 7), das oposicións, conflitos e resistencias; e o reducio-

---

<sup>7</sup>A énfase da cursiva tamén aparece no orixinal.

nismo que aplican ao introducir unicamente as clases como o lugar desde onde se actúa, negando así os movementos civís, as asociacións etc. (Apple, 1996: 209).

Do mesmo xeito que introducimos as críticas ás teorías da reprodución, pensamos que tamén é pertinente dar conta das importantes achegas que fixeron á reflexión sobre os fenómenos educativos: desenmascararon as teorías que lle trasladaban toda a responsabilidade ao individuo, é dicir, fixeron unha análise que mostrou que o ensino escolar lexítima a desigualdade; que as escolas, como máquinas de clasificación, preparan os estudantes para papeis de persoas adultas, e contribúen así a manter a estrutura social e os patróns organizativos da sociedade en xeral; que as escolas constitúen e distribúen os estudantes de acordo coa raza, a clase social e o sexo, e que o alumnado descontento normalmente termina nas mesmas profesións de estatuto social inferior que xa foran as dos seus pais e nais; desenmascararon a teórica igualdade de oportunidades da que se facía eco a institución educativa; que a escola está a servizo do estado e da produción; que a escola axuda a reproducir as desigualdades sociais; e que se dá un tipo de coñecemento arbitrario que se trata de impor como lexítimo.

Entre as críticas e as contribucións das teorías da reprodución social e cultural, a perspectiva da produción cultural de Willis permite que nos acheguemos a unha óptica en que elementos como a resistencia e a posibilidade que, entre outros, Giroux (1983) ou o mesmo Paulo Freire (1992, 1997) introducen, a pesar de que para que os citados cambios se leven a cabo é preciso superar as perspectivas que non tratan de coñecer cales son os modelos de (re)produción social para, así despois, establecer as súas propostas desde os contextos coñecidos e recoñecidos.

As contribucións de Willis achégannos tamén aos procesos metodolóxicos e podemos preguntarnos por que Willis optou pola etnografía en vez de elixir outra estratexia metodolóxica que na disciplina de que el procede, a socioloxía, ten moita máis tradición. A resposta dánola o propio autor ao recoñecer que unicamente mediante a metodoloxía etnográfica é como se poden (re)coñecer os «procesos reais, colectivos e creativos, en enclaves particulares e en escenarios humanos concretos» (Willis, 1993: 436), é dicir, a produción cultural das poboacións.

Este breve punto de exposición teórica permítenos precisar a nosa mirada das institucións educativas e, así, que nos acheguemos ao contexto ou contextos educativos desde unha perspectiva metodolóxica que trata de aproximarse ao relevante campo das experiencias das persoas, ás súas condicións de existencia e quizais tamén ás posibilidades de transcender estas últimas para que o paso pola institución escolar se poida tornar diferente.

Na nosa opinión, seguir unha estratexia metodolóxica etnográfica débese ás perspectivas teóricas que impregnan a mirada sobre os fenómenos socioeducativos, como o cuestionamento da orde social desigual que se dá en todas as sociedades e unha crítica á filosofía educativa que se atopa detrás da educación formal en Occidente. É dicir, tense presentado a obrigatoriedade da institución educativa como válvula de escape para superar as desigualdades por nacemento presentes na sociedade. A institución escolar, mediante o mito da igualdade de oportunidades, sería a institución especializada e encargada de desactivar as contradicións sociais porque nela se igualarían as desiguais condicións de partida e, así, cada un se tornaría dono de si mesmo e o seu éxito se reduciría á súa capacidade e esforzo. Como xa expuxemos máis arriba, é a función da meritocracia e do consenso social que destacou Fernández Enguita e que, baseada nunha ideoloxía do éxito individual, permitiría unha mobilidade social ascendente para os membros dos colectivos. Xerouse así unha ideoloxía que tratou de convencernos de que os privilexios que un posúe de antemán pouco ou nada terán que ver unha vez que se entra na institución educativa.

Esta perspectiva liberal da educación formal púxose en cuestión mediante a influínte reflexión de Althusser (1975) de que a institución educativa é un aparello ideolóxico máis do estado e o único que se aprende nela é a reprodución da forza de traballo. A partir desta reflexión distintas persoas investigadoras trataron de achegarse a como serve a escola a que se leve a cabo a reprodución sociocultural da sociedade capitalista e así a reprodución das desigualdades. Bourdieu e Passeron (1977) baseándose na noción de capital cultural centraron a súa análise en como unha cultura arbitraria —o *ethos* pedagóxico propio dun grupo e dunha clase (ibid: 71)— logra impoñerse e así mostraron mediante unha análise estatística a diferente situación das distintas clases sociais na institución educativa, é dicir, a medida que se escalaba na institución educativa a pirámide social invertíase. Do mesmo xeito que Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (1975) e Bowles e Gintis (1985) centran os seus traballos en explicar como se xeran posicións de clase e a exclusión do sistema escolar do alumnado procedente das clases non hexemónicas. Os primeiros céntranse en como a ideoloxía burguesa mediante unha mensaxe de lexitimidade transforma o coñecemento lexitimo que se debe transmitir e os segundos na correspondencia que existe entre as relacións sociais de produción capitalista e as que se desenvolven nas escolas.

As tres investigacións expostas, e algunhas outras que poderíamos citar, a pesar de realizar as súas investigacións mediante a cuantificación da realidade, son o importante punto de partida para que se execute toda unha corrente que teña como

estratexia metodolóxica de achegamento á realidade a etnografía, é dicir, a reflexión teórica dos autores mediante a construción de que se está levando a cabo unha reprodución da desigualdade a través da institución escolar alentou múltiples persoas investigadoras para documentar como a citada reprodución se estaba realizando e, así, a etnografía relevouse como a metodoloxía máis idónea para achegarse á comprensión do «outro», é dicir, do subalterno, do minorizado, do carente de poder, do situado fóra da hexemonía etc. Atopámonos, polo tanto, ante un desenvolvemento da investigación sobre o educativo que tratou de desmarcarse do universalismo de corte estruturalista e pretendeu achegarse ao particular, ao concreto e ao singular, ao que era preciso documentar para coñecer como se levaba a cabo o que a nivel de abstracción ou incluso a priori se estaba preconizando.

Aínda que as teorías da reprodución social e cultural e as teorías da resistencia, que son un paso máis das primeiras, teñen unha gran influencia para que se realicen investigacións que se sustentan na metodoloxía etnográfica, na propia subdisciplina que se desenvolveu principalmente en Estados Unidos xa se estaban realizando unha gran cantidade de traballos de investigación de tipo etnográfico debido a que, como ben expón Carrasco (2002), as persoas educadoras e os antropólogos e antropólogas buscaron un achegamento para explicar a persistencia de desigualdades inexplicables en termos colectivos das distintas minorías sociais existentes no seu territorio porque a ideoloxía do éxito individual mediante unha mobilidade social ascendente non era quen de resolver, todo o contrario.

A antropoloxía da educación iniciouse máis espontaneamente do que se adoita pensar a partir dun compromiso coa emancipación de grupos culturais minoritarios e subrepresentados nas esferas do poder político. Polo menos, a xulgar polo tipo de interrogantes que desde o principio da súa emerxencia se esforzou en reformular e descargar de etnocentrismo, de feito empezou como unha antropoloxía para a educación nunha sociedade concreta.

(Carrasco, 2002: 335)

Os traballos en Estados Unidos que trataban de explicar as diferenzas de rendementos académicos dos distintos grupos sociais baseáronse principalmente en xerar explicacións e hipóteses alternativas ás teorías da privación cultural, é dicir, trataron de expoñer nun primeiro momento en que existían diferenzas culturais, de comunicación e relacións de poder entre o grupo dominante socialmente e as minorías, e que estas se situaban nas causas dos rendementos académicos desfavorables para os grupos minoritarios e minorizados, polo que foron quen de superar as teorías que se centraban na privación sociocultural ou falta de estimulación e se situaban nun determinismo social sen posibilidade de cambio. As primeiras explica-



cións, polo tanto, centráronse nas continuidades-descontinuidades existentes debido ás diferenzas culturais entre os grupos sociais e o hexemónico que impón a súa arbitrariedade na institución escolar, é dicir, a diferenza cultural entre a casa e a escola (Boggs, 1985; Dumont, 1972; Erickson e Mohatt, 1982; Philips, 1972; citado en D'Amato, 1993).

Segundo Erickson, a sociolingüística foi quen orientou os antropólogos e antropólogas a identificar o feito «da diferenza cultural en estilo comunicativo entre o profesorado e os seus estudantes» (Erickson, 1987: 336) e moitas investigacións programáronse para poñer a proba esta construción teórica. Traballos, por exemplo, como o de Delpit (1995), en que dá conta da ruptura entre o proceso de socialización familiar-comunitario e o levado a cabo desde a escola e, como desencadeante, os mesmos principios de poder polos que se rexe a sociedade trasládanse ás relacións que se desenvolven na escola; Moll e Díaz (1987) tamén argumentan, mediante a noción de «contornos inmediatos de aprendizaxe» de Erickson que non se precisa de ningún tipo de cultura especial para conseguir o éxito escolar; Tharp (1989) centra as súas achegas na incompatibilidade existente entre o modelo de ensinanza e a cultura natal dos estudantes.

Estas primeiras explicacións que se circunscribiron principalmente no seu contexto de investigación ao que ocorre dentro das institucións educativas deron pé a un segundo modelo, principalmente a raíz do traballo de Ogbu (1974, 1978) e da súa reflexión sobre cales son os motivos polos que algunhas minorías con diferenzas culturais logran cruzar as barreiras de oportunidades e si teñen éxito na escola. As achegas de Ogbu permitiron introducir os diferentes modelos de adaptación á escola por parte das diferentes minorías,<sup>8</sup> a importancia que ten a estrutura de oportunidades económicas, a historia de contacto entre a minoría e a sociedade en que se insire e as forzas comunitarias relevantes en cada contexto. Por este motivo introduce a seguinte reflexión: «Aínda que a aula sexa “o escenario da batalla” (Roberts, 1971), a causa da batalla pode estar noutro lugar» (Ogbu, 1993: 157). Este modelo foi posto a proba, por exemplo, por Suárez-Orozco (1987), que centra a súa

---

<sup>8</sup>Ogbu no seu modelo explicativo vai diferenciar distintas minorías que agrupa en dous tipos: por unha banda, as minorías inmigrantes ou voluntarias, ás que se refire como «xente que chegou máis ou menos voluntariamente a Estados Unidos porque cría que tería unha maior e mellor situación económica, mellores oportunidades globais e unha maior liberdade política» (Ogbu, 1987: 321); por outra banda, refírese a minorías involuntarias ou de caste, que son as que se atopan orixinalmente en Estados Unidos ou chegaron a través da escravitude, conquista ou colonización. Para chegar a este modelo teórico baseouse na incorporación á sociedade por parte dunha e doutra minoría, é dicir, uns fixérono voluntariamente, como os inmigrantes, e outros involuntariamente, como os non inmigrantes.

investigación no alumnado inmigrante procedente de Centroamérica e dá conta que o seu éxito escolar se basea na adaptación que teñen á escolarización e a forte motivación á que están sometidos para que os seus pais e nais se sintan orgullosos deles, é dicir, «a crenza na educación como unha chave que funciona para a mobilidade de status no país anfitrión foi a miúdo construída en oposición ao sistema concibido de mobilidade de status no país de orixe» (ibid: 291). Outros como Mautte-Bianchi (1991) centran a súa investigación nas diferenzas de éxito escolar entre os mexicano-americanos (minoría involuntaria) e os mexicanos inmigrantes (minoría voluntaria). Ambos os grupos perciben a súa posición económica en Estados Unidos como unha posición de subordinación e de minoría estigmatizada, pero manifestan interpretacións e respostas distintas á súa situación de explotación e, polo tanto, utilizan estratexias distintas para levar a cabo a mobilidade social. Deste xeito, as percepcións dos distintos grupos ante a súa situación social e educativa son percibidas e vividas de maneira diferenciada, tamén, pola comunidade á que pertencen e, por conseguinte, os modelos e estratexias que se definen desde o marco comunitario para chegar ao éxito adulto desenvólvense de maneira diferenciada e percibindo o valor da escolarización para conseguir esta meta de maneira contraposta.

As achegas expostas de xeito resumido evidencian que o proceso de reprodución social e cultural non se realiza de xeito automático, senón que é preciso reconsideralo desde, por unha banda, a concepción da produción cultural xa introducida por Willis e, por outra banda, no importante desenvolvemento da pedagogía crítica que atopou na etnografía o soporte empírico para construír o que se coñecen como teorías da resistencia. Os teóricos da resistencia miran a escola desde unha perspectiva dialéctica, onde existen loitas e oposicións que dan conta da forma e do exercicio do poder como da forma e do exercicio da resistencia. O desenvolvemento das teorías da resistencia parte do suposto implícito de que en todo lugar en que se exerce poder ten que levarse a cabo unha resistencia a este. Este suposto implícito lévaos a mirar a institución como un espazo non determinado por ningún tipo de forzas e en constante construción e, en consecuencia, a reprodución sociocultural pode xerarse en contradición, polo que se deixa aberta a posibilidade da súa transformación. Ao representar o suxeito como o motor desta relación, esta perspectiva permite, polo menos, suscitar que a función reprodutora da escola se pode redirixir, transformarse, dialogarse. Como suxeitos sociais que creamos a nosa propia historia podemos conformar outra diferente e non reproducir a que temos, feito que nos leva a contemplar as escolas como lugares de loita e de posibilidade (Giroux, 1990).

Polo tanto, introducir unha perspectiva metodolóxica etnográfica non é máis que construír un fondo que revele cando emerxe, en que condicións, por que razón, que variabilidade presentan e cal é a intensidade dos fenómenos de desigualdade educativa, tanto nos que o resultado é a reprodución e como nos que a dominación xera tamén resistencia porque os axentes sociais teñen a capacidade de transcender a localización histórica que lles ten asignada a súa cultura herdada e, neste senso, os individuos son ao mesmo tempo produtores e produtos da historia.

Para concluír este texto imos introducir a pertinente diferenciación que realizou Carrasco entre antropoloxía da educación e antropoloxía para a educación. A primeira trataría de identificar e analizar as dinámicas socioculturais que teñen lugar nos procesos educativos e a segunda achegaría aos intereses das persoas educadoras, pedagogos ou pedagogas e psicólogos ou psicólogas para mellorar os citados procesos. A mesma autora expón que «se confunden as interrogantes pertinentes desde cada perspectiva e se adoptan acriticamente modelos de intervención que deberían ser eles mesmos convertidos en obxectos de estudo» (Carrasco, 2002: 333). Polo tanto, se os nosos intereses se centran en coñecer a que se deben moitos dos fenómenos que ocorren dentro das nosas institucións educativas e non caer no determinismo presente nas teorías da reprodución, non pode ser doutro xeito que achegándonos ás vivencias dos propios protagonistas e, polo tanto, ao que Ogbu definiu como etnoecoloxías da escolarización:

A etnoecoloxía da escolarización refírese á epistemoloxía que ten a xente sobre a escolarización e que inflúe na súa participación nos acontecementos na escola e na súa interpretación deles. Con todo, o estudo da etnoecoloxía da escolarización tamén insiste nun estudo da escola, das forzas sociais e históricas que inflúen nas percepcións, no coñecemento de e nas respostas á escolarización nun grupo dado.

(Ogbu, 1993: 163)

A etnografía como estratexia metodolóxica permítenos acceder ao citado coñecemento, e a importancia desta temática parécenos pertinente porque podemos desenvolver as conexións que se establecen entre o marco comunitario e a institución escolar, isto é, de que xeito se desenvolven os discursos sobre a escolarización e as oportunidades que a institución escolar pode desempeñar na transición á vida adulta. Claro está que este coñecemento unicamente é posible alcanzalo se non se desvirtúa a perspectiva que se ten da etnografía e non sexa acuñada esta cando unicamente se realizan unhas cantas entrevistas ou algunhas observacións nas aulas. É dicir, as técnicas que se utilizan para ter acceso á información non definen a

metodoloxía, e a etnografía como metodoloxía utilizará unhas ou outras técnicas dependendo do obxecto de estudo.

## **Bibliografía**

- Althusser, L. (1975 [1974]): *Escritos*. Barcelona: Laia.
- Apple, M. (1986 [1979]): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1996 [1993]): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. e R. Establet (1975, [1971]): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Berger, P. L. e T. Luckmann (1983 [1966]): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. e J. C. Passeron (1977 [1970]): *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. e H. Gintis (1985, [1976]): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Carrasco, S. (2002): «Antropología de la educación y antropología para la educación», en A. González e J. L. Molina (coords.): *Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra: UAB-Servei de Publicacions, pp. 329-353.
- Cook, T. D. e C. S. Reichardt (1986 [1982]): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- D'Amato, J. (1987): «The Belly of the Beast: On Cultural Differences, Castelike Status, and the Politics of Schools», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 357-360.
- Delamont, S. (2002): *Fieldwork in Educational Settings. Methods, pitfalls and perspectives*. London: Routledge.
- Delpit, L. (1995): *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Díaz de Rada, Á. (2005): «¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?», *Actas de la Iª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germanía, 19-52.

- Erickson, F. (1987): «Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 335-356.
- Everhart, R. B. (1993): «Leer, escribir y resistir», en H. Velasco; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 355-388.
- Fetterman, D. M. (1989): *Etnography. Step by Step*. California: SAGE.
- Fernández Enguita, M. (1998): «Sociedade, emprego e escola», en A. González; J. A. Losada e A. Requejo (coords.): *As demandas sociais e a escola*. Santiago: XUGA (Consello Escolar de Galicia).
- Freire, P. (1992): *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García Castaño, F. J. e R. Pulido (1994): *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Geertz, C. (1994 [1983]): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003[1973]): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1983): *Theroy and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*. United States of America: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1990 [1988]): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós Educación/MEC.
- Giroux, H. e R. Flecha (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gondar, M. et al. (1980): *Antropología y racionalidad*. Santiago de Compostela: Sálvora.
- González Echevarría, A. (2009): *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Barcelona: Anthropos.
- Hammersley, M. e P. Atkinson (2009 [1983]): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (1996 [1968]): *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Harris, M. (2001 [1983]): *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

- Jociles, M. I. (2007): «Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos», *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- Matute-Bianchi, M. E. (1991): «Situational Ethnicity and patterns of School performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students», en M. Gibson e J. Ogbu (comps.): *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing, pp. 205-247.
- Moll, L. C. e S. Diaz (1987): «Change as the Goal of Educational Research», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 300-311.
- Narotzky, S. (2001): *La antropología de los pueblos de España. Historia, cultura y lugar*. Barcelona: Icaria.
- Ogbu, J. (1974): *The Next Generation*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1978): *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1987): «Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4.
- Ogbu, J. (1993): «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en H. Velasco; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 145-174.
- Pereiro, X. (2005): *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo urbano*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Prado, S. (2006): *Terra de Melide. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia (tese de doutoramento).
- Prado, S. (2007): *Novas minorías nas institucións educativas*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Rabinow, P. (1992 [1976]): *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Gijón: Júcar.
- Rockwell, E. (1985): *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela* [en liña]. [Ref. do 31 de outubro de 2003]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/bevi/la-relevancia-de-la-etnografa-para-la-transformacin-de-la-escuela>.
- San Román, T. (2007): «Sobre la investigación etnográfica», *Revista de Antropología Social*, 16, 235-260.

- Spindler, G. D. (1993 [1987]): «La transmisión de la cultura», en H. Velasco; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 205-242.
- Suárez-Orozco, M. (1988): «Becoming Somebody: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 287-299.
- Tharp, R. G. (1989): «Culturally Compatible Education: A Formula for Designing Effective Classrooms», en H. T. Trueba; G. Spindler e L. Spindler: *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?* Bristol: The Falmer Press, pp. 51-66.
- Velasco, H.; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. e Á. Díaz de Rada (1997): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vilar, M. (1997): «Reflexións sobre un traballo de campo na casa», en Braña *et al.* (coord.): *Actas V Congreso Internacional de Estudiantes de Antropoloxía*. Santiago de Compostela: Comité Organizador, pp. 169-173.
- Wilcox, K. (1993 [1982]): «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión», en H. Velasco; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 95-126.
- Willis, P. (1988 [1977]): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1986): «Producción cultural y teorías de la reproducción», *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.
- Willis, P. (1993): «Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción», en H. Velasco; F. J. García Castaño e Á. Díaz de Rada (eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 431-461.

# **Educación intercultural en los pueblos indígenas en América Latina: cosmovisiones ideológicas**

Águeda GÓMEZ SUÁREZ  
*Profesora de Sociología*

## **Resumen:**

“En este artículo se pretende realizar un pormenorizado análisis en torno a los mensajes políticos construidos por algunas destacadas movilizaciones indígenas en América Latina. Para ello se ha optado por el uso del marco teórico del “Frame Analysis”, categoría analítica proveniente del “interaccionismo simbólico” de Goffman (1974), que se interpreta hoy como un elemento central en la formación de la identidad de los actores sociales y en su “actuación social” (“performance”). La sistematización en varios “marcos de interpretación” de ciertas ideas significativas que conforman la matriz ideológica indígena es realizado por estos sujetos sociales con el fin de proyectar una imagen ante los demás que genere ciertas impresiones en el auditorio, así como que defina problemáticas, causas, soluciones y adversarios. El “éxito político” de sus propuestas y de su programa político y social va a depender de la resonancia de estos “marcos” en diferentes audiencias internas y externas”.

**Palabras clave:** Ideología étnica, sistema cognitivo, movilizaciones indígenas, “Frame analysis”, América Latina.

## **1. Introducción.**

En las últimas décadas, se asiste a la irrupción de los movimientos indígenas como actores sociales y políticos del contexto latinoamericano que se están convirtiendo en sujetos activos del cambio histórico.

En los países de América Latina, estos movimientos sociales se han deslizado desde el rol de actores marginales de sus escenarios nacionales hacia su conversión en agentes protagonistas de la sociedad civil. La emergencia de los movimientos



indígenas ha generado importantes avances normativos en el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos en los terrenos nacional e internacional.

El movimiento indígena zapatista de México, el alzamiento indígena en Ecuador que precipitó la dimisión del presidente del país, las nuevas tendencias electorales en Perú, las manifestaciones indígenas en Brasil contra la Celebración del “descubrimiento” del país, las movilizaciones populares en Bolivia que han conseguido alzar como presidente al líder indígena Evo Morales, demuestran que cada vez la participación ciudadana de la población indígena se esta incrementando.

Grupos indígenas relativamente pequeños cuando no insignificantes, suscitan de modo inesperado notables movimientos reivindicativos persistentes que logran modificar la historia de una región. Las causas que han inducido a los movimientos indígenas a optar por coordinar sus acciones colectivas no están vinculadas a la regia y tenaz identidad colectiva que comparten sus habitantes, derivado “natural” de las esencias culturales de este pueblo sino a otra serie de factores externos e internos, objetivos y subjetivos, que han favorecido la construcción política consciente de este movimiento (Stavenhagen, 1996:93; Gurr, 1995:4)

Si pese a las condiciones de aislamiento, pobreza, crisis demográfica, y exclusión sociopolítica, los movimientos indígenas han conseguido alcanzar sus objetivos políticos y reforzar su presencia internacional y nacional, es necesario explicar qué factores determinaron este hecho paradójico. Este artículo intenta resolver esta interrogante, a través del estudio de la “variable discursiva”, uno de los principales factores que han intervenido en este hecho, a partir de las investigaciones realizadas por la autora (Gómez, 2001; 2004a; 2004b) y otras investigaciones actuales en curso aún no publicadas.

## **2. El análisis del discurso político indígena: los “marcos de interpretación”.**

Hasta la actualidad, el estudio de los movimientos sociales se ha caracterizado por la polarización de enfoques, derivado de las diferentes concepciones sobre los mismos (Cohen y Arato, 2000). Cada vez se está generando un consenso metodológico y analítico sobre la necesidad de evaluar los procesos colectivos de interpretación, atribución y construcción del discurso ideológico, a través del “análisis de marcos” o “*frame analysis*”<sup>1</sup>. Este sistema teórico considera que las colectividades se organizan y tienden a definir estratégica y conscientemente una situación dada, a través de “procesos enmarcadores” que favorecen la interpretación de su realidad, con el fin de legitimarse a

---

<sup>1</sup> Ver, Goffman, 1974; McAdam, McCarthy y Zald (1999); Tarrow (1997); Snow, Benford y Hunt, (1993), Ibarra y Tejerina (1998) y Gerhards, (1999).

sí mismos y, en consecuencia, movilizar a los principales protagonistas a encabezar una acción colectiva que responda a sus intereses y objetivos más sustantivos (Tarrow, 1997). Esta categoría analítica, el “*frame*”, proveniente del “interaccionismo simbólico” de Goffman (1974), se interpreta hoy como un elemento central en la formación de la identidad de los actores sociales y en su “actuación social” (“*performance*”) con el fin de proyectar una imagen ante su auditorio y ante sí mismo.

De acuerdo con algunos de los principales teóricos de esta corriente, hay tres variables que generan y determinan los “procesos de enmarcamiento” construidos por los propios movimientos sociales. Por un lado, el elemento de “injusticia”, que parte de una “*hot cognitions*” o *cuestión caliente*, que provoca sentimientos de indignación. Otro es el elemento de la “eficacia” o la valoración de las probabilidades de éxito que el movimiento realiza sobre la consecución de sus objetivos. Por último, el elemento identitario del propio actor social que ayuda a diferenciar el “nosotros” de los “ellos” (Gamson, 1990; Snow, Benford y Hunt, 1993).

Para el análisis de los “marcos de interpretación indígena” se van a utilizar los conceptos de *dimensión y estrategia de enmarcamiento*, elaborados de forma metodológica por Gerhards (1995), a partir de las aportaciones de Snow, Benford y Hunt (1993).

La argumentación que a continuación se desarrolla intenta describir las dimensiones y estrategias de *enmarcamiento* centrales en el discurso ideológico del movimiento indígena y en sus proclamas legitimadoras de objetivos, intereses e ideologías, a partir de los documentos y declaraciones públicas de algunos de sus dirigentes (Gómez, 2001; 2004<sup>a</sup>; 2004b). Posteriormente, se relata el momento en que se genera el “proceso de politización” de esas estructuras culturales y se emprende el diseño de los cuatro marcos: el “identitario”, el “territorial-ambiental”, el “étnico-cultural” y el “globalicrítico”. Finalmente, se aborda el estudio del impacto de los mismos en sus audiencias, valorando los “alineamientos y resonancias” que se originan para acabar detallando el discurso ideológico de la acción colectiva indígena y sus rendimientos, victorias y conquistas políticas.

### **3. Esquemas cognitivos y simbólicos. Stock cultural e identidad fracturada.**

Los “procesos de enmarcamiento” se apoyan en las estructuras cognitivas y simbólicas, denominadas “paquetes de dispositivos” por Klaus Eder (1992), propias del “*stock cultural*” de cada colectividad (Zald, en McAdam *et al*, 1999). En este caso, la intersubjetividad común indígena descansa principalmente, en el capital económico, social y cultural indígena (Bourdieu, 1988), lo que ha generado unos “sistemas de dis-

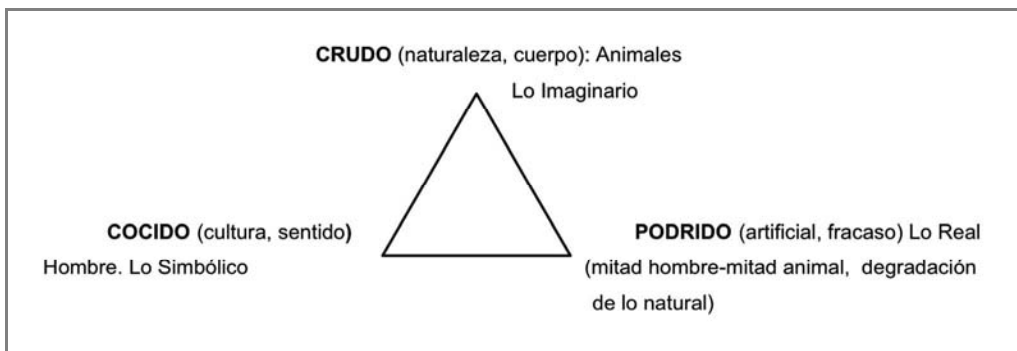
posiciones” (Máiz, 1994), prescritos por sus rasgos culturales y étnicos: lengua, organización, sistema económico, estructura social, producción material, creencias, ritos, costumbres, tradiciones, etc. Este *background cultural*, configura un “marco de interpretación básico” y es empleado por el movimiento como un mecanismo para *enmarcar* la realidad de un modo “alternativo”, frente a la intersubjetividad hegemónica.

Los indígenas conciben al universo como una gran unidad, en la que todos los elementos están vinculados y regidos por “leyes” o principios de respeto y protección, lo que les garantiza el uso sostenible de los recursos naturales necesarios para la supervivencia de esta colectividad humana. Todos los entes orgánicos e inorgánicos del mundo constituyen formas de vida conscientes tuteladas por su “espíritu” o “dueño” con una actividad voluntaria animada por un alma antropomórfica, que los protege y cuida.

En algunas cosmovisiones indígenas, entre el “hombre” y el “mundo animal”, entre lo “cultural” y lo “natural”, existe un *continuum* analógico que se manifiesta en muchas de las creencias, mitos y narraciones orales. En esta “dialéctica de lo sagrado” se conciben a la “criatura” y el “cosmos” ambos subsumidos en la misma representación simbólica, que desencadena una “antropomorfización de la naturaleza”. En la cosmogonía indígena, los fenómenos de la naturaleza adquieren carácter místico, divino y trascendental. Si se aplica un análisis sémico levistraussiano, (Levi-Strauss, 1964; Pereña, en Delgado y Gutiérrez, 1999:470), sobre todo a algunos de los elementos de la tradición oral indígena, la clasificación de sus “seres” míticos se puede triangular dialécticamente:

**Gráfico 1.**

Triángulo sémico aplicado a los personajes de la tradición oral indígena.



En este *background étnico-cultural*, al que se ha denominado “precondiciones étnicas” se perfila una identidad semiconsciente, *precaria* y de “baja intensidad”, producto de los procesos de fractura sociocultural y de la precariedad económica y en una representación débil y difusa de su “identidad política”. Esto les ha conferido peculiaridades especiales a la respuesta y a las estrategias organizativas y políticas de sus manifestaciones.

Las identidades colectivas, inicialmente segmentadas, pueden llegar a convertirse en identidades asentadas si consiguen generar *alineamientos* fuertes entre sus seguidores y si logran institucionalizar su acción colectiva y su “mensaje” grupal (Tilly, en McAdam *et al*, 1999). Es lo que van a pretender formalizar el pequeño núcleo de “intelectualidad” indígena<sup>2</sup> en un momento histórico concreto, que a continuación se relata.

#### **4. El momento de la “liberación cognitiva” ¿Cómo, cuándo y por qué?**

Hay dos procesos de construcción que entran en juego cuando se está analizando las identidades de los grupos étnicos, y que corresponden a cada una de las fases ontológicas de constitución de las mismas. El primer proceso de transformación articula el “bagaje cultural” de un pueblo con su “identidad étnica” imaginada (Anderson, 1993).

El segundo proceso se fundamenta en una operación de racionalización política, de naturaleza lógica y categórica (García Selgas, en Delgado *et al*, 1999), en la que se articula esta “identidad étnica” con la “identidad política” consciente, auto-reflexiva y racional, que hace referencia a las orientaciones de su proyecto político. El salto de la “identidad étnica” a la “identidad política” se genera a través de un proceso de “liberación cognitiva” (McAdam, 1999)

La construcción de la emergente identidad política indígena, aparece a raíz de los procesos históricos de cambio, que repercuten en el *clima cultural* preexistente entre la población, y que van a actuar como “ventana política” (Gamson y Meyer, 1999: 397) para la producción de nuevos marcos. En el caso de estos pueblos, el cambio del “clima cultural” se suscita durante los años ochenta, a partir de la llegada de la ola democratizadora en toda América Latina, acompañada del desembarco

---

<sup>2</sup> En muchos casos, solo pequeños núcleos de la “burguesía” local indígena han perfilado el significado de una identidad política indígena, a raíz de los legados políticos heredados de las organizaciones de cooperación al desarrollo, agencias gubernamentales, la Iglesia y otras organizaciones de ayuda al desarrollo.

de organismos intergubernamentales, supranacionales y de organizaciones no gubernamentales transnacionales de ayuda al desarrollo.

La introducción por parte de estas agencias de cooperación al desarrollo, de una matriz cultural política “modernizadora” en las comunidades indígenas, es lo que impulsa la transformación de sus discursos tradicionales hacia significados e interpretaciones ideológicas que se cubren de nuevas formas de legitimación, objetivos, intereses y prácticas.

La construcción de la identidad política indígena, ha estado pilotada por la élite intelectual indígena autóctona, con ayuda de los “aliados” con los que ha ido contando a lo largo del tiempo. Es a través de la generación de un “proceso de enmarcamiento” que se sistematiza la concepción de esta identidad como práctica político-ideológica.

### **5. Marco principal y marcos derivados. De la identidad a la ideología. Memoria, praxis y utopía.**

Para el análisis de los “marcos de interpretación” aplicados al discurso indígena, se van a emplear los conceptos operacionalizados por Gerhards (1999), a partir de las aportaciones de Snow y Benford (1993) y expuestos en el epígrafe teórico de este texto.

Con el objeto de sistematizar la información extraída de los mensajes indígenas, se distinguen tres “frames” principales en la estructura discursiva que nos ocupa. En un primer momento, se considera un “marco de interpretación” modelado en torno a la identidad, que denominaremos “*frame* identitario”; en un segundo momento, se distingue el “*frame* territorial.-ambiental”; el “marco”: el “*frame* étnico-cultural” y finalmente el “*frame*” globalicrítico.

El primer *frame* indígena, el denominado “marco identitario” incide en un eje central: la constitución de la matriz básica en el que se apoya y legitiman las reivindicaciones de su movimiento. Este “marco” coloca en su médula la politización de la “identidad social” (*self identity*). La construcción de una “identidad política” ha resultado una de las estrategias más socorridas por los diferentes colectivos étnicos, como táctica para definir sus reivindicaciones y sus definiciones del mundo (Stavenhagen, 1997; Gurr, 1995)

En la lengua autóctona, la autodenominación de un grupo como mayas, tawahkas, aymaras o yaquis, habitualmente se traduce como “*primeros hombres o pri-*

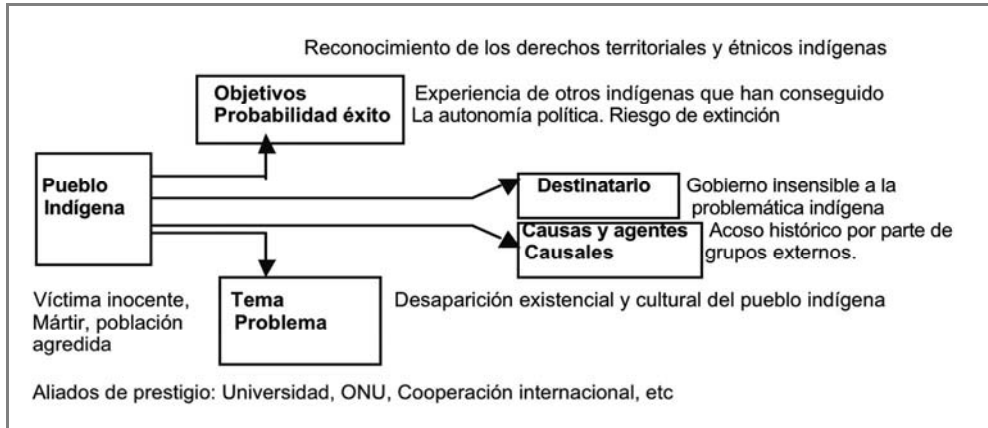
*mogénitos*”, por lo que se deduce que la concepción identitaria tradicional ostenta una esencia etnocéntrica, que los sitúa como pueblo en el centro del universo y de la humanidad. La identidad indígena aparece encarnada como una particularidad ya dada, como una entidad cuya posesión define al sujeto con una categoría “plena y absoluta” (Guerra, en León y Zemelman, 1998). Para la narrativa indígena, suele siempre existir o un tiempo pasado, una especie de pasado esplendoroso y de “edad de oro”, donde estos pueblos se extendía por toda el vasto territorio que los envuelve. Posteriormente, según sus narraciones típicas, entran en un fatal declive, originado por la acción de ciertos agentes externos (colonizadores, empresas, etc) y por las catástrofes naturales (huracanes, inundaciones, epidemias, etc) que los abocó a una crítica situación de “riesgo de extinción”:

La “identidad colectiva” se descubre puesta en peligro (“injustice frame”), lo que desencadena un choque entre lo que “es” y lo que “debería ser” el mundo, suscitando sentimientos de indignación e injusticia (*hot cognitions*) contra estas históricas y sistemáticas situaciones de explotaciones, agravios y discriminaciones que sufren. Esta “estrategia de dramatización” arranca de la combinación de las “estructuras cognitivas y simbólicas” (Eder, 1992) tradicionales indígenas y de un momento de “liberación cognitiva” (McAdam, 1999) que alumbró la construcción de una percepción política en torno a la gravedad de esta situación.

Las causas que han arrastrado a este escenario son consideradas por ellos como el producto de las fuertes agresiones externas que ha recibido este pueblo a lo largo de la historia. Desde el punto de vista de la percepción política indígena, la escasa ética en las prácticas depredadoras, devastadoras e ilegales de estos “agentes”, los convierte en los principales responsables y culpables del desequilibrio ambiental que puede conducir al exterminio y desaparición de este pueblo.

El objetivo, por tanto, es garantizar la reproducción y supervivencia del pueblo indígena a través de la puesta en marcha de políticas públicas que garanticen dos elementos básicos: el reconocimiento y respeto de su territorialidad, a través de la “titulación de sus tierras”.

**Gráfico 2.**  
Esquema del Marco Identitario.



Fuente: Elaboración propia, sobre la base al esquema de Gerhards [1995]

Para ellos, el reconocimiento que han recibido por parte de los investigadores de universidades nacionales e internacionales, museos extranjeros, de grupos de intelectuales, investigadores, técnicos y profesionales de la cooperación al desarrollo, confirma una vez más, la importancia de sus costumbres atávicas, tradiciones, conocimientos patrimoniales y creencias ancestrales.

Este “marco” se dirige especialmente a tres “audiencias”: la población indígena, en la que prevalece una identidad étnica precaria y frágil; los ciudadanos y autoridades gubernamentales y, por último, el “auditorio” más importante: las organizaciones de cooperación al desarrollo. El impacto de este “marco” en estas tres audiencias, va a conformar una importante parte de la eficacia y el éxito de la movilización indígena. La estructura del segundo *frame*, el “marco territorial-ambiental” se compone de varias dimensiones y estrategias (Rivas, 1998:209) Por un lado la protección medioambiental de su hábitat pasa a ser la médula espinal de su discurso, que se resume en dos peticiones concretas a las autoridades gubernamentales: declaración de Reservas de Biosfera Indígena en sus territorios y la gestión de sus Recursos Naturales.

¿Cuáles son las causas que generan esta solicitud?. Algunos elementos que ponen en peligro la conservación de este rico espacio natural y de sus habitantes: la biopiratería, instalación de centrales hidroeléctricas, invasiones de colonos, extracción de maderas nobles, contaminación de las aguas, etc Los agentes culpables de esta amenaza son los campesinos y ganaderos que intentan extender sus actividades

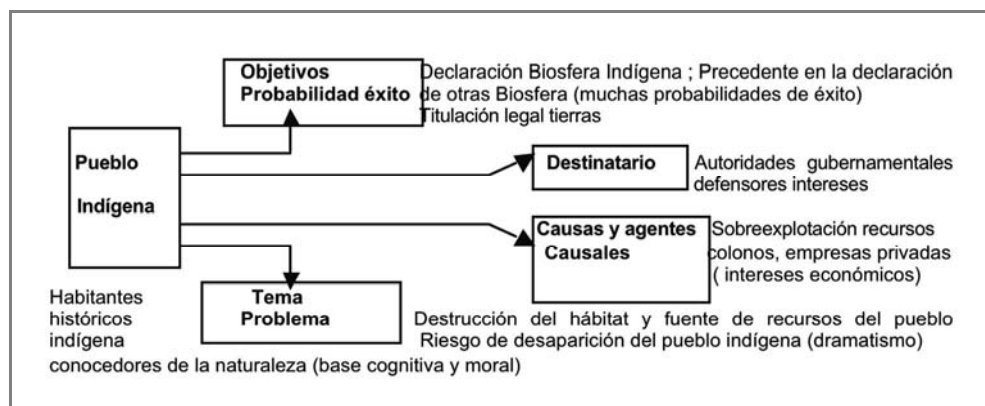
en este territorio, las firmas madereras y las diversas compañías que intentan explotar los recursos endógenos.

De todo esto se derivan unos objetivos concretos por parte del movimiento indígena: la búsqueda de garantías legales para el control y gestión sostenible de la zona por parte de sus habitantes. Los éxitos que reseña el discurso indígena se refieren a la experiencia exitosa de otros grupos en la declaración de Biosferas en sus territorios. Los destinatarios de la protesta son los gobiernos de cada país. Por último, el discurso autolegitimador de esta reivindicación se basa en el tradicional rol del pueblo indígena como “guardianes y especialistas en el cuidado y mantenimiento de su entorno natural” y como sus mejores conocedores.

El discurso de las organizaciones políticas indígenas intentan hacer compatible las características étnicas de su pueblo, con el “marco ambientalista” que construye. La creencia en la “pacha mama”o “panpas” es compatible con el “discurso ecológico radical” dominante en los países occidentales, que para autores como Dobson (1997), representan una reciente corriente que cuestiona el “consenso productivista dominante”<sup>3</sup>. Esta va a ser una de las claves de la fuerte “resonancia” que esta ideología indígena va a encontrar en las organizaciones y movimientos ecologistas internacionales.

### Gráfico 3.

Esquema del Marco Territorial-Ambientalista.



Fuente: Elaboración propia, sobre la base al esquema de Gerhards [1995]

<sup>3</sup> Esta visión global en torno a la tierra y sus elementos, se expandió a raíz de la emergencia de la llamada “Hipótesis Gaia”, popularizada por James Lovelock en 1986, y que se relaciona con la primera imagen que se toma del total de la tierra en el año 1968, por los ocupantes del Apolo VIII (Dobson, 1997:37; Dryzek, 1997:5)



El tercer *frame*, el “marco étnico-cultural” intenta legitimar las acciones colectivas encaminadas a garantizar la conservación de la unidad del pueblo indígena a través del desarrollo de la conciencia etnocultural, con el fin de fortalecer el impulso unitario, sin distinción de sexo, edad, religión ni líneas ideológicas a las que se pertenezca.

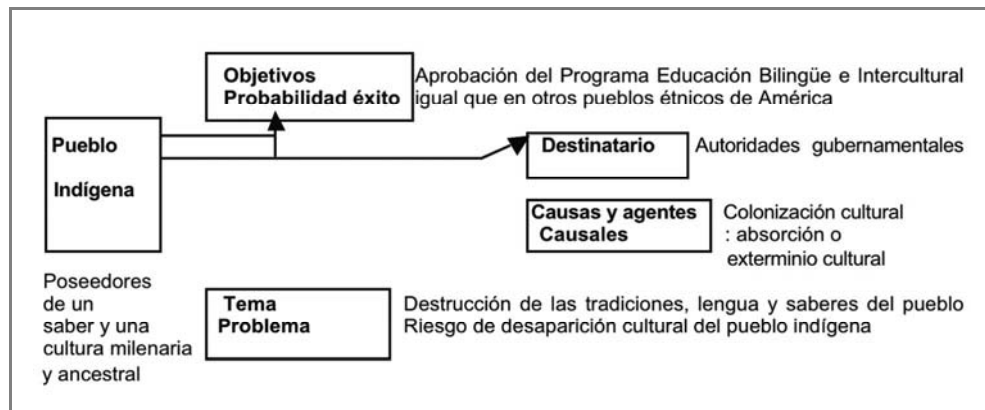
La estructura de este tercer “frame” se vincula al proceso de reconstrucción de su memoria colectiva, es decir, la conjunción entre la selección y reinterpretación de los acontecimientos históricos y la creación imaginaria. Las formas de las “redes simbólicas y culturales” de su discurso étnico-cultural transmiten y reproducen imágenes, evocando, por un lado, un pasado glorioso, y por otro, símbolos dramáticos de “pueblo errante”, víctima de abusos, injusticias y catástrofes de todo tipo, acontecimientos que han provocado sentimientos de rebeldía e indignación entre su población y, sobre todo, entre los líderes dirigentes, que alientan la formación de la “identidad colectiva”, a modo de unidad frente a la fatalidad del destino.

A través de la recuperación de la memoria etno-histórica se intenta consolidar la identidad de la etnia indígena y contribuir a la formación de una auténtica conciencia social y política, mediante la revalorización y dinamización de la lengua indígena a partir de la difusión y educación bilingüe y multicultural, y mediante la custodia, conservación y administración de los aspectos arqueológicos encontrados en el territorio de este pueblo. La lengua, como expresión directa de una cultura, se convierte en la trinchera de la resistencia cultural, como en el refugio del significado identificable (Castells, 1998).

Este discurso político intenta introducirse en las agendas políticas de gobiernos, organismos internacionales y organizaciones de desarrollo, para que tomen en cuenta las reivindicaciones planteadas para paliar esta problemática. Por fin, el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural que supuso uno de los objetivos más importantes del movimiento indígena, se aplicó en algunas comunidades latinoamericanas, cuando se inicia el programa de implementación para la promoción de este tipo de modelo multicultural de educación. Este programa pretende el rescate y recuperación de la lengua propia y contribuir a la perdurabilidad de su cultura.

Por otro lado, sus elites políticas, en las declaraciones públicas y escritos publicados, juzgan, además, a las políticas indigenistas “incorporativas” de la administración gubernamental y a la dominación cultural histórica que han padecido, como factores que también está dañando y resquebrajando el ancestral patrimonio cultural y lingüístico indígena.

**Gráfico 4.**  
Esquema del Marco étnico-cultural.



Fuente: Elaboración propia, sobre la base al esquema de Gerhards (1995)

Para los líderes políticos indígenas, el papel de las comunidades y de su movimiento social, debe ser protagónico en la resolución de todos estos graves conflictos que están poniendo en peligro su subsistencia como civilización, pues además de considerarse los más cualificados para garantizar el mantenimiento de la riqueza ecológica de este medio ambiente, son los que pueden preservar la infinita riqueza de su saber ancestral y milenario, algo que beneficiaría al patrimonio natural y cultural del conjunto de la humanidad.

En el cuarto "marco" considerado, el calificado como "narración gobalocrítica", las movilizaciones indígenas inciden en el carácter universal de su movilización. Consideran que los movimientos indígenas no pueden reducir su lucha a cuestiones localistas, pues forman parte de la actual estructura económica y sociopolítica global (Sánchez, 1999), la interacción global-local se presenta como inevitable.

En estos discursos, los indígenas identifican a un único "actor público": la humanidad, todos los seres humanos excluidos, marginados e *invisibilizados* por el proceso de globalización o neoliberal. Un "nosotros" amplio conformado por las "minorías" que abarcan "... *todos los colores de la tierra*"<sup>4</sup>, que engloba a todos aquellos que criti-

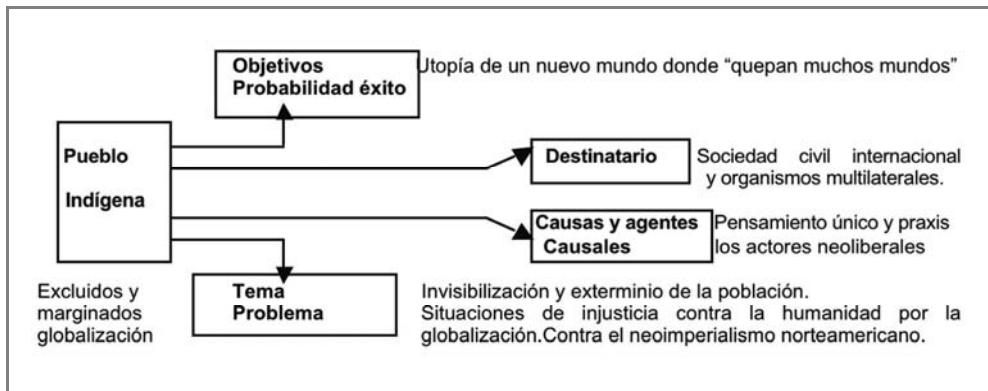
<sup>4</sup> En un cuento así lo narra el Subcomandante Marcos: "... y se subieron (los dioses) al copete de La Ceiba y desde ahí empezaron a aventar los colores así nomás y el azul se quedó parte en el agua y parte en el cielo(...) y el café que era más pesado, se cayó en la tierra, y el amarillo que era una risa de niño, voló hasta pintar el sol, y el rojo llegó a la boca de los hombres y de los animales y lo co-

can y padecen los efectos devastadores de los nuevos desarrollos socioeconómicos mundiales. Frente a estos enemigos neoliberales, representados por los “poderosos”, como EEUU y sus actuales políticas neocolonizadoras en Afganistán e Irak, el FMI, el BM o la OCDE, y frente al “pensamiento único” (Ramonet, 1995) vinculado a estas nuevas prácticas de mercado. El movimiento indígena se erige, entonces, como la voz que propone una nueva utopía, un nuevo mundo “... *donde quepan muchos mundos*” construido sin exclusiones y con la participación de toda la realidad plural.

Desde los primeros momentos se comienza a gestar un frente amplio un movimiento disperso e inclasificable de dimensiones mundiales que encontrará el posterior relevo en las sucesivas manifestaciones mundiales “globalifóbicas” y en los Foros Sociales Mundiales. Este movimiento gestado desde la “red de redes”, Internet, aglutina a una multiplicidad ideológica cuyo denominador común se concreta en la “solidaridad cósmica”, en la “retórica de la diferencia” y en las críticas sistematizadas a los postulados del modelo globalizador imperante. Esta red mundial se ha activado recientemente, a raíz de la oposición contra la invasión de Irak por parte de EEUU, Gran Bretaña y sus aliados y que aglutinó en millones de manifestaciones callejeras, a millones de personas en todo el mundo.

**Gráfico 5.**

Esquema del Marco Globalicrítico.



Fuente: Elaboración propia, sobre la base al esquema de Gerhards (1995)

*mieron y se pintaron de rojo por dentro(...) ni se fijaban donde llegaba el color que avientan y algunos colores salpicaron a los hombres y por eso hay hombres de distintos colores y distintos pensamientos".(EZLN, 2001)*

Si analizamos los “marcos interpretativos” y las organizaciones mentales por la cual los movimientos indígenas tienden a definir su situación, se observa que han articulado un nuevo discurso político que persigue crear o recrear la autoestima de los grupos de estatus minoritarios mediante la afirmación de su identidad colectiva. Las indicaciones en torno a los problemas sociales y sus causas, los objetivos y la caracterización del destinatario de sus protestas, sirven para justificar a estos movimientos como actores legítimos de las mismas.

La estrategia del movimiento indígena ha sido la definición e interpretación de sus problemas sociales y de las injusticias históricas, con el fin de conseguir y lograr convencer a una audiencia amplia de masas y elites de referencia muy diversa, de la necesidad de emprender acciones colectivas y de apoyo a los objetivos de su lucha, a través de la financiación de políticas públicas y de proyectos de cooperación al desarrollo destinados a solventar sus problemas.

#### **6. Comunicación de los “marcos de interpretación”. El impacto en las audiencias: resonancias y alineamientos.**

Para que un “proceso de enmarcamiento” sea eficaz y consiga el éxito proyectado por el actor social, es necesario que se generen “alineamientos” y “resonancias” con las “audiencias” a las que, explícita e implícitamente, va destinado (Snow *et al*, 1993; Gamson, 1999)

En primer lugar, se evalúan los impactos de los “procesos de enmarcamiento” dentro del propio movimiento indígena. En este caso, los “alineamientos” del marco deben relacionar las interpretaciones de los individuos (intereses, valores y creencias) con las disquisiciones de la organización que estructura y dirige el movimiento social (ideología, actividades y objetivos). La “estrategia de enmarcamiento interna” pretendió generar una representación de la “identidad política” dentro de las propias comunidades, mediante los intentos de localización de *alineamientos* entre el “mundo de vida” de cada uno de los indígenas y el “mensaje “de la organización.

Se produjeron conexiones (*frame brigding*) (Snow *et al*, 1995) entre los “marcos identitario”, “territorial-ambientalista” y “étnico-cultural” generado por la organización política indígena, con las *estructuras cognitivas y simbólicas* colectivas de este pueblo. La “fidelidad narrativa” en los relatos históricos y actuales frente al acoso externo; las concepciones animistas y panteistas de la relación “hombre-naturaleza”, y las intromisiones culturales y religiosas sobre sus creencias y costumbres se asemeja a los “mundos de vida” que cada día experimentan cotidiana-

mente los propios indígenas, lo que favorece la “credibilidad empírica de los marcos” generados desde la organización.

En segundo lugar, se calculan los efectos de estos “marcos políticos indígenas” en la opinión pública nacional de cada país. Definitivamente, los intentos de “sensibilización” sobre la problemática indígena han sido un modesto triunfo. Por un lado, el escaso eco que las cuestiones étnicas e indígenas mantienen en los medios de comunicación de masas del país, que únicamente cubren las noticias sobre la problemática indígena cuando se acerca el 12 de octubre, cuando hay una exposición de artesanías indígenas o cuando se produce algún tipo de “catástrofe”. Por otro lado, la configuración de la conciencia nacional, que se ha construido de espaldas al elemento indígena, negándolo e *invisibilizándolo* de su inconsciente colectivo histórico, del imaginario nacional y de los discursos políticos oficiales.

Si a esto se le añade el componente ideológico neoliberal dominante entre la sociedad latinoamericana, que propugna la abolición de los obstáculos a cualquier iniciativa privada empresarial, se deduce que el choque entre este “icono político” (Klandersman *et al*, 1999) con el “marco ambientalista indígena” resulta de difícil conciliación.

Las características del sistema político latinoamericano, con una democracia liberal escasamente estabilizada y resultado de una transición autoritaria de “pactos entre elites”, minimizan el componente participativo de la “sociedad civil” en la vida pública del país (Tangermann, 1995; Alcántara, 1999). Las orientaciones de la “opinión pública” no disfrutaban del mismo peso político que en los sistemas democráticos más consolidados, por lo que los debates que se generan en ella, no originan efectos en las dinámicas políticas del gobierno, lo que desemboca en un agrietamiento entre el sistema político y la sociedad, multiplicando un panorama democrático inestable y precario, con fuertes crisis de “gobernabilidad”.

Otra “audiencia” con la que sí han conseguido el éxito deseado, la componen los organismos internacionales y las agencias de cooperación al desarrollo. Los cambios en el sistema cognitivo mundial, van a dar paso a una multiplicidad ideológica cuyo eje común se concentra en la reivindicación del “derecho a tener derechos” (Stavenhagen, 1996). Estos organismos (NNUU, OEA, BID, BM, etc), han llegado a generar un marco jurídico de protección de los derechos indígenas<sup>5</sup> y a

---

<sup>5</sup>Las “leyes internacionales” que amparan los derechos de los pueblos indígenas, tienen sus antecedentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, fue adoptada por la Asamblea General en 1965. El Fondo de Contribuciones Voluntarias para las Poblaciones Indígenas de las

“institucionalizar” las únicas “políticas sociales” que se desarrollan en países con gobiernos tan endeudados y dependientes, sin ninguna capacidad de autogestión, marcando las políticas de integración social con sus propios programas, o bien, financiación las partidas presupuestarias de los ministerios, que actúan asesorados por los lineamientos que sus “entidades financieras” les marcan.

El *marco de interpretación ambientalista* “indígena” va a encontrar fuertes resonancias con el “marco ecologista” (Dobson, 1997; Dryzek, 1997; Eder, 1992) en el que se sitúan muchas organizaciones de cooperación al desarrollo, organismos internacionales, asociaciones ecologistas, intelectuales y profesionales del medio ambiente. Este *master frame* se genera en los años setenta, fruto de la creciente asunción de los límites ecológicos que crearon un clima pesimista que alimentó una “... Nueva nostalgia de una forma de vida simple y natural y desencadenó una oleada de críticas generalizadas a la burocracia y la industrialización” (Gamson y Meyer, 1999: 396), centrándose en la calidad de vida y llegando a componer un “nuevo marco” para todos los órdenes de la vida política y social (Eder, 1992) Las perspectivas ecologistas van a utilizar como modelos ideales de referencia a las “formas de vida” típicas de las comunidades indígenas<sup>6</sup>.

Estos nuevos actores sociales internacionales van a estar insertos en los polos ideológicos postadquisitivos, "culturalistas" y "postmaterialistas"<sup>7</sup>, que están inter-

---

Naciones Unidas, fue establecido en 1985, con el objetivo de elaborar el Estudio del Problema de la Discriminación contra las Poblaciones Indígenas. En 1989, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) revisó el artículo 107 sobre "Poblaciones Indígenas y Tribales" del año 1957, y en 1989 introdujo el Convenio 169: "Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales". La celebración del "Año Internacional de los Pueblos Indígenas" (1993) de las Naciones Unidas y la Década Internacional de los Pueblos Indígenas de ONU (1995-2004), han sido una muestra más del interés por proteger a estos pueblos. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos fue creada por la OEA, en 1954, para la protección de los derechos humanos en el marco de la Convención Americana. La Cumbre Iberoamericana de Jefes de estado de 1992 creó el "Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe". El Banco Mundial emprendió, en 1991, el diseño de la Directriz Operativa sobre Pueblos Indígenas, donde se potencia la participación y beneficio de los indígenas en sus proyectos. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) institucionaliza en 1990, un control de calidad en cuanto a los posible impacto sobre poblaciones indígenas. En 1995, la Unión Europea aprobó una estrategia de ayuda pública al desarrollo destinada a los pueblos indígenas. Anteriormente, el Consejo y el Parlamento habían realizado varias resoluciones acerca de los pueblos indígenas (Gómez, 2001; Van de Fliert, 1999).

<sup>6</sup> Esto se refleja en los análisis del denominado “paquete fundamentalista” ,descrito por Klaus Eder para caracterizar los movimientos ecologistas en Europa (1992:18), también en los trabajos sobre la ideología ecologista radical, analizados por Dobson (1997:28, 115) y por supuesto, en los estudios en torno al “radicalismo verde” en su versión romántica, definida por Dryzek (1997:155-159).

<sup>7</sup> Este concepto acuñado por Ronald Inglehart, ha generado fuertes polémicas en el ámbito de las ciencias sociales. Se considera que el modelo que propone este autor resulta impreciso en varios

vinieron como constructores de las “solidaridades internacionales”, y que van a compartir un “master frame” gestado a partir del movimiento mundial contra la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América, que reunió los “íconos políticos” anticoloniales, con los nuevos discursos democratizadores, de respeto a los derechos humanos y de apoyo a las minorías excluidas y marginadas, y que apoyaran la causa indígena por sus componentes de identidad, etnicidad, ecologismo y defensa de los derechos de una minoría desfavorecida.

Los indígenas, al igual que el resto de los movimientos étnicos, han estado combatiendo por conseguir el ingreso en el espacio político y por su reconocimiento como “sujetos sociales modernos”, representantes de nuevos intereses colectivos, reivindicando con orgullo la figura del indígena, que nunca estuvo incluida en el imaginario patrio y en la identidad nacional.

## **7. Conclusiones**

De esta reflexión se desprende que las acciones colectivas indígenas se construyen y desarrollan, no solo cuando las condiciones materiales de existencia son extremas y su marginación y discriminación política es acentuada, sino cuando estos grupos humanos encuentran un contexto político favorable, cuando las tácticas y estrategias seleccionadas para publicar, extender y conseguir sus reivindicaciones son eficaces y cuando el discurso político e ideológico que manejan para legitimarse y justificar sus derechos políticos, percibe fuerte aceptación y apoyo entre ciertas élites dominantes en ese momento.

La extrapolación de las conclusiones desprendidas de la experiencia indígena al resto del universo de los movimientos étnicos mundiales, estrecha la selección de las variables que deben ser tenidas en cuenta al analizar las causas de la construcción, desarrollo y consolidación de una movilización política de carácter étnico. Los factores tales como el contexto de “oportunidad política” que pueden disfrutar, optimizar y regenerar; las “estrategias y tácticas” utilizadas en acciones colectivas y movilizaciones; y unos “discursos ideológicos” “resonantes” entre ciertos actores sociopolíticos claves e influyentes, las variable que se ha desarrollado en este artí-

---

aspectos: los resultados de la investigación de campo en torno a los valores dominantes en la población europea no son fiables y generalizables y la unidireccional del paso de valores materialistas a postmaterialistas en sociedades tardomodernas no es adecuada pues se ha constatado la existencia de estos valores en sociedades y grupos sociales pobres. (Inglehart, 1991; Riechmann y Fernández Buey, 1999: 31).

culo, son fundamentales para apoyar y favorecer la constitución de cualquier movilización indígena y para alcanzar los objetivos políticos perseguidos.

La ideología del movimiento indígena, desarrollada en sus discursos y prácticas, se ubica principalmente dentro del llamado *paradigma del reconocimiento* o *multiculturalismo*, centrado en el campo de los valores culturales, sociales y políticos. Manejan un lenguaje político forjado en torno a la categoría de la "identidad" y dotado de su propio repertorio retórico y terminológico. En términos generales, aluden a una postura moral y políticamente favorable al pluralismo cultural y a los modelos de integración social y de gestión política que persigan su fomento. Lo que se reivindica es el derecho a la *disparidad* y el orgullo de la identidad diferencial.

En Latinoamérica, los movimientos étnicos que se han ido fraguando desde la década de los años ochenta, han representado una nueva forma del "hacer político", desplegando inéditos conductos de participación social. Las alteraciones de los sistemas políticos que los nuevos movimientos étnicos consigan formalizar, pueden generar un procedimiento sociopolítico que origine el nacimiento de un nuevo "melting pot" social y de un estado multicultural y pluriétnico.

Las preguntas inconclusas de esta reflexión son múltiples y tan sólo se consiguió la aproximación a alguna de ellas. Los nuevos interrogantes que se pudieran abordar en el futuro quedan abiertos para las próximas investigaciones de los "científicos sociales": ¿los movimientos étnicos modificarán el panorama de los sistemas democráticos en América Latina y del mundo?; ¿Asistiremos a un cambio radical en el panorama ideológico mundial?; ¿Qué nuevas fórmulas adoptarán los próximos movimientos étnicos?, y, ¿Qué funciones van a seguir ejerciendo los organismos de cooperación al desarrollo y el "Tercer Sector" en los países con fuerte dependencia externa?. Todas estas incógnitas moldean las profundas incertidumbres que depara el incierto futuro, en esta época de *tardomodernidad* que inaugura este nuevo milenio.

## **Bibliografía**

- Alcántara, M. (1999): *Sistemas políticos de América Latina. México, América Central y el Caribe*. Vol II. Tecnos. Madrid.
- Anderson, B. (1993): *Las comunidades imaginadas..* FCE. México



- Barthes, R. (1980): *Mitologías*, Siglo XXI. , Madrid
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Cohen, J. L.; Arato, A. (2000): *Sociedad civil y teoría política*.. FCE. México
- Dobson, A. (1997): *Pensamiento político verde*.. Paidós. Madrid
- Dryzek, J. (1997): *The politics of the earth: environmental discourses*. Oxford University Press. United States
- Eder, K. (1992): *Framing and Communicating Environmental Issues. A Discourse Analysis of Environmentalism*. European University Institute. Florence
- Eliade, M. (1960): *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*.. FCE. México
- Eliade, M. (1996): *Historia de las creencias y de las ideas religiosas, desde la época de los descubrimientos hasta nuestros días*.. Herder. Barcelona
- EZLN, 2003, CD-Rom “20 y 10 El Fuego y la palabra”.. RebelDía. México DF
- García Canclini, N. (1989): *Culturas Híbridas*, Grijalbo, México,
- Gamson, W. (1990): *The strategy of social protest*. California. Wadsworth Publ.
- Gerhards, J. (1995): *Framing dimensions and framing strategies: contrasting ideal-and real-type frames*. Social science Information. London.
- Goffman, E. (1974): *Frame analysis*. Harvard University Press. Cambridge.
- Gómez, A. (2001): *Indigenismo y movilización política en América Latina: los Tawahkas*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Gómez, A. (2003): *Movilización política indígena de las selvas Latinoamericanas*. Plaza y Valdés. México DF.
- Gómez, A. (2004a): *Patrones de movilización política de la acción indígena zapatista: contextos, estrategias y discursos*. Universidad de Vigo. Vigo.
- Gómez, A. Vazquez, M; Leetoy, S. (2004): *Guerrilla y comunicación La propaganda política del EZLN (1994-2004)*. La Catarata. Madrid.
- Gurr, T. R. (1995): *Minorities at risk: a global view of ethnopolitical conflicts*. Institute of Peace Press. Washington, D. C. United States
- Ibarra, P. Tejerina B. (comp): (1998): *Los movimientos sociales*. Madrid. Trotta.
- Inglehart, R. (1991): *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Paidós. Barcelona.
- Langer, D. Erick; Muñoz, Elena (2003): *Contemporary indigenous movements in Latin America*.. Scholarly Resources. Wilmington, DE

- León, E. y Zemelman, H.(1998): *Subjetividad: umbrales del pensamiento*. Barcelona. Antrophos.
- Levi-Strauss, C. (1964): *Mitológicas III. El origen de las maneras de la mesa*. Madrid. Siglo XXI
- Máiz, R. (1995): *La construcción de las identidades políticas*, en la “Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política”, “Inguruak”. N 13.
- Marión Singer, O. (1990): *Hombres de la selva: La tecnología cultural del medio selvático*. Colección Regiones de México. México.
- McAdams, D., McCarthy, J, Zald, M (comp): (1999): *Movimientos sociales: perspectiva comparada*. Itsmo. Madrid.
- Melucci, A. (1995): *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. CIS. Madrid.
- Muñoz, G., 2003, *20 y 10 el Fuego y la Palabra*. México: La Jornada Ediciones.
- Olson, M. (1971): *The logic of colletive Action*, , Harvard University Press, 2ª ed. Cambrigde, (Mass)
- Perez, B; Dietz, G. (eds.), 2003, *Globalización, resistencia y negociación en América Latina*La Catarata. . Madrid.
- Rivas, R. (1993): *Pueblos Indígenas y Garífuna de Honduras*. Tegucigalpa. Editorial Guaymuras.
- Ramonet, I. (1998): *Geopolítica do caos*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Riechmann, J. Y Fernández Buey, F (1999): *Redes que dan libertad*. . Barcelona. Paidós
- Sánchez, C. (1994): *La conformación étnico-nacional en Nicaragua*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Colección Científica. México.
- Sanoja, M. (1981): *Los hombres de la yuca y el maíz*. Monte Ávila Editores Caracas.
- Snow, Hunt y Benford (1993): *Framing proceses and identity construction in collective action*. Presented at the Annual Meetings of the Midwest Sociological Society. Chicago.
- Stavenhagen, R. (1996): *Ethnic conflicts and the Nation-State*. UNRISD. New York.
- Tangermann, C. (comp.) (1995): *Ilusiones y dilemas. La democracia en Centroamérica*. Costa Rica. FLACSO.
- Taylor, C. (1993): *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. FCE. México.

Tarrow, S. (1994): *Power in movement. Social Movements, collective actions and cycles of protest*. Cornell University Press. Cornell.

Torres Rivas, E. (1987): *Centroamérica: la democracia posible..* FLACSO. Costa Rica

Van de Fliert, L. (1997): *Guía para los pueblos indígenas*. México. Comisión Nacional de Derechos Humanos.

# **DECONSTRUCCIÓN E DEMOCRACIA: usos e abusos do termo deconstrucción no contexto político español.**

Adrián VÁZQUEZ FERNÁNDEZ

**Resumo:** A nosa reflexión será sinxela: a) primeiro introduciremos o termo deconstrucción atendendo ao seu contexto de orixe; vendo como a deconstrucción se adhire ás análises retóricas da política, postulando a necesidade dun novo imaxinario. b) Determinémonos no uso do termo nos debates políticos actuais, manifestando as terxiversacións e usos abusivos deste termo e teoría. Centrarémonos no uso deste concepto no voto particular formulado polo Maxistrado Sr. Don Jorge Rodríguez -Zapata Pérez. Este exemplo posibilitaranos abordar o último dos puntos. c) Falaremos das diferenzas entre as dúas teorías “anti –hexemónicas” de Laclau e Derrida, para posteriormente presentar unha posible estrutura política que se axuste ás propostas derridianas sen imposibilitar unha estrutura institucionalizada da política.

**Palabras chave:** democracia, federalismo, deconstrucción, retórica, e imaxinario.

## **1. Deconstrucción e democracia: problemas, usos e posibilidades do termo deconstrucción para unha análise político -democrática.**

A nosa reflexión será simple: a) primeiro introduciremos o termo deconstrucción atendendo ao seu contexto de orixe. Dende aquí veremos como a función deconstrutiva se adhire ás análises retóricas da política, coma o exposto na obra de Laclau, inda que de modo crítico. Derivado disto, Derrida postulará a necesidade dunha nova estratexia significativa, que module unha comprensión diferente do político e da política, isto é, a posibilidade dun novo imaxinario.

Por tanto, enfrontarase directamente ás estratexias do realismo político e ás do legalismo internacional, pois nelas Derrida verá reproducirse os significados clási-

cos e excluíntes que dominaron a nosa política, e que segundo el son encargados do actual sistema de hostilidade internacional. b) Tamén nos deteremos no uso do termo nos debates políticos actuais, pondo de manifesto as terxiversacións e usos abusivos deste termo e teoría. Centrarémonos no uso deste concepto no voto particular formulado polo Maxistrado Sr. Don Jorge Rodríguez- Zapata Pérez, ao recurso de inconstitucionalidade interposto pola Comunidade de Aragón. Este exemplo posibilitaranos abordar o último dos puntos, onde conxugaremos dous aspectos. c) Por unha banda falaremos das diferenzas entre as dúas teorías antihexemónicas de Laclau e Derrida, para posteriormente presentar unha posible estrutura política que se axusta ás propostas derridianas sen imposibilitar unha estrutura institucionalizada da política, que poida dar resposta ás demandas sen estruturar unha nova hexemonía que signifique a política; iso levaranos a falar de federalismo, e isto faremolo da man de Ramón Máiz.

## **2. Deconstrución: partindo do seu contexto de orixe.**

O mencionado termo, foi acuñado polo pensador francés Jacques Derrida na década dos sesenta do pasado século. Este termo xerouse a causa dos seus traballos sobre lingüística. Nestes, pretendíase examinar as técnicas da lingüística de Saussure, dende a perspectiva das ciencias humanas, o que xa supuña unha formulación nova. A finalidade destes traballos non era outra que a de indagar e someter a unha crítica antiimperialista e antihexemónica os principios que rexen a nosa metafísica, ciencia e política (en realidade toda a cultura occidental) (Morag, 1997). Con iso non se buscaba unha disolución ou baleiro de sentido, non se perseguía unha destrución nihilista da nosa tradición dende un principio de ignota finalidade, tal e como algúns quixeron sinalar (Wolin, 1992). Poderíamos dicir que a principal orientación dos seus estudos recollía o que o pensador alemán Heidegger denominou como *destruktion* (non entendida como destrución, senón coma unha des estruturación para desfacer algunhas etapas estruturais dentro do sistema) e como *abbau* (Derrida, 1984), que o mesmo sentido céntrase en desfacer unha edificación (nos seus primeiros estudos, centrándose na lingüística e na metafísica) para ver como está constituída. Mediante a análise de textos (literarios, históricos, xurídicos), pretendía mostrar como a suposta orientación da nosa cultura facía, ou dende un principio superior, escondía unha terxiversación dos seus principios. Isto supuña unha crítica ao esencialismo e unha aposta por unha lectura que se asentaba nunha realidade continxente e aberta a reestruturacións e diferenzas que se mostraban constitutivas.

Por tanto, a deconstrucción non era nin un sistema, nin un método (Derrida, 1987), e en certo sentido deberíamos falar de *deconstrucións* (Derrida, 1989), xa que estas operaban en diferentes textos e campos de estudio, dende a arte á arquitectura, pasando polo dereito e as súas fontes. Tratábase de deconstruír a nosa realidade, e para iso deberíamos acudir á nosa herdanza, lendo e buscando na súa orixe este principio de diferenza, isto é, a súa continxencia como seres finitos abertos á repetición. Esta continxencia estrutural era denominada por Derrida como “archiescritura”(Derrida, 1974), definindo con iso o carácter esencialmente retórico da nosa cultura, xa que calquera identidade atopábase aberta á diferenza mesma que portaba o seu nome, o seu significado, dado que na súa orixe estaba a posibilidade mesma do diferente. As regras mesmas da linguaxe operaban unha especie de xogo que nos abre á repetición da identidade a través da diferenza.

Derrida ao longo da súa obra sosteña a idea de que a nosa tradición e os seus conceptos (política, xustiza, soberanía) son discutibles, están baleiros e o seu significado é unha clara mostra dun exercicio retórico mediante o que pretendemos acaparar ou hexemonizar o seu baleiro<sup>1</sup>. Está claro, que quizais este exercicio sexa xa unha resposta. A política posúe unha base non apropiable, unhas leis non esenciais<sup>2</sup>. É, como mostra Derrida, unha práctica retórica, unha narración. Isto non resta seriedade nin profundidade, senón que outorga e demanda responsabilidade, así como novos mecanismos que permitan articular unha política de resultados e eficacia eficientemente democráticos, non definibles mediante a apropiación indebida do cálculo económico, tal e como se veu facendo dende a caída do estado de benestar, a partir da década dos setenta do pasado século.

Esta necesidade e esta lóxica de estrutura retórica podemos observala na xénesis mesma da nosa tradición liberal. Concretamente, na configuración racional do “contractualismo liberal” de Hobbes (Hobbes, 2002). Derrida, polo tanto pretende reflexionar, facéndose cargo da nosa herdanza e tradición, tratando de afondar no significado dos seus conceptos clave: responsabilidade, igualdade, xustiza, lei, poder, soberanía, democracia, verdade, etc.

---

<sup>1</sup> Para unha comprensión adecuada da teoría da hexemonía e a súa relación coa deconstrucción Chantal Mouffe, Ernesto Laclau, Richard Rorty y Jacques Derrida en Critchley, Simon (et, al.), *Deconstruction and Pragmatism*, London : Routledge, 1996, pp. 38-45

<sup>2</sup> Sobre os diferentes sentidos do nome "democracia"; J. L. Nancy, «On the Multiple Senses of Democracy», trad. C. Surprenant, en M. McQuillan (ed.), *The Politics of Deconstruction*, London, Pluto, 2007, pp. 43-53.

Como resultado diso, a responsabilidade e a xustiza deberíanse exercitar dende a *inducidibilidade*. Non se trata de facer imposible a decisión, a norma ou a lei, senón de abrila á necesidade de reestruturacións e modificacións, máis aló dunha suposta necesidade ou verdade. O dereito debe orientarse á aporía da xustiza e non debe a realidade da súa forza. A responsabilidade xurídica debería partir da análise dos seus principios e non desde un suposto ordenamento xurídico orixinario (Derrida, 1997; 1984; 1998; 1999; 1998; 1997).

Deste xeito, é erróneo falar dun xiro político na obra derridiana, xa que as lecturas e repercusións políticas estaban presentes dende a súa primeira obra, inda que esta orientación se acentuara co paso dos anos. Así, as súas últimas obras constituíen unha valiosísima análise de termos como xustiza, lei, forza, poder, constitución, ou democracia. Todo iso, dende a análise das gramáticas constitutivas das nosas institucións, operando deste xeito unha vinculación directa entre responsabilidade e procesos de hostilidade -hospitalidade.

Con todo, a obra de Derrida, debido ao seu escurantismo pero tamén ao seu claro compromiso democrático, suscitou non poucas reticencias, ataques e malentendidos. De xeito sinxelo podemos dicir que a súa obra foi atacada de “nihilista” (Dews, Peter. 1987), de “escepticismo posmoderno” (Wolin, Richard. 1992), ou ben foi introducida nas loitas internas dos teóricos de esquerda, no que á recepción da posmodernidade se refire (Norris, Ch. 1999; F. Jameson, 1998). Pero tamén deberíamos sinalar como outros autores entenden a deconstrución coma reformuladora da nosa política e catalizadora dunha nova praxe (Patrick Morag, 1997; Drucilla Cornell, 1990; Gashé, R. 1986<sup>3</sup>).

Dito isto, gustaríanos centrarnos na recepción que Derrida tivo no ámbito xurídico, xa que moitos dos seus estudos céntranse na reflexión acerca da lei e a xustiza. Isto farémolo atendendo a un caso concreto:

O “Voto particular que formula o Maxistrado Excmo. Sr. Don Jorge Rodríguez-Zapata Pérez ao recurso de anticonstitucionalidade núm. 7288-2006, interposto pola Comunidade Autónoma de Aragón contra a Lei Orgánica 5/1982, de Estatuto de Autonomía da Comunidade Valenciana<sup>4</sup>”.

---

<sup>3</sup> É reseñable o esforzo de Gashé fronte aos ataques de Rorty á obra derridiana. Gashe intentará xustificar a pertenza pública da obra derridiana, sostendo que nela se empregan argumentos (case) transcendentais, que funcionarían como condicións de posibilidade e imposibilidade para unha práctica política.

<sup>4</sup> <http://www.tribunalconstitucional.es/jurisprudencia/Stc2007/STC2007-247.html>

### 3. Terxiversacións e usos abusivos deste termo e teoría

Do mencionado anteriormente séguese que o uso do termo deconstrucción non é afortunado por parte de Rodríguez -Zapata.

Zapata ao efectuar unha defensa da nosa Constitución fronte ao que entende son principios disolutivos da nosa unidade, igualdade e solidariedade, efectúa unha crítica contra o principio dispositivo utilizado como un “*deus ex machina*”<sup>5</sup>. Segundo Zapata, España é un Estado cun ordenamento xurídico orixinario, a súa Constitución. Non compete ás súas autonomías nin aos seus estatutos o uso ou reclamo de principios constitucionais, nin sequera interpor recursos de anticonstitucionalidade. Entenderá que non se poden declarar dereitos subxectivos desde as competencias autonómicas, o que desencadearía na denominada “guerra de autonomías”. Estes dereitos e estas reclamacións de anticonstitucionalidade deben ser efectuadas polo Estado, senón estaríase producindo o que na doutrina italiana é definido como *suplenza* dos órganos constitucionais.

Será nesta liña na que se introduce o termo deconstrucción. Cabe destacar o seu uso nas páxinas 60, (igualando deconstrucción a un “desmóntao” todo, a significado ignoto da nosa constitución), na 62 (deconstruir o artigo 147, 2 CE), na 63 (en relación á lectura do artigo 139.1 CE, por parte do tribunal; “o exemplo máis claro de deconstrucción”). Na mesma liña, na páxina 64 sobre o mesmo artigo 139.1 CE e a súa lectura por parte do Tribunal na Sentencia: “A pesar destes datos, a Sentencia, tras prolixas disquisicións, nega o sentido literal do texto art. 139.1 CE, para logo demostrar que o que en realidade debe de entenderse que di é: cada español terá os mesmos dereitos na Comunidade Autónoma na que se atope en cada momento. Isto é o que apunta o fundamento xurídico 14 ao final da Sentencia cando reza: O art. 139.1 CE atopa virtualidade e proxección no territorio de cada unha das Comunidades Autónomas”.

Zapata mantén: “Para min esta deconstrucción do significado dana gravemente, neste momento, o principio de igualdade no Estado social de dereito”. Zapata, observa preocupado a extensión e definición do articulado recollido nos Estatutos de Autonomía como “fontes de dereito” e aínda peor como “dereitos subxectivos”.

---

<sup>5</sup>Zapata sostén: “A sentenza reconece o principio de unidade (FJ 4.a) pero sitúa nun destacado primeiro plano (FFJJ 4.c, 5, 12, 15, et passim) -o denominado principio dispositivo- que lle serve para dar unha lectura orixinal do funcionamento do noso Estado das Autonomías”. Este principio procede da nosa Segunda República. Rexeitouse nela a palabra federalismo, dada a experiencia republicana de 1873, e acuñouse o termo Estado integral- que consistiría de feito nunha autonomía limitada parcialmente a dúas ou tres rexións de todo o territorio nacional, quedando o resto exento de autonomía.



O que nos atopamos nos citados exemplos é un uso do termo deconstrución no que simplemente se pretende equiparar a actuación deste tribunal con deconstrución, traducido este termo como destrución, malversación, lectura interesada, terxiversación, etc. Preténdese catalogar e deslexitimar as lecturas efectuadas polo tribunal, ou por intereses de Comunidades Autónomas, catalogándoos como “deconstrutivos”. Sostense a idoneidade dun sistema de normas, como “principio de cohesión”, e denúncianse os perigos que supón esta deconstrución do sentido correcto e verdadeiro da nosa Constitución e o seu título VIII, que en palabras de Zapata “marca os límites e non debe lerse con distensión”. Con todo, Zapata adultera o significado da deconstrución, que sempre opera en prol da xustiza e da igualdade mediante unha análise dos seus significados instituídos en lei ou Carta Constituínte. Derrida non avogaríase por unha lectura destes termos, na que simplemente se perseguisen uns intereses particulares que diluísen un ben maior (non avogaríase por un nacionalismo estatutario egoísta), pero tampouco comulgaría cunha lectura integral da Constitución como norma orixinal (soberanismo constitucional<sup>6</sup>).

Por iso, o uso deste termo como pexorativo, usado para definir o que entende como lecturas negativas e disolutivas do correcto, parécenos do todo desacertada, é máis, só se podería facer si se descoñece a obra derridiana. Zapata, non se atén en ningún momento á realidade da obra derridiana, nin ao significado operativo do termo.

Unha vez dito isto, chegou a hora de presentar que posibilidades achega a deconstrución para a práctica político-normativa. Como veremos, a deconstrución podería sumarse a algunhas lecturas federalistas plurinacionais, pero imporíase cláusulas de acción propias. Para comprender mellor isto, presentaremos algunhas diferenzas respecto dunha das teorías antihexemónicas que máis repercusión tiveron dentro do ámbito académico e político adscrito ao socialismo, referímonos á teoría da hexemonía de Laclau.

#### **4. Refutacións lóxicas, diferenzas prácticas: deconstrución VS hexemonía.**

Laclau, defenderá unha lectura da deconstrución, na que o seu maior problema e aportación, será o da produción político-discursiva da sociedade. Centrando seus estudos en dous fenómenos políticos: a hexemonía e a democracia.

---

<sup>6</sup> Zapata na páxina 62 definirá a España como un Estado articulado por un ordenamento xurídico orixinario.

A hexemonía fai referencia á relación pola cal un elemento particular asume a tarefa imposible de representación universal. Así, a mesma experiencia da continxencia do social é o que proporciona á deconstrución as condicións da súa aceptación como discurso teórico, e permite á lóxica hexemónica desenvolver enteiramente o seu potencial de dislocación e reconstrución.

Disto despréndese para Laclau, que a pesar de que a “democracia” non ten porque ser o destino manifesto da deconstrución, con todo, é posible mostrar como, se se parte da teoría democrática actual, a deconstrución axuda a radicalizar algunhas tendencias e debates contemporáneos. E é que como dixemos, volvemos dicir e diremos; a “*indicibilidade*” e decisión son, (como Tucídides estableceu na súa reflexión acerca da tensión democrática), nomes desa tensión non erradicable e constitutiva que fai posible a sociedade política.

Deste xeito, tanto a deconstrución como a teoría da hexemonía preséntanse como teorías enfrontadas a aquelas lecturas orgánicas da política, pero tamén a desenvolvementos acomodaticios cunha realidade dada, con supostos sentidos pragmáticos e correctos do político, polo tanto son teorías que se enfrontan á pretendida “necesidade natural” das descrições realistas.

Así ante a afirmación dun ambiguo Rorty: “*Se todo compromiso político corre o risco de sucumbir ante as aporías, non sería máis consecvente dicir: esquezamos as aporías e sexamos pragmáticos, fagamos o que hai que facer, pois o resto é unha especie de metafísica política*”

Derrida responde: “*O que denomina unha especie de metafísica política, precisamente sería, para min, o esquecemento ata das aporías, algo que a miúdo intentamos facer. Pero a aporía non se deixa esquecer. ¿Que sería dunha pragmática que consistise en evitar as contradicións, os problemas aparentemente sen solución, etc.? ¿Non cre que esta suposta pragmática realista ou empirista sería unha especie de fantasía metafísica, no sentido máis irrealista e imaxinario que pode darse a estas palabras?*” Derrida (1999).

Por iso, atrevémonos a dicir que Derrida móstrase como un autor máis pragmático que o propio pragmatismo, xa que non se dobrega ao dado, coma se se tratase dun naturalismo conformista, senón que reformula a nosa realidade a partir da súa propia esencia continxente (Derrida, Laclau E., Critchley S., Mouffe, 1996).

Con todo, e a pesar dos puntos en común, as interpretacións e a aplicación das súas teorías supón reformulacións dispares da nosa realidade socio-política.

Podemos observar como Derrida dispón a continxencia, e a “*indicibilidade*” da estrutura como cláusulas de acción e exercicio do poder. Non pretende unicamente unha descrición dos procesos políticos destinada a unha posible alternativa política, senón un axuste normativo da acción e do poder, determinados pola súa estrutura mesma, é dicir, pola súa alteridade constitutiva. Neste punto radicarían algunhas da diferenzas destes dous autores:

a) Laclau afirmará, que definitivamente está en contra das correntes contemporáneas que tenden a unha *etización*<sup>7</sup> (Laclau, 1996) de niveis ontolóxicos; xa que, segundo a súa opinión non existen principios éticos ou normas cuxa validez sexa independente de todo espazo comunitario. O que se persegue é a configuración dunha nova hexemonía, sen presupostos éticos, senón como proceso político de satisfacción de demandas.

b) A teoría de Laclau, pretende equiparar a deconstrución coas teorías de Deleuze e a súa noción de “liñas de fuga” (Deleuze, 2005), e cos traballos de Hardt e Negri coa súa noción de “mallas de poder” (Hardt e Negri, 2004), ao mesmo tempo que coa noción de acontecemento en Badiou. Segundo o arxentino todas elas suporían articulacións previas ou inmaturos da teoría da hexemonía. Nós, con todo, temos outra opinión, que pasaremos a expor.

c) Se a hexemonía se desenvolve como lóxica descritiva e como posibilidade de proxecto para alcanzar un poder que se enfronte a unha hexemonía neoliberal, podemos considerar que isto é política, pero tamén é a operatividade dun concepto ético. Derrida, como nós interpretamos, non podería ser criticado polo seu compromiso ético, xa que está dicindo algo moi diferente a unha lóxica descritiva como a hexemonía. Non por iso, perde forza de análise. Se queremos crear unha proposta teremos que propor algo, isto é, unha visión do mundo, senón estaríamos na mesma formalidade abstracta que se lle pretende criticar ao liberalismo de Rawls e os seus herdeiros. En definitiva aquí a hexemonía inda que non o queira está “a priori” decidida dende un compromiso ético; e iso en termos kantianos, xa que as condicións de posibilidade inherentes á propia análise ontolóxica da política descífranse na súa lectura (non como unha tiranía que puidera ser) senón como un postulado de razón no que a formalidade se descifra nunha instancia ética. Cando abandona a simple descrición histórica duns feitos, a proposta é ético-política, éo pola propia constitución do feito e necesidade apuntada.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Laclau para referirse ás teorías políticas que pretenden articular unha práctica política a partir de “supostos principio éticos”. Segundo o que autores como Habermas e Derrida efectuarían esta operación.

d) Pois, o proxecto é traducido nos termos da continxencia, quérese instaurar un sistema de democracia socialista que contemple esta descrición do político, e ante todo non se quere un réxime de universalidade, senón de multipolaridade. E isto é claramente unha posición política, pero a súa decisión é ética, seguindo a propia descrición do acontecemento político no seus estudos. (Laclau, 2005; 2007)

e) Por outra banda, a posta en práctica da hexemonía como proxecto (non como mera descrición) é dificultosa e levaríanos a estruturar unha tipoloxía hexemónica no seu aspecto práctico. En principio, como vemos (Laclau, 2005: p. 166-200) podería producir calquera tipo de estruturación, pero como xa sinalamos o seu propósito é outro (E. Laclau, Ch. Mouffe, 2006). Deste xeito, atopámonos coa ausencia dun programa, unha estrutura, e un modelo en todos os estudos de Laclau. Curiosamente, cando o que lle critica á deconstrución é precisamente o non querer instaurar unha nova hexemonía (Laclau, 2007: cap. 5, p. 66-83), o que fai ao seu xuízo inviable unha práctica política. Pero o máis preocupante, é que cabería observar como nos seus estudos se hipoteca a función dos suxeitos políticos, da súa responsabilidade e da súa (non nos referimos ao suxeito pleno e pechado da antropoloxía metafísica) decisión, xa que simplemente responderían como actores involuntarios aos menús máis apetecibles que nos propuxesen os “gurús” de quenda, ou as mobilizacións sociais máis diversas (isto polo menos levando a súa lóxica ao extremo).

f) Pola contra a deconstrución pretende exercer a praxe política desde o compromiso, coa acción continxente pero xusta da sociedade, e iso desde o principio de “*iterabilidade*” (apertura a través da repetición ou *repetibilidade* que altera) que opera en toda a nosa realidade e ábreonos desde a incerteza á responsabilidade. Derrida ante o fenómeno Obama, estamos seguros que sorriría (non queremos dicir que non compartise puntos de vista), xa que observaría nesta proposta os procesos máis clásicos de populismo e mesianismo. A vontade sometida de novo a unha formalización que non necesariamente se fai cargo dunha lóxica política, senón populista. Curiosamente cremos, que Laclau na súa resposta a *que é a política*, esquecese da pregunta. E é que, a liberdade quizais é unha invención, por iso cabe imaxinala non só hexemonizala, e nesta imaxinación cabe unha emancipación que respecte a *indicibilidade*, esta é a diferenza de Derrida partindo da súa deconstrución de Hegel e a modernidade en *Glas* (1974) respecto a Laclau. Si se comprende isto, verase que se quere respectar a soa descrición política da ontoloxía hexemónica, entón isto require dunha decisión moral e política. Xa que “deixar ser” deste xeito á política (ou existe Deus) ou é unha decisión que antecede a esa política, e

como non, toda decisión é de por si un compromiso de acción, e polo tanto, ética. Xa que, se unha política continxente parte dun suceso, “estou vivo”, xorde de seguido unha necesidade, “vivir”, e desta seguramente unha cuestión ¿como podo aprender a vivir?, e esta é a cuestión, ética e política máis radical. Esta é a pregunta que Derrida pretende responder en toda a súa obra, por iso reclama un dereito á xustiza, a unha xustiza non mediada ou anquilosada polo dereito circunstancial elevado a orixe, senón polo inconmensurable da marxe, da aporía que non posúe final; faino desde unha certeza, a que nos di en *Espectros de Marx* (1995), que “quero aprender a vivir”, a que se pregunta no outro cabo (Derrida 1991) seguindo a sombra de Valery ¿qu’allez-vous faire aujourd’hui?, ou a mesma coa que Blanchot endebeda toda a obra de Derrida, referímonos a aquela que se fai eco da “tolemia do día” en *Políticas de la amistad* (1998). Derrida di “non” desde a necesidade de responder con responsabilidade a esta “tolemia do día”, a esta necesidade de alcanzar unha gramática posible, que formule unha necesaria reforma das nosas leis, e modos de representar a vida. Recordemos os seus escritos sobre a noción de hospitalidade (tan ligada e diferente de Kant, tan próxima a Arendt), da “nova Internacional”, unha Internacional de homes e mulleres que saben conxugar “universalismo e comunitarismo” mediante a noción presocrática e moderna (noutro momento gustaríanos falar do xerme posmoderno en Kant) de “perfectibilidade” (Derrida e Roudinesco, 1996)

g) E curiosamente aquí, Laclau diranos que a mellor forma política á que podemos aspirar é a dunha “tolemia regulada”, e Derrida diranos que é aquela na que nos fagamos cargo da “tolemia do día”. Por iso tampouco compartimos as críticas establecidas a Derrida en *Emancipation(s)* por Laclau (Laclau 2007). O carácter do porvir parte da continxencia, pero establece un lectura ética como compromiso a partir dunha pregunta; ¿como aprender a vivir?. É aquí cando a emancipación é recuperada como “porvir”. Non se trata de abrirse a calquera outro “impreciso” (isto é a crítica de Derrida a Levinas), nin (segundo as presentacións máis clásicas da ausencia, e o dobre texto) de introducir o outro no mesmo, o que é unha cláusula de “indicibilidade”, o quen ou a promesa (o *zusage* heideggeriano) non operan como estruturas totalizadoras, pero tampouco como simples moralidades extrapoladas. E nin moito menos a solución é levar a estrutura do porvir derridiano a unha lectura hexemónica; pois esta é todo o contrario do que Derrida está dicindo. Así, non se trata de permitir a apertura continxente doutro concreto, de pequenas aperturas particulares que re- signifiquen a realidade (isto é un multiculturalismo reformado, que por suposto é necesario). É a apertura a un particular, non a un REAL inconmensurable, senón á propia finitude e á propia relación co vital, e isto dende

un carácter narrativo, metafórico e irónico. Non se trata de “dar cancha” (tamén), senón de instaurar un sistema que posibilite o cambio sen un conflito de apropiación constante que desembocaría nunha nova sorte de neorrealismo; isto é ética, e como non, claramente política. É responsabilidade, valentía, é o seu mesianismo, sobrevive sen ningún tipo de “estrato” ilustrado, é unha reformulación desa tradición, o mesmo que a súa lectura na *Gramatoloxía* non deixaba de ser unha filosofía da presenza, unha lectura que mostraba como a diferenza era a que conformaba a presenza; isto é unha das diferenzas con Deleuze.

A actitude da deconstrución non renuncia ao carácter normativo contextual da sociedade e da política, por iso, nós falamos da ética da (des)adecuación (Vázquez Fernández, 2007). A ética da (des)adecuación inseriríase na corrente autónoma do desenvolvemento moral, pero fronte ao cognitivismo racionalista de autores como Kohlberg (Kohlberg, 1981; Kramer, 1968) ou Piaget reinterpreta a función crítica fóra das vertentes cognitivistas de principios universais. O xuízo moral quedaría definido non pola adquisición de supostos principios, senón pola adquisición de sentimentos, emocións, así como polo desenvolvemento de capacidades *desedimentadoras* como presuposto da autonomía moral. Avoga por unha combinación dos aspectos emotivos e racionalistas a través dun relativismo construtivo no que os principios universais quedarían inscritos na praxe continxente e finita da propia vida humana, tal e como defendían nas críticas do cognitivismo kohlberiano, Gilligan e Peters (Gilligan, 1982; Peters, 1984).. Fronte á escala evolutiva presentada por Piaget (Piaget, 1974) e Kohlberg, os estadios de maduración moral e intelectual non atopan o seu punto álxido nun suposto estadio de principios universais, tal e como mantén Kohlberg. A universalidade, así como o seu significado serían (des)adecuados, sometidos a unha suspensión do xuízo na que a reflexión e decisión non quedarían a mercé dos condicionamentos sociais e culturais, nin sequera a expensas dun solipsismo individualista; na ética da (des)adecuación a universalidade e o seu significado pasarían polo que poderíamos denominar “realidade aquí e agora”. Esta realidade asimilariase ao “aquí e agora” temporal, pero tamén estaría conectada coa temporalidade da “indicibilidade” presente nun xuízo pleno, nun consentimento realmente autónomo, fóra de crenzas estáticas ou decisións prudentiais, pois ante todo a (des)adecuación sería unha actitude de coraxe ante os desafíos reais da nosa existencia. Claro que para iso a “indicibilidade” debe atopar os seus puntos de desenvolvemento e promoción; é aquí onde a ética da (des)adecuación se conecta coas vertentes consensuais do diálogo, concretamente coas teses de Habermas respecto ao cognitivismo moral. O alemán, como é sabido, intenta contestar ás acusacións de feministas e multiculturalistas acerca de que

os estadios universais non constitúen unha xerarquía lóxico- evolutiva na moral, senón que simplemente son produtos existenciais de Occidente, que deberían ser interpretados e traducidos a outras culturas. Para iso Habermas reinterpreta a teoría kholbergiana como unha estrutura lóxico- evolutiva de tipo formal, que viría ser unha confirmación plausible da súa ética discursiva, refundindo os estadios cinco e seis (orientación aos principios universais de xustiza) e engadindo un novo (orientación aos procedementos de fundamentación de normas). A (des)adecuación entende esta reformulación como unha estrutura óptima na que a nosa comprensión da “indicibilidade” poida ser desenvolta, axudándonos a establecer ese exterior constitutivo, *¿cómo?* A (des)adecuación é ante todo unha práctica de desenrolamento vital que se dá no seo dunha sociedade, pero infielmente a esta. Non opera como reprodutora dos seus principios e crenzas, senón potenciando novas lecturas, e o máis importante, apostando por novos significados de xustiza nas relacións sociais e políticas, é por tanto, unha ética activa que busca resultados e eficacia: resultados como desenvolver novas redes sociais, potenciar estratexias solidarias e contractuais que impulsen novos significados antihexemónicos; é unha eficacia traducida como conexión entre a realidade vital e *indicible* e os marcos de decisión política. Polo tanto a ética da (des)adecuación conecta consentimento e lexitimidade e por iso é unha estrutura de acción que impulsa a inclusión, a narratividade de novas realidades, así como a conexión entre realidades aparentemente opostas. Para iso a (des)adecuación necesita ser introducida como actitude que rexa a nosa decisión, non expropiando a súa autonomía, senón abríndoa á responsabilidade; isto a través de mecanismos educativos que non só funcionen no ámbito das institucións educativas senón que se plasmen no día a día dunha sociedade.

Así, esta ética aposta pola democracia inclusiva como medio de desenvolver unha sociedade e transformala, e atopa na cidade e os seus órganos de goberno unha plataforma que impulse a decisión. A cidade, non como un mero modelo de goberno municipal, senón como realidade que nos conecte de abaixo a arriba coas estruturas sociais complexas, nacionais e internacionais, conseguindo deste xeito impulsar e reflectir o noso consentimento de xeito activo e evolutiva transformación. Isto, ao mesmo tempo, recollería unha realidade cada vez máis tanxible, a interligazón entre espazos transfronteirizos que están producindo significados e visións que non atopan cabida -ou moi lentamente- nas políticas actuais. Por iso, esta ética non é comprensiva, non rexe a nosa acción desde un principio moral, senón que esixe o compromiso coa acción, acción real que se desenvolvería cos demais nun exercicio democrático, emocional, racional, e sentinte, sendo -como xa dixemos- a finitude a condición operativa de calquera universalidade, e a “indicibi-

lidade” un orzamento operativo. Pero antes de introducirmos nos seus compoñentes de tríade, debemos partir dunhas cuestións básicas que serven para introducirmos nunha ética (des)adeuada<sup>8</sup>.

## 5. Deconstrucción e normativismo

Como vemos Laclau e Derrida sepáranse en puntos estratéxicos. Ambos comparten a súa visión contingente da política a partir do que eles denominarán como *retoricidade constitutiva*; con todo, as súas lecturas describen prácticas políticas diferentes, pero non por iso diverxentes. Os dous estarían de acordo con políticas non hexemónicas, democráticas e flexibles, e os dous poderían ser subscritos (non queremos dicir que eles propoñan esta posibilidade) ás novas lecturas democráticas inclusivas e neofederalistas normativas. Con todo, só a deconstrucción opera unha lectura normativa plena, apostando por unha práctica política, dando cláusulas de acción (que se derivan da descrición mesma da democracia e a xustiza na súa obra) e apostando claramente por un compromiso coa xustiza.

Nós sostemos que é imposible articular un sistema político satisfactorio sen un compromiso ético, é imposible de principio. Sería como crer que as políticas da “Nova Dereita” non describen un tipo de sociedade e polo tanto non desenvolven un tipo de valores; outro exemplo clarísimo serían as estratexias neopatrióticas que xeraron toda unha contra- narrativa panóptica asentada nun mito fundacional que atopa a súa expresión e unidade nos atentados do 11S en USA. Á vez, que articula un cálculo de pertenza fraternal<sup>9</sup>, como definitorio na demarcación da soberanía e o seu conxunto social. Sen esquecermos da “euxenesia civilizadora” proposta pola política de eixes do goberno de G.W. Bush.

Fronte a iso, a deconstrucción a partir do seu compromiso ético -político sumárase ás lecturas democráticas que non presenten cálculos de pertenza fraternalista<sup>10</sup>, senón que definan a súa unidade a partir da igualdade e a diferenza; por tanto, a partir dun compromiso normativo claro. E por suposto, recoñecer a liberdade, a igualdade e a diversidade, non dá unha definición do deber ser, pero parte dun compromiso actitudinal coa tolerancia como orzamento político pero tamén ético.

---

<sup>8</sup> O concepto e teoría de ética dá des(adeacuación) en, Vázquez Fernández, A.: “Ética da (des)adeacuación e democracia”, en Revista Ágora : papéis de filosofía, Vol. 26, n. 2 (2007) ; páxs. 115-128.

<sup>9</sup> A. Etzioni, F. Fukuyama, S. Huntington.

<sup>10</sup> Radicalízanse as políticas de pertenza, comigo ou contra min; os diferentes e os iguais. A política parece querer alimentarse nesta época mediante un réxime de exclusión.



Por iso cremos que Derrida podería sumarse ás lecturas do federalismo plurinacional, tanto dende un punto de vista interno (relacións intra-nacionais) como externo (relacións internacionais). Intentarémolo presentar esquematicamente servíndonos do artigo “Federalismo Plurinacional: unha teoría política normativa” de Ramón Máiz (Máiz, R. 2006).

Neste estudio abórdanse as novas estratexias á hora de abordar un exame comprensivo do federalismo e a súa posta en práctica. Da man de numerosos autores, Máiz preséntanos a necesidade de conectar as lecturas positivas coas lecturas normativas. É dicir, as lecturas que parten dos datos empíricos e concretos dun territorio (estrutura de incentivos), cos principios que deben de regular a nosa convivencia. De aquí despréndese a necesidade de conectar autonomía e solidariedade (Beramendi, 2003; Hueglin, 1999); o que estaría na base do voto presentado por Zapata, só que este último articula unha lectura da solidariedade pechada na súa definición constitucional e encerrado a un proceso de deliberación non representativa.

Fronte ás lecturas centristas, inclusive organicistas (partirá das tradicións madianiana do federalismo nacional e althusseriana do federalismo plurinacional), como a que parece desprenderse do voto particular de Rodríguez-Zapata, Máiz defenderá unha lectura plurinacional como fundamento dun novo sentido nacional, o cal denomina como un “novo patriotismo cívico”, servíndose para iso dos novos mecanismos de ordenamento e participación, isto é, os novos mecanismos de gobernabilidade (Hooghe e Marks 2003). Fronte ás tradicións contractualistas contemporáneas (Rawls) apostará pola coordinación de esferas e territorios para a produción discursiva da nosa realidade. Un pacto ou contrato non posibilitaría unha sustentabilidade estable das nosas federacións, xa que se basearía en incentivos selectivos externos, mentres que un federalismo coordinativo podería garantir a unidade diversa, xa que os acordos xéranse de modo endóxeno a través da deliberación inclusiva; isto poderíase aproximar ao que en Derrida significa *porvir e responsabilidade indidible*<sup>11</sup>.

Estas lecturas articularían unha interpretación da democracia e do proceso político, que podería ser subscrita tanto por Derrida como por Laclau, pero cremos que só a lectura de Derrida reflicte as necesidades dos novos mecanismos positivo-

---

<sup>11</sup> O núcleo teórico-normativo do federalismo consiste en: 1) substituír a idea dun poder soberano único, mediante un sistema de goberno multicéntrico de autogoberno compartido; 2) substituír a idea de axente externo sancionador por un deseño institucional de incentivos de auto-reforzo; 3) abandonar a idea de contrato pechado que establece a división nítida e estática de competencias (dual federalism) para asumir que a distribución competencial é complexa, contestada e renegociada entre as partes.

normativos. A democracia en Derrida está ligada a unha experiencia da xustiza porvir, é dicir, a unha “indicibilidade” que opera un exercicio da responsabilidade fronte ás lecturas organicistas ou totalitarias. Do mesmo xeito, a federación non se considera como unha distribución definitiva de autoridade entre distintos niveis de goberno, senón como un proceso aberto mediante o que as competencias e os poderes son distribuídos e redistribuídos. Para iso, o federalismo plurinacional desmárcase das axendas estratéxicas e reprodutoras do liberalismo rawlsiano; fronte ao consenso superposto, proporase a “deliberación inclusiva”<sup>12</sup>. Respecto ao primeiro, a) reduce a axenda do espazo público, b) fórmulase como un proceso ideal de razoamento que impón estándares híper-racionalistas e, c) deséñase dando por certa a coincidencia entre as fronteiras políticas e culturais, isto é, mediante a asunción acrítica do Estado -nación. Fronte a iso propónse a deliberación como mecanismo que somete á discusión pública a tradición e prexuízos de partida, constituíndo un mecanismo crítico, un desenvolvemento da autonomía e da capacidade de xuízo. Isto é o que Habermas denomina “conexión interna e conceptual” entre dereitos e democracia (Habermas 1996: 242). Deste xeito o federalismo deliberativo aspira á construción dunha comunidade plural e superposta de comunidades interiores, é dicir, a un “patriotismo cívico” que en nada se asemella ás críticas expostas por Zapata, dende ese suposto “orde orixinal: constitucional”.

## 6. Conclusión.

Por tanto, cremos que a lectura derridiana podería atopar acomodo nas novas lecturas democrático inclusivas e federalistas plurinacionais, que parten dun compromiso claro coas sociedades de partida pero articulan unha lectura normativa precisa coa igualdade, a diversidade e a xustiza; ao mesmo tempo que permiten un debate acerca do significado destes conceptos mediante a deliberación. Non debemos esquecer que estas lecturas parten dun compromiso claro coas vertentes republicanas, polo tanto posúen un compromiso ético importante coa función do cidadán e da sociedade. Derrida ademais achegaría un modelo de comprensión política do que se desprende un compoñente actitudinal que garantiría a comprensión dos procesos políticos descritos pola teoría plurinacional, de modo crítico e reflexivo.

Tamén queremos observar nestas teorías unha posibilidade para o que Derrida denominou “Nova Internacional”, un movemento de persoas non adscritas nin

---

<sup>12</sup> Gustaríanos apuntar como as lecturas de Habermas ao noso parecer non poderían ser incluídas nestas críticas dende o noso punto de vista.

identificadas cun sentido orgánico de nación, críticas cos modelos imperantes e non asimilables por un proceso tradicional de constitución da hexemonía.

Máiz sinala que para sobrevivir, os sistemas federais teñen que ser “self-inforcing” (Figueiredo & Wingast 1998) ou “self-sustainable” (Filipov, Ordeshook & Shvetsova 2004); isto é, necesítanse institucións con funcións de autoreforzo, que proporcionen incentivos para aterse ás regras do xogo. Aquí tamén estaría contemplada a crítica de Zapata aos procesos estatutarios actuais en España. Ao que se está facendo mención é: 1) a como evitar que o goberno central destrúa o federalismo mediante a erosión do autogoberno, e 2) como evitar, á súa vez, que os estados federados socaven a federación mediante deslealdade, oportunismo e non cooperación no goberno compartido.

Isto mesmo tería sentido para a configuración actual das relacións internacionais inmersas nun sistema de hostilidade sen precedentes desde a II Guerra Mundial. Como sostivo Derrida nunha entrevista conxunta con Habermas, é necesario transformar e abordar as estruturas mais problemáticas das institucións internacionais actuais, ao mesmo tempo que unha reflexión acerca da súa xénese e principios que as rexen. A política sen unha normativización, sen sinceridade e xuízo, como a razón, pode producir monstros de todo tipo. Nun con texto actual repleto de incógnitas e inmerso nunha crise orgánica (economía, cultura, sociedade) é necesaria unha función política non reprodutora. É o momento de apostar e levar a cabo novas ideas que non esquezan -pero que transcendan- os nosos localismos e medos, dende un compromiso claro coa nosa existencia finita e aberta.

## **Bibliografía:**

- Beramendi, P. (2003): *Decentralization and Income Inequality*, Madrid, CEACS
- N. Bobbio: “La utopía al revés” en R. Blackburn, *Después de la caída*, Crítica, Barcelona, 1993
- W. Connolly, *The terms of political discourse*, Blackwell, Londres, 1988
- Deleuze, G.: “Repetición y diferencia”, en FOUCAULT, M. y DELEUZE, G.: *Theatrum Philosophicum / Repetición y diferencia*, Anagrama, Barcelona, 2005. pp. 50-101.
- Derrida J., Laclau E., Critchley S., Mouffe: *Deconstruction and pragmatism*, Routledge, New York, 1996

- Derrida J.: “Hoy en día”, entrevista realizada por Thomas Assheuer, en *No escribo sin luz artificial*, Cuatro, Valladolid, 1999, p.122
- Derrida J.: *L'autre cap*, Minuit, 1991, p.79
- Derrida J. y Élisabeth Roudinesco: *Y mañana que...*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001, pp.29-42
- Derrida J.: *Le monolinguisme d'l autre*, Galilée, 1996.
- Derrida J.: Derrida, J (1993): *Espectros de Marx*. Trad. J.M. Alarcón y C. De Peretti. Madrid, Trotta, 1995
- Derrida, J. (1994): *Fuerza de ley*, Trad. Adolfo Barberá y Patricio Peñalver, Madrid, Tecnos, 1997.
- Derrida, J (1994): *Políticas de la amistad*, Trad. Patricio Peñalver y Francisco Vidarte, Edt. Trotta, Madrid, 1998.
- Donnelly, J: *Twentieth-Century Realism*; en Ferry Nardin y David Mapel, (eds) *Traditions in International Ethics*, Cambridge University Press, 1992, pp. 85-110
- Figueiredo, J. y B. Weingast (1998), “Self-inforcing Federalism: Solving The two fundamental dilemmas” Paper PEEI Conference, Minneapolis; *Journal of Law and Economic Organization* 21: 103-105
- Filipov, M. Ordeshook, P. Shvetsova, O. (2004) *Designing Federalism*, Cambridge: CUP
- Fukuyama, Francis: *El fin de la historia y el último hombre*, Trad. P. Elías, Planeta, Barcelona, 1992
- Habermas, J: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- Habermas, J: *Conciencia moral y acción comunicativa*, Ediciones península, Barcelona, 1985
- F. Halliday: “Los finales de la guerra fría”, en R. Blackburn, *Después de la caída*, Crítica, Barcelona, 1993, pp. 87, 121-121
- Hardt, M. y Negri, A: *Multitud*, Ed. Debate, Barcelona, 2004
- Held, David: *Modelos de democracia*. Alianza Universidad, Madrid, 1993,
- Hobbes, T. 2002: *Leviatán o la materia forma y poder de una estado eclesiástico y civil*. Trad. Carlos Mellizo, Alianza Editorial, Madrid.
- Horkheimer, Max: *Historia, Metafísica y escepticismo*. Trad. María del Rosario Zurro. Ed.Alianza 1982, Madrid.

- Hueglin, Th. (1999) *Early Modern Concepts for a late modern world: Althusius on Community and Federalism*, Laurier U. Pres: Waterloo (Ont.)
- Huntington S.P.: *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Huntington S.P.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración de orden mundial*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Kohlberg, L.: *Essays on moral development I. The philosophy as moral Development*, Nwe York, 1981.
- Kramer, R.: *Moral development in young adulthood*, Chicago, 1968
- Krasner, S: “Structural Causes and Regime Consecuencias: Regimes as Intervening Variables.” En *International Regimes*, S. Krasner (ed), Ithaca, Cornell University Press, 1983, p.10
- Laclau, E., *La razón populista*, FCE, trad. Soledad Laclau, Buenos Aires, 2005.
- Laclau, E; *Hegemonía y estrategia socialista*, FCE, Buenos Aires, 2006 .
- Laclau, E.; *On pupulist reason*, Verso, London, 2007 .
- Emancipation(s), Verso, London 2007
- Máiz, Ramón. “Federalismo plurinacional: una teoría política normativa” en *Revista de Estudis Autonomies i federals*, IEA: Barcelona, 2006 3, pp. 43-85
- Martínez de Albeniz, I. “Usar la palabra política en vano. Blasfemia, parodia e ironía como reapropiaciones de lo político”, *Foro Interno*, 2005, 5, 13-35
- Mouffe, Chantal: *On the political*, Routledge, New York, 2006 Quesada, F.: *Sendas de la democracia: entre la violencia y la globalización*, Trotta, Madrid, 2008, p.20
- Peters, R.S.: *Desarrollo moral y educación moral*, México, 1974.
- Piaget, J.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, 1974.
- Vázquez Fernández, A.: “Ética de la (des)adecuación y democracia”, en *Revista Agora: Papeles de filosofía*, Vol. 26, n. 2 (2007) ; págs. 115-128.
- Zizek S., *El sublime objeto de la ideología*, S. XXI, México, 1992, p. 96.

## **A situación da violencia de xénero en Portugal**

Yolanda RODRÍGUEZ CASTRO, María LAMEIRAS FERNÁNDEZ,  
José MARÍA FAÍLDE GARRIDO e María Victoria CARRERA FERNÁNDEZ  
*Área de Personalidade, Avaliación e Tratamentos Psicolóxicos*  
*Departamento A.I.P.S.E.*

Maria JOSE MAGALHÃES  
*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*  
*Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE), Universidade do Porto*

### **Introdución**

A violencia exercida contra as mulleres inclúe unha multiplicidade de prácticas que as coaccionan simplemente polo feito de selo. Esta violencia foi invisible durante centos de anos. Ninguén percibía a violencia contra a parella, nin tan sequera as propias vítimas. É mais, nalgúns países como Portugal, ata hai trinta anos non se recoñecían estes tipos de crimes, xa que a muller tiña que obedecer «naturalmente» o seu marido.

Un dos conceptos máis aceptados hoxe en día para falar da violencia contra as mulleres, é o de violencia de xénero, coa finalidade de sinalar a importancia que ten a cultura de maneira que esta violencia é unha construción social, e non exclusivamente unha derivación espontánea da natureza individual (segundo defenden as posturas bioloxicistas, sociobioloxicistas, evolucionista etc.). Neste concepto de violencia de xénero inclúense todas as formas de maltrato psicolóxico, físico e sexual ao que son sometidas as mulleres. A violencia de xénero é froito da adxudicación de diferentes características e papeis a mulleres e homes e colocalos nunha xerarquía, en que son homes os que desempeñan o lugar de maior privilexio. De maneira que as mulleres son vitimizadas polo feito de non corresponderse co ideal da masculinidade hexemónica (Connel, 1996).

Este capítulo centrado na violencia de xénero en Portugal comeza presentando o contexto da lexislación portuguesa sobre a violencia de xénero, continúa cun percorrido polas cifras de *femicidios* en Portugal e tamen se dá conta das principais respostas sociais dirixidas ás mulleres vítimas de violencia de xénero. Finaliza este capítulo dando a coñecer algúns dos resultados de investigacións sobre violencia de xénero que se realizan en Portugal.

### **A lexislación portuguesa sobre violencia de xénero**

A primeira vez que na lexislación portuguesa se recolleu o crime de malos tratos «físicos» entre os cónxuxes foi en 1982, co denominado novo código penal. Este crime foi considerado de natureza pública e tiña unha pena de seis meses a tres anos e, ademais, implicaba unha multa económica de ata cen días.

Case dez anos despois, en 1991, a Lei 61/91, do 13 de agosto, garántelles unha protección adecuada as vítimas de violencia e ten en conta a creación dun sistema de garantías adecuadas para parar a situación da violencia doméstica e reparar os danos ocorridos, atendendo as vítimas da violencia persoal especializado nos órganos policiais, inclusive nos hospitais para facilitar a posta da denuncia. Unha medida importante que prevía esta lei era a orde de afastamento do agresor da vivenda conxugal. Non obstante, esta iniciativa, así como outras recollidas nesta lei, non chegaron nunca a ser aplicadas xa que o Goberno portugués non as regulamentou. Outras medidas consideradas foron a creación dun gabinete SOS para a atención telefónica das mulleres vítimas de violencia e a creación xunto aos órganos da policía criminal de seccións de atendimento ás mulleres vítimas de crimes de violencia.

Posteriormente, no ano 1995 faise unha revisión do Código Penal, e co Decreto-lei 48/95, do 15 de marzo, prodúcese un certo retroceso na loita contra os malos tratos, xa que a pesar de aumentar o tempo de prisión dun a cinco anos e de incluír por primeira vez os malos tratos psicolóxicos como unha conduta punible, a natureza do crime pasa a ser particular, o que implica que se debe facer previamente unha denuncia ao procedemento criminal, por parte «unicamente» da vítima. Tres anos despois, a Lei 65/98, do 2 de setembro, fai unha nova alteración en relación coa natureza do crime, pois pasa a ser semipúblico dependendo aínda da vontade da vítima. Isto significa que o Ministerio Público ten «relativa» lexitimidade para iniciar o procedemento de acusación, pero tendo en conta certas condicións, como que a vítima non se negue a seguir co procedemento e que o acusado non manifeste o seu desacordo fronte a queixa.

Finalmente, no ano 2000 coa Lei 7/00, do 27 de maio, concédelle de novo ao crime de malos tratos a natureza de tipo pública, como xa se tivera en conta case vinte anos atrás. A partir desta data, o Ministerio Público ten completa lexitimidade para iniciar o procedemento de acusación, e unha vez que o inicia debe continualo, a pesar de contar coa oposición do acusado. No entanto, esta lei inclúe aínda a suspensión do proceso no caso en que a vítima se negase a proseguir o procedemento, pero cando ésta estivese preparada podería facer retomar o proceso da acusación.

Un paso máis, na defensa das mulleres vítimas de violencia de xénero deuse coa reforma do sistema penal, en setembro de 2007, xa que se tivo en conta a creación dun novo tipo legal de crime, o da «violencia doméstica», que inclúe medidas de protección e de castigo para as parellas ou ex-parellas coas que xa non se convive; é dicir, por primeira vez en Portugal, protéxense as mulleres que teñen unha parella e non viven no mesmo domicilio. Tal e como sinala Elza Pais (2010: 250) este concepto de violencia doméstica foi «alargado a ex-cónxuxes e ex-parellas, e a pares afectivos (namorados ou relacións homosexuais sen conxugalidade definida)». Pero nesta lei existe unha gran limitación que é o «delito *in fraganti*», que consiste en que as forzas de seguridade (Policía, Garda Nacional Republicana) soamente poden actuar se collen o agresor no mesmo momento en que se produce delito. Esta normativa atenúa considerablemente as posibilidades de protección á muller vítima de violencia de xénero que os servizos policiais poden ofrecer, xa que moitas veces ese crime faise no interior da vivenda conxugal.

A Lei 112/2009, do 16 de setembro, foi a última aprobada para a prevención da violencia doméstica, protección e asistencia das súas vítimas. Esta lei establece un conxunto de medidas entre as que podemos destacar:

- a) Consagrar os dereitos das vítimas, garantindo a súa protección rápida e eficaz. Por primeira vez, créase o estatuto de vítima. Para a muller acadar o estatuto de vítima é imprescindible que denuncie previamente o crime de violencia doméstica. O estatuto de vítima outórgalle á muller unha serie de dereitos como o dereito a información (do proceso que se seguirá xudicialmente, dos servizos e organizacións aos que se pode dirixir para obter apoio etc.), o *dereito a protección* sempre e cando as autoridades competentes consideren que existe risco na vida da muller, *dereito a asistencia específica* (consulta xurídica e apoio xudicial cando este sexa pola vía penal), *dereito a indemnización e a restitución dos bens*.
- b) Poner en funcionamento unha rede nacional de servizos de apoio ás mulleres vítimas de violencia doméstica que abarca o organismo da Administración pública responsable pola área de Cidadanía e da Igualdade de Xénero



(CIG), as casas de acollida (chamadas «casas de abrigo»), os centros de atendimento e os centros de atendimento especializado. Nesta lei defínense as condicións e as regulacións destas respostas sociais.

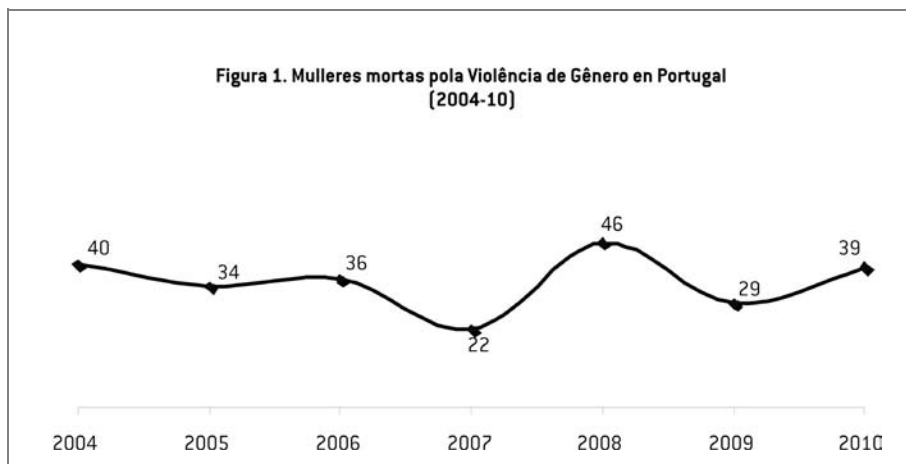
- c) Desenvolver políticas de sensibilización nas áreas da educación, da información, da saúde e do apoio social. En concreto, no ámbito da educación, fala da Educación para a cidadanía, que é o Estado quen debe definir, nos obxectivos e nas liñas de orientación curricular da educación infantil, dos ciclos de ensino básico e secundario, os principios orientadores dun programa de prevención do crime de violencia doméstica, en que se inclúan as nocións sobre o fenómeno da violencia e as súas manifestacións, orixe e consecuencias, o respecto á intimidade, os comportamentos parentais e a interrelación na vida familiar, e as relacións de poder que marcan as interaccións persoais, de grupos e sociais.

### **As cifras da violencia de xénero en Portugal**

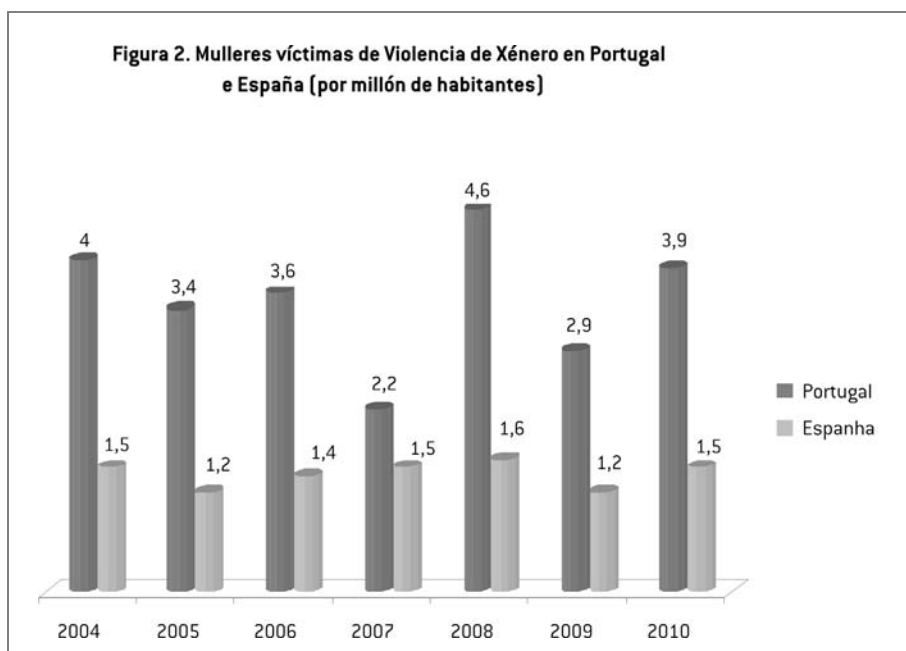
En Portugal os datos de mulleres asasinadas a mans das súas parellas ou ex-parellas son alarmantes, segundo as cifras que mostra o Observatorio de Mulleres Asasinadas de UMAR (asociacións feministas no ámbito nacional: União de Mulheres Alternativa e Resposta) e a Comisión para a Cidadanía e Igualdade de Xénero do Goberno portugués (CIG). Ao analizar a evolución dos datos de mulleres mortas por violencia de xénero desde o ano 2004 ata o 2010, comprobamos que en todos os anos as cifras de mulleres mortas son arrepiantes, soamente no ano 2007 se produce un notable descenso (22 mulleres mortas), pero no ano seguinte alcánzase a escandalosa cifra de 46 mulleres mortas. A pesar de que nos últimos dous anos se produciu un descenso no número de *femicidios*, as cifras non deixan de ser preocupantes (véxase a figura 1).

Un dato importante é o incremento do número de denuncias feitas polas mulleres vítimas de violencia de xénero, de forma que se conta cun aumento do 11 % en cada ano. En 2009 máis de 30000 vítimas presentaron denuncias nas Forças de Segurança (Informe MAI, 2009).

Ademais, se facemos unha comparativa cos datos da violencia de xénero desde 2004 ata 2010 con outros países, como por exemplo España, mostra claramente a crúa e devastadora realidade da violencia de xénero en Portugal (véxase a figura 2). En concreto, se facemos os cálculos en relación coa poboación de Portugal (10 millóns) e de España (47 millóns), os datos mostran que en Portugal case se triplica a cifra de mulleres asasinadas polas súas parellas ou ex-parellas (3,9 mulleres mortas por millón de habitantes) fronte a un 1,5 en España no ano 2010.



Fonte: UMAR (2011)



Fonte: elaboración propia

En Portugal, a pesar da aprobación de novas lexislacións para defender a muller da violencia de xénero, en contra do esperado, tal e como xa sinalamos anteriormente, no ano 2010 prodúcese un incremento no número de *femicidios*, xa que pasan a ser 39. Tamén as tentativas de homicidio aumentaron en máis de dez casos, e neste mesmo ano, houbo 37 intentos de asasinar as súas parellas ou ex-parellas.

Se seguimos analizando os datos deste último ano, un 60 % do total de mulleres foron asasinadas a mans das súas parellas, ademais un 20 % dos *femicidios* foron cometidos por ex-parellas en trámites de separación, e un 20 % por ex-parellas que xa tiñan a sentenza do divorcio. Outro dato interesante que debemos destacar, é o da violencia intrafamiliar que dá conta dun 11 % de crimes de homicidios ás mulleres, sendo un 8 % cometido por descendentes directos da vítima e un 3 % cometidos por outros familiares (UMAR, 2011).

Segundo o Observatorio de UMAR (2011), das 39 mulleres asasinadas, foron tamén asasinadas 11 persoas máis (vítimas asociadas) en secuencia deste tipo de crime, o que fai un total de 50 persoas mortas.

En relación coa idade das vítimas neste último ano, un 36 % das mulleres mortas por violencia de xénero situábanse entre o tramo de idade de 36 a 50 anos, seguido polo grupo de vítimas con idades comprendidas entre os 24 e 35 anos (31 %) e un 25 % de vítimas tiñan entre 18 e 23 anos (véxase a figura 3).



Fonte: UMAR (2011)

Finalmente, en relación cos datos relativos aos agresores do crime de homicidio contra as mulleres cómpre destacar que un 43 % se sitúan no grupo de idade dos 36 aos 50 anos, seguido polos de maior idade (máis de 50 anos) que son un 27 %. Tamén un 92 % dos agresores son de nacionalidade portuguesa, un 49,1 % teñen estudos primarios e un 68,4 % exercen profesións de pouca cualificación.

### **As respostas sociais ás mulleres vítimas de violencia de xénero**

As principais respostas sociais ás mulleres vítimas de violencia de xénero en Portugal son dúas: as casas de acollemento temporal, denominadas «casas de abrigo», e os centros de atendimento. Ademais podemos sinalar outras como os núcleos de atendimento, as liñas telefónicas e as forzas de seguridade que contan «teoricamente» con persoal especializado.

#### *As casas de abrigo*

Podemos definir as casas de abrigo (casas de acollemento) como unidades residenciais destinadas ao acollemento temporal de mulleres e dos seus fillos ou fillas menores, que son vítimas de violencia física, psicolóxica e/ou abuso sexual. Os obxectivos das casas de abrigo, presentados na Lei 112/2009, do 16 de setembro, son:

- a) Acomodar temporalmente as mulleres vítimas con ou sen fillos ou fillas menores de idade, proporcionándolles un espazo que lles dea seguridade e tranquilidade para reflexionar sobre a situación vivida e, así, poder empezar cunha nova vida.
- b) Promover durante a permanencia da muller na casa de abrigo aptitudes persoais, profesionais e sociais das vítimas para evitar posibles situacións de exclusión social e tendo en vista a súa efectiva reinserción social.

A responsabilidade destas casas de abrigo é do Estado portugués, xa que lles deben conceder apoio, con carácter prioritario, ás casas de abrigo de mulleres vítimas de violencia de xénero e tamén asegurar o seu anonimato e confidencialidade. Unha muller, por si soa, non ten acceso ás casas de acollida, teñen que ser encamiñadas dun centro de atendimento, dun servizo de atendimento telefónico da liña verde, ou ben doutras entidades estipuladas na lei, onde debe ser feito, previamente, unha avaliación da situación da muller; a continuación é importante contarlle á muller vítima cales son as características das casas de abrigo e o seu funcionamento.

As casas de abrigo deben contar cun equipo técnico pluridisciplinar, integrado polas áreas do dereito, da psicoloxía e do servizo social, coa finalidade de diagnosticar a situación das vítimas de acollida na institución e apoialas na definición e execución dos seus proxectos de vida. A lei tamén estipula que é o persoal respon-

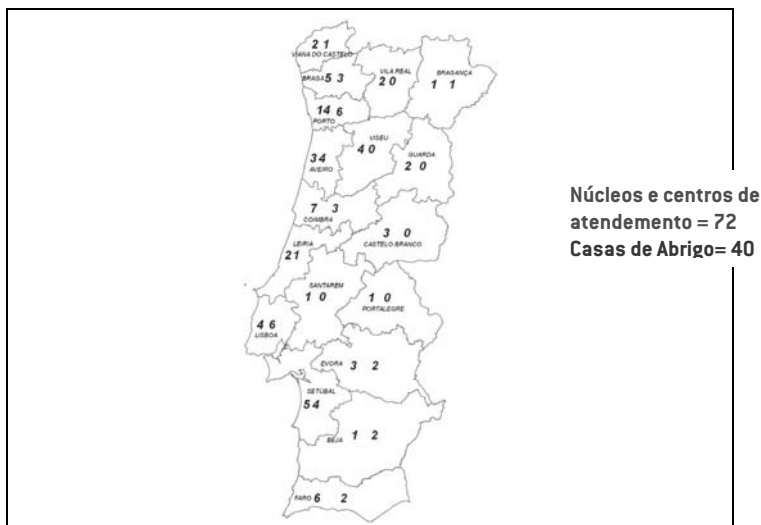
sable das casas de abrigo quen debe denunciar aos servizos do Ministerio Público competente as situacións de vítimas (mulleres e os seus fillos e fillas) das que teñan coñecemento para que se inicie o procedemento criminal correspondente.

En relación co funcionamento das casas de abrigo, trátase de organizalas en unidades que favorezan unha relación afectiva de tipo familiar, unha vida diaria personalizada e así como a súa integración na comunidade. As casas de abrigo réxense por un regulamento interno propio que previamente debe ser aprobado polos membros do Goberno responsables da área da Cidadanía e da Igualdade de Xénero e do Traballo e Solidariedade Social. Ademais, no momento de entrar a vítima na casa de abrigo é obrigatorio darlo a coñecer para que esta poida asinar a súa aceptación.

A primeira casa de abrigo, construída para tal fin, en Portugal foi creada pola organización feminista UMAR no ano 2002. Aínda que houbo algunha outra anterior, que atendía outro colectivo, reestruturouse para atender mulleres vítimas de violencia de xénero. Actualmente, en Portugal, existe unha rede de 40 casas de abrigo (véxase a figura 4), aínda que cun funcionamento real de 35 (UMAR, 2011). As casas de abrigo poden funcionar con equipamentos pertencentes a entidades públicas ou particulares sen fins lucrativos, e o Estado debe apoiar a súa acción mediante acordos de cooperación.

**Figura 4.**

Núcleos, centros de atendimento e casas de abrigo en Portugal



Fonte: UMAR (2011)

Segundo o estudo feito pola Comisión para a Cidadanía e Igualdade de Xénero (2008), as institucións particulares de solidariedade social (IPSS) constitúen un 78,3 % das entidades xestoras das casas de abrigo, das que un 17,4 % son dirixidas por organizacións non gobernamentais, e finalmente un 4,3 % por outras institucións equiparadas ás institucións particulares de solidariedade social (IPSS). Estas institucións de solidariedade social, que dirixen a gran maioría das casas de abrigo, poden definirse como humanistas que defenden os valores cristiáns de axuda ao próximo, baseados na doutrina social da Igrexa católica, onde a familia ocupa un lugar central e o individuo é perspectivado desde unha forma neutra, independentemente do xénero. Esta neutralidade do xénero, que está presente nestas institucións, presupon que a muller debe estar inmersa nas teas das relacións familiares e, polo tanto, subordinada á importancia social do seu papel reprodutor; é o que nos leva a considerar estes principios humanistas como non feministas (Magalhães, Rodríguez e Morais, en prensa).

#### *Os centros de atendimento*

Estes centros de atendimento son unidades formadas por un ou máis equipos técnicos, pluridisciplinares, de entidades públicas dependentes da administración central ou local, ou ben de entidades que teñan protocolos de colaboración e que garanten o atendimento, o apoio e o reencamiñamento das mulleres vítimas de violencia de xénero acompañadas ou non polos seus fillos ou fillas menores de idade.

Entre os obxectivos dos centros de atendimento a mulleres vítimas de violencia de xénero están:

- a) Elaborar un diagnóstico da situación, da forma de proceder a un acompañamento e/ou encamiñamento adecuado da muller vítima.
- b) Asegurar e garantir o atendimento inmediato a mulleres vítimas de violencia de xénero.
- c) Asegurar o apoio xurídico, psicolóxico e social, inmediato e/ou continuado no tempo para que a muller poida saír da situación da violencia en que está inmersa.

Existen en Portugal unha rede de 72 centros de atendimento, situados por todas as rexións do país (véxase a figura 4). As lexislacións polas que se dirixen son a Lei 107/99, do 3 de agosto; Decreto-lei 323/2000, do 19 de decembro; Resolución do Consello de Ministros 88/2003, do 7 de xullo; Plan nacional contra a violencia doméstica.

## **Proxectos de investigación sobre violencia de xénero centrados nas respostas sociais**

Un dos primeiros estudos que se centraron en avaliar as casas de abrigo desde unha metodoloxía cuantitativa, foi o levado a cabo polo equipo de investigación da profesora Isabel Baptista (2007). Para isto entrevistaron as mulleres vítimas de violencia de xénero que estaban a vivir en cinco casas de abrigo seleccionadas. Esta investigación céntrase principalmente na caracterización e no número de mulleres vítimas (usuarias), no tempo de permanencia na casa de acollida, como coñeceron a existencia deste recurso, e tamén avaliaron a satisfacción das usuarias en relación coa intervención dos profesionais das casas de abrigo. Algunha das conclusións do seu estudo foi a necesidade dunha sistematización e actualización das respostas sociais existentes e, sobre todo, promover o acceso dos técnicos ou técnicas a esa información. Tamén neste estudo, valoran un inadecuado investimento nos recursos humanos dos técnicos ou técnicas que están nos centros e nalgúns casos teñen que asumir diversas funcións porque non existen equipos interdisciplinarios, e ademais, están asinados a distintas áreas nas casas de acollida a mulleres vítimas, en centros de terceira idade, en centros de día etc. Paralelamente, tamén se verificou neste estudo, a existencia de problemas en relación coa orientación e supervisión das prácticas, sendo un déficit o nivel de formación dos membros do equipo técnico das institucións.

Un segundo estudo, como resposta a un encargo governamental, consistiu na apreciación das condicións de funcionamento das casas de abrigo, onde avaliaron un total de 27 equipamentos, pero porén a única información que presentan no informe é unha serie de recomendacións sobre o funcionamento das casas de abrigo (despacho núm. 32648/2008, do 30 de decembro).

Finalmente, un dos proxectos máis importantes e clarificadores da atención ás mulleres vítimas de violencia de xénero das casas de abrigo e dos centros de atendimento é o Proxecto Amor, Medo e Poder: Recursos de Vida para a non Violencia, levado a cabo polo equipo de investigación da profesora Maria Jose Magalhães. Este proxecto, aínda en camiño, ten entre unha das súas finalidades avaliar a efectividade das respostas sociais dirixidas ás mulleres vítimas de violencia de xénero desde unha perspectiva feminista. De forma que, cunha metodoloxía cualitativa, se avaliou os profesionais (directoras, directoras técnicas, psicólogos/as, avogados/as, e asistentes sociais) que están nos centros de atendimento e nas casas de abrigo, así como as mulleres (usuarias) destes servizos. Os resultados preliminares mostran que a ideoloxía da institución está moi relacionada coa súa organiza-

ción, funcionamento e concepcións. A través dos discursos dos profesionais, encontramos institucións feministas, institucións humanistas (marcadamente non feministas) e outras máis intermedias. Nas institucións feministas perspectiván a muller como unha cidadá con dereitos plenos, por iso considérase que son elas as que deben tomar as decisións sobre o seu proxecto de vida, tamén deixan claro que o agresor é responsable do crime cometido contra as mulleres que son as vítimas. Noutras institucións ás veces os seus profesionais parten dun concepto estereotipado da muller e centrado case exclusivamente na súa función maternal; isto reflexa unha clara falta de formación, incluso chegan ao extremo de que unha directora «vitimiza» o agresor no seu discurso. Ademais, intentan inculcar os valores da propia institución e levan a cabo o proxecto de vida da muller sen contar moito con ela. Dentro das institucións feministas tamén encontramos diferenzas, xa que as que se enmarcan nunha perspectiva máis liberal acentúan o lado familiar, agradable e comfortable da casa, fronte ás de perspectiva marxista que acentúan a proximidade ao mundo real.

Outra conclusión desta investigación é sobre os problemas que os profesionais destes servizos perciben no seu traballo, que son principalmente tres: 1) a dificultade que teñen as mulleres das casas de abrigo, de encontrar un piso de alugamento ao que poidan facer fronte economicamente, xa que lles piden unhas fianzas grandes que non poden asumir; 2) A dificultade das mulleres vítimas de encontrar «bos» traballos remunerados para conseguir a súa independencia económica e mantemento da súa familia (fillos e fillas); e 3) A demora dos procedementos xudiciais. A xustiza portuguesa tarda moito tempo en levar a cabo os distintos procesos xudiciais que leva o crime da violencia doméstica. Un feito positivo é que moitas das casas de abrigo avaliadas contaban cun equipo interdisciplinar formado por un director ou directora, un director ou directora técnico, un psicólogo ou psicóloga e un asistente ou asistente social, aínda que a maioría das veces a directora técnica tamén desempeñaba funcións de psicóloga ou de asistente social. Tamén nos centros de atendimento a maioría contaba con asistentes ou asistentes sociais, psicólogos ou psicólogas e avogados ou avogadas. Un aspecto común que encontramos entre os centros de atendimento e as casas de abrigo é que a maioría dos membros dos equipos técnicos eran mulleres. Outro feito que cómpre destacar era a sobrecarga do traballo do persoal técnico, xa a maioría afirmaba saber a hora de chegada ao traballo pero non a hora de saída, incluso tendo gardas de fin de semana e polas noites.



## Reflexión final

A realidade da violencia de xénero en Portugal preséntase como un problema de tal magnitude que a pesar das novas lexislacións, non se consegue solucionar. As cifras de *femicidios* son escandalosas, se temos en conta que en Portugal son dez millóns de habitantes, de forma que case triplican as cifras de mulleres mortas en España. Por outro lado, a lexislación portuguesa tampouco está a protexer a muller como debería, xa que é ela quen debe deixar a súa casa cos seus fillos e fillas e marchar para unha casa de abrigo, fóra da súa zona xeográfica e lonxe da súa familia, mentres que o agresor queda na casa familiar ata despois do xuízo. Tal e como expresou unha directora técnica dunha casa de abrigo: «Sae a mai, saen os fillos/as, saen todos... e el (o agresor) fica alí (na casa) rei» (Magalhães *et al.*, en prensa).

Unha forma de erradicar a violencia de xénero é a través da prevención para loitar contra o sistema patriarcal e sexista que se mostra como un sistema de dominación que se resiste a desaparecer, sobre todo na poboación portuguesa. Xa estudos previos sobre sexismo levados a cabo en Portugal (Glick *et al.*, 2000; Lameiras *et al.*, 2002; Glick *et al.*, 2004; Rodríguez *et al.*, 2010) detectan un alto nivel de sexismo tradicional (sexismo hostil) nos homes e un alto e igual nivel de sexismo benevolente (que é un sexismo sutil, difícil de desenmascarar) nos homes e nas mulleres.

Por conseguinte, é urxente e necesario educar as xeracións máis novas (os rapaces e as rapazas) desde unha perspectiva igualitaria, onde se fomenten por igual os atributos femininos e masculinos, o equilibrio entre homes e mulleres nos ámbitos de poder e de toma de decisións, e se eliminan os estereotipos de xénero, así como as actitudes sexistas.

## Bibliografía

- Baptista, I. (2007): *Refuges' Evaluation Modelling (REM)*. Relatorio nacional. FCT.
- Connell, R. (1996): «Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools», *Teachers College Record*, 98, 206-235.
- Decreto-lei núm. 48/95, do 15 de marzo de 1995, *Diário da República*, serie I, 63.

- Decreto regulamentar núm. 1/2006, do 25 de xaneiro, sobre organización, funcionamento das casas de abrigo.
- Decreto-lei 323/2000, do 19 de decembro.
- Despacho núm. 32648/2008, do 30 de decembro. Síntese do Relatório de Avaliação das Condições de Funcionamento das Casas de Abrigo, *Diário da República*, serie II, 251, 51216-51218.
- Glick, P. *et al.* (2004): «Bad but Bold: Ambivalent Attitudes Toward Men Predict Gender Inequality in 16 Nations», *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 5, 713-728.
- Glick, P. *et al.* (2000): «Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures», *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 763-775.
- Lameiras Fernández, M. *et al.* (2002): «La ideología del rol sexual en países iberoamericanos», *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-43.
- Lei 107/99, do 3 de agosto, sobre creación da rede pública de casas de apoio as mulleres vítimas de violencia, *Diario da República*, serie I, 179, 4994.
- Lei 61/91, do 13 de agosto, que garante protección adecuada ás mulleres vítimas de violencia.
- Lei 112/2009, do 16 de setembro, sobre o regime jurídico aplicável à prevención da violencia doméstica e à protección e asistencia das súas vítimas, *Diário da República*, serie I, 189, 6550-6561.
- Lei 7/00, do 27 de maio, sobre o crime de malos tratos conxugais.
- Magalhaes, M. J.; Y. Rodríguez e C. Morais (en prensa): «Organización e funcionamento de una casa de abrigo humanista para mulleres vítimas de violencia doméstica en Portugal: una perspectiva feminista», *Psicología e Sociedade* (aceptado).
- MAI (Ministério de Administración Interna) (2009): *Relatório Anual de Segurança Interna: Sistema de Segurança Interna*. Lisboa: Gabinete do Secretário Geral.
- Pais, E. (2010). *Homicídio conxugal em Portugal*. Lisboa: Imprensa nacional Casa da Moeda.
- Resolução do Conselho de Ministros núm. 88/2003, do 7 de xullo, *Diário da República*.
- Rodríguez, Y. *et al.* (2010): «Evaluación del sexismo hacia mujeres y hombres en una muestra de estudiantes portugueses», *Actas del VII Congreso Iberoamericano de Psicología*, 245-250.

UMAR (2011): União de Mulheres Alternativa e Resposta. Observatorio de Mulheres Assasinadas [en liña]. [Ref. do 10 de xaneiro de 2010]. Disponível en: <http://www.umarfeminismos.org>.

## **PARTE III**

### **A ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA**



## **Identidade e desenvolvemento social na adolescencia**

Francisco INSUA MEIRÁS

*Departamento de Psicoloxía Evolutiva e Comunicación*

### **A construción da identidade persoal**

A identidade persoal é o resultado da integración dos diferentes aspectos relacionados co eu: físico, cognitivo, social, afectivo e moral. Entre estes aspectos poden incluírse o autoconcepto e a autoestima.

A construción da identidade persoal e o desenvolvemento social están estreitamente relacionados, xa que ambos os elementos están implicados no proceso de construción da personalidade, en que a adolescencia é unha etapa que desempeña un papel esencial. Non é un simple período de tránsito, senón que é case como un estado de nacemento cara a unha integración nun mundo de responsabilidades e de toma de decisións persoais. Os cambios son de envergadura, nun tránsito parecido ao do bebé que se abre á infancia, o adolescente deixa esta e nace a un mundo completamente diferente, evidentemente de forma continuada e acumulativa, principios fundamentais do desenvolvemento.

Na adolescencia, o rapaz ou a rapaza comeza a ter unha existencia social moi diferente á que tiña nos escenarios da infancia, incorporándose á cultura e á sociedade en que naceu. Vai ir pasando do pequeno grupo ao gran grupo, da familia e da escola ás institucións sociais máis amplas e/ou de diferente nivel: universidade, mundo laboral etc., en que tamén se atopan as redes sociais en internet. O espazo das relacións amplíase moito, comezando a desaparecer de forma máis clara a influencia da familia e no seu lugar maniféstase con máis evidencia a autonomía persoal e a independencia.

Nesta etapa, teñen lugar os primeiros encontros con institucións sociais como o partido político, as asociacións, a universidade e incluso o mundo laboral. Na adolescencia éntrase no xogo das relacións sociais institucionalizadas mediante a

política, o mundo do deporte e o mundo da arte. É a idade da orientación cara a ocupar un determinado papel dentro da sociedade.

É a etapa en que se vai configurando a *moral autónoma* (Piaget, 1971) ou *pos-convencional* (Kohlberg, 1982), pola que podemos dicir que o adolescente xulga as normas cada vez máis baixo criterios propios, independentemente de quen as dite. Comeza a ter valores persoais e estes van marcar en gran medida a orientación que vai ter de adulto con respecto ao proxecto de vida, ás metas e ás finalidades. Incluso nesta etapa se vai producir unha clara aproximación ao tipo de profesión que se quere desenvolver no futuro e isto tamén vai ser un factor determinante na construción da identidade e na traxectoria vital da persoa.

Nesa construción da identidade que pasa pola imaxe persoal, polo autoconcepción e a autoestima, polos comportamentos sexuais propios da adolescencia etc., existen situacións críticas que en xeral poden vir determinadas polo inicio repentino dos cambios propios da puberdade, pola prolongación da idade da adolescencia, pola baixa sincronización nos procesos de desenvolvemento, polas presións sociais para que o adolescente sexa maduro e adaptado ou polas expectativas de futuro infantilizadas. Na adolescencia temperá, xeralmente aumentan os conflitos entre pais e fillos por moitos motivos: cambios biolóxicos asociados á puberdade, cambios cognitivos que implican unha nova forma de pensar e unha maior capacidade de idealizar, cambios sociais que teñen que ver coa independencia e a identidade. Diversos estudos (Lauren *et al.*, 1998) sinalan que os conflitos entre pais e fillos van diminuindo entre o comezo e o final da adolescencia.

O importante é considerar a crise como algo necesario cando unha persoa se está debatendo entre múltiples alternativas ou posibilidades, que non sabemos se ao final conducen ao mesmo lugar; algo necesario nese proceso de construción da identidade que, como todos os procesos de desenvolvemento persoal, nunca son lineais. As crises resólvense case sempre de forma positiva (como vai sucedendo ao longo do desenvolvemento) pero hoxe hai algunha dificultade engadida, como a desestruturación da sociedade, a crise de valores, a influencia implacable dos intereses do mercado nos comportamentos dos adolescentes (pasión polas marcas, control do peso esaxerado influído polas pasarelas de moda, polas redes virtuais etc.) e o condicionamento de condutas a través dos medios de comunicación (revistas, TV etc.).

Aínda con todo, o adolescente maduro aproxímase ao coñecemento do que quere facer e do que pode facer; comeza a ter un coñecemento preciso de como é (autoconcepción) e comeza a valorarse (autoestima) e a integrar os intereses e os va-

lores, xunto coas capacidades e cos proxectos de vida a longo prazo. No adolescente, a identidade persoal aparece como algo non rematado pero que está por construír e que pode ser construído poñendo os medios necesarios: actitude positiva, experiencia, capacidade de elección, capacidade de decisión e capacidade de establecer proxectos de futuro.

Non obstante, a formación da identidade non se dá de forma repentina, de hoxe para mañá, senón que é un proceso que vai desembocando nunha determinada elección profesional ou vocacional, nunha ideoloxía, nunha concepción do mundo determinada, nunha orientación sexual etc. Este proceso pode ser longo, case sempre difícil, con moitas inseguridades, moitas correccións, con decisións erradas, eleccións inaxeitadas etc. Pero que, ben resolto, finalmente remata en cada persoa cunha serie de trazos, cun perfil que permite definila de forma individualizada. O tránsito da adolescencia cara á adultez ten moito que ver coa formación dunha identidade persoal o máis asentada e sólida posible. E o tipo de vida social constitúese no eixe sobre o que se vai producir a construción desa identidade.

### **A vida social na adolescencia**

Entre os cambios psicosociais que se observan ao longo da adolescencia ocupan un lugar principal as interaccións da mocidade nos distintos contextos, principalmente na familia, no centro de estudos e nos ámbitos de ocupación do tempo libre. E estes cambios prodúcense nun período que vai desde un comezo, en que aínda os comportamentos son propios da infancia, ata o remate, en que a mocidade está realizando a autonomía con respecto aos seus pais e nais, creando relacións máis firmes e consistentes con amigos e establecendo tamén relacións afectivas e sexuais con outra mocidade. Podemos dicir que as relacións sociais son máis amplas e complicadas que na infancia e poden aparecer problemas que en etapas anteriores non se daban da mesma forma.

Entre as necesidades básicas do ser humano están a de establecer vínculos afectivos duradeiros con outras persoas e isto cun carácter minoritario ou restrinxido, así como a de pertencer a un grupo e a satisfacción das necesidades sexuais. Nestas idades, se isto non se produce poden aparecer a soidade, a inhibición, a sensación de marxinação, a baixa autoestima, a frustración sexual e os sentimentos de insatisfacción. Porque hai que considerar que durante a adolescencia aínda non existe a experiencia suficiente para enfrontarse de forma segura a estes tres tipos de necesidades, ou incluso para compensar as súas carencias. De aí que pode suceder



que algúns mozos e mozas queden marxinados, outros se reafirmen no grupo, outros se inhiban diante da inseguridade que lles producen as interaccións, outros teñan unha autoestima baixa por un autoconcepto inadecuado de cara ás relacións cos demais, ou se dediquen a vivir virtualmente a través das tecnoloxías da comunicación e das oportunidades que nelas se ofrecen para o illamento da vida real etc. Son reaccións todas elas que cunha boa percepción do que significa desenvolverse, gañar experiencia e valorar o trancurso do tempo, xeralmente poden superarse.

Nesta etapa, aínda que a maioría da mocidade se reafirma opoñéndose nalgunha medida á familia, hai que salientar que o apoio familiar é fundamental. A comprensión dos pais e das nais, xunto co afecto e a seguridade nas normas de convivencia, son factores que a medio prazo proporcionan tamén uns esquemas máis consistentes na actuación dos adolescentes, o que lles facilita a autonomía. Tamén é moi importante o contexto máis global, o do propio país en que se desenvolven os adolescentes, xa que este contexto tamén determina ou condiciona as formas de participar nos distintos ámbitos da sociedade.

Santrock (2004) cita varios estudos que manifestan que o apoio dos iguais contribúe máis á autoestima nos adolescentes que nos nenos e nenas, aínda que o apoio dos pais e das nais se revela como un factor importante para uns e outros. Non obstante, a pesar da relevancia das relacións cos iguais, na formación da autoestima a relación cos pais e coas nais segue a ser fundamental. Según un estudo sobre o estilo parental (Oliva, 1998), unha alta cohesión familiar e unha percepción positiva por parte dos pais e das nais, que lles mostran aos seus fillos e fillas un alto grao de afecto e un control democrático, van favorecer unha autovaloración positiva.

Non obstante, é inevitable que o apego que se manifestaba cara aos pais e ás nais ao longo da infancia comece a cambiar durante a adolescencia, xa que se vai transferindo en gran parte ao grupo de amizades ou á parella afectivo-sexual. Neste proceso poden aparecer conflitos e os pais e as nais teñen que ir cedendo no control dos fillos e das fillas de forma progresiva, sen saltos no baleiro, senón na medida en que van calibrando que estes poden asumir máis responsabilidades e máis autonomía. Neste logro da autonomía, así como na construción da identidade, están como figuras principais as amizades, o grupo, que na súa evolución adoita seguir un proceso determinado: ao inicio da adolescencia fórmanse principalmente grupos do mesmo sexo; nunha segunda fase o grupo inicial ábrese a outro de iguais características, ampliándose; e nunha terceira fase fórmanse grupos heterosexuais baseándose en compartir intereses e afeccións comúns. Nunha cuarta fase os grupos desfázanse parcialmente a través da formación de parellas dentro e fóra do grupo.

Nesta evolución, as relacións coas súas parellas e colegas pasan a ocupar un lugar principal na vida dos adolescentes e van influír en gran medida no seu proceso de socialización. Poden establecerse vínculos de amizade que duren toda a vida. Tamén pode que algúns dos colegas sexan modelos (positivos ou negativos) para seguir nese proceso de busca dunha identidade persoal. O grupo de amizades pode axudar a que se atenúen moitas dificultades que os adolescentes teñen nese proceso de redefinición dos vínculos coa súa familia no camiño da autonomía persoal e na creación de novos vínculos afectivos, e aínda máis agora coa participación da mocidade nas redes sociais virtuais.

En calquera caso, é unha realidade que aos adolescentes lles interesa o que pensan deles os seus colegas e coñecidos, preocúpase pola súa imaxe, pola súa roupa, polo tipo de peiteado. Imítanse uns a outros e tamén con respecto a determinados ídolos e personaxes famosos realizan actividades colectivas agrupándose mediante redes sociais. En definitiva, marcan distancias en relación coa infancia e co mundo das persoas adultas. A nivel individual, están nun proceso de construción dunha identidade. Queren emanciparse con respecto aos pais e ás nais e maniféstanos publicamente (Miralles, 2011).

### **Identidade e familia**

Non obstante, a pesar desta influencia do grupo de iguais, do mundo da publicidade, dos ídolos e demais, os estudos realizados demostran que son os pais e as nais os que seguen influíndo dunha forma máis intensa tanto nas opcións que manexan os adolescentes como nos valores. Así, a pesar das dificultades de comunicación, os adolescentes seguen en gran medida os criterios dos pais e das nais en decisións que poden afectar o seu futuro tales como o itinerario académico, os posibles traballos, os problemas escolares, as cuestións de tipo económico etc. As relacións cos pais e coas nais son importantes no desenvolvemento adolescente porque actúan como modelos que permanecen ao longo da vida.

Algúns autores (González, 2000) falan da necesidade dun control sensato e equilibrado para facilitar o desenvolvemento da identidade. Se este control non existe ou é excesivo ese desenvolvemento entorpeceríase. Pero están preparados os pais e as nais de hoxe para exercer de forma construtiva ese control? Ata que punto se comprende o alcance das novas formas de comunicación? Na actualidade non é tan doado exercer ese control, tendo en conta o uso masivo das novas tecnoloxías como instrumento de comunicación a través do que se establecen as relacións de

compañeirismo, de amizade, de maior ou menor profundidade afectiva nun mundo que ás familias lles escapa. Se as familias queren contribuír á construción da identidade persoal dos fillos e das fillas teñen que aprender a formar neles unha visión crítica das novas tecnoloxías da comunicación. Porque algo que se mostra de forma evidente é o feito de que as relacións sociais entre adolescentes se modificaron bastante nos últimos anos, ata o punto de que existe como unha especie de identidade virtual que se manifesta a través das comunidades virtuais. Probablemente a través desas relacións dentro destas comunidades se está incorporando un ámbito de reflexión, de comparación, de recoñecemento, de relativización etc., que achegue algo tamén á construción da identidade real.

Do que se trata é de que esa achega sexa positiva. Para iso, as intervencións de carácter educativo neste campo, tanto na familia como na escola, non se poden circunscribir á etapa da adolescencia, pero si que poden xa desde a infancia tratar de ir instalando unha forma de pensar que procure a auténtica independencia no manexo dese mundo virtual. Os centros educativos deben modificar a súa rixidez estrutural a favor de sistemas que potencien a aprendizaxe autónoma e incorporen os diversos tipos de métodos e de técnicas de investigación á metodoloxía didáctica; porque a formación da identidade é unha tarefa que, aínda que se estende ao longo de toda a vida, ten as súas raíces na primeira infancia e pasa por un momento esencial na etapa da adolescencia (González, 2006).

## **Conclusiones**

Tanto a familia como a escola poden e deben reforzar o proceso de construción da identidade, tendo en conta as limitación propias desta sociedade. Entre elas, unha das máis importantes, ou a máis, sería o excesivo período de tempo que se considera como tránsito á idade adulta (Papalia *et al.*, 2004). Este período tan longo de dependencia, aínda que asegura en certa medida a adquisición de habilidades e de coñecementos que van ser necesarios, non axuda ao logro da madurez na construción da identidade, na toma de decisión e na construción do concepto sobre un mesmo. Porque non debemos esquecer que ese período de tránsito é, ao mesmo tempo, un período de dependencia da familia con todos os conflitos que isto pode presentar.

En definitiva, a construción da identidade, que ás veces pode durar toda unha vida, vai desenvolvéndose desde a infancia e afinándose na adolescencia. Esa construción é individual, depende de cada persoa, aínda que está suxeita a múltiples

influencias positivas e negativas. Está a familia, a escola, as amizades, os colegas, as parellas, a rede social virtual etc. Todas as experiencias e as informacións que se procesan nestas etapas, a adquisición de novas formas de razoamento, a forma en que se van resolvendo os conflitos, a capacidade do adolescente para acadar un equilibrio entre estar involucrado na familia e ao mesmo tempo estar desvinculado dela, o ter un apego seguro-autónomo, van ter consecuencias no proceso de individualización e de construción da identidade.

## **Bibliografía**

- González González, E. (2006): *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Koklberg, L. (1982): «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo», *Infancia y Aprendizaje*, 18. Madrid.
- Lauren, B.; K. C. Coy e W. A. Collins (1998): «Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a Meta-analysis», *Child Development*, 69, 817-832.
- Miralles Lucena, R. (2011): «Nuevos consumidores, nuevos retos educativos», *Cuadernos de Pedagogía*, 408. Wolters Kluwers España.
- Oliva, A. (2001): «Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia», en J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, pp. 471-491.
- Papalia, D.; S. Wendkos e R. Duskin (2004): *Desarrollo humano*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1971): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Santrock, J. W. (2003): *Adolescencia*. Madrid: Mc Graw Hill.



# **Intervención psicosocioeducativa para a prevención dos comportamentos antisociais nos fillos e fillas, en procesos de separación e divorcio**

Francisca FARIÑA RIVERA e María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO

*Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa (Universidade de Vigo)*

## **INTRODUCCIÓN**

Ao inicio da separación, a relación entre os cónxuxes acostuma estar cargada dunha forte tensión e conflito. Segundo a teoría da modelaxe, cando os pais e as nais resolven os conflitos de forma hostil ofrécenlles aos seus fillos e fillas un modelo inadecuado que favorece a aparición de problemas de conduta (Vázquez, 2010), que poden chegar a transferirse a outros contextos (Palacios e Moreno, 1994; Patró e Limiñara, 2005). Deste xeito, a literatura define as familias inmersas en procesos de separación ou divorcio conflictivos como un contexto de risco para o desenvolvemento de comportamentos antisociais e delituosos (Blazei, Iacono e Krueger, 2006; DeGarmo, 2010).

Así, constatouse que presenciar frecuentemente conflitos entre os pais e nais ocasiona un incremento de problemas de adaptación nos fillos e fillas (Galiano e Cantón, 2011). De feito, cando estes son de elevada intensidade, especialmente se inclúen violencia física, o comportamento agresivo e antisocial tende a aumentar (Cummings, Goeke-Morey e Papp, 2004). Cabe significar que a socialización nun contorno destas características non só facilita a adquisición de comportamentos antisociais, senón que tamén inhibe o desenvolvemento dos factores cognitivos-sociais protectores e, en consecuencia, o da competencia social (Vázquez, 2010). Esta asunción foi confirmada por diversas investigacións (p. e., Amato e Keith, 1991; Cherlin e Fustenberg, 1994), que informan dunha mingua na competencia social e prosocial nos fillos e fillas de proxenitores divorciados, en comparación cos que viven en familias intactas. Ao mesmo tempo advirten de déficits no funcionamento cognitivo (Forehand, Middleton e Long, 1987) e nas estratexias de

afrontamento (Vázquez, Seijo e Mohamed-Mohand, 2010). Á súa vez, detectan nestes menores máis problemas para relacionarse cos irmáns ou irmás, pais e nais e iguais (Amato e Keith, 1991; Cherlin e Fustenberg, 1994).

Agora ben, non todos os menores, que participan da experiencia do divorcio, entrarían a formar parte dun grupo de risco, tal é o caso das rupturas de parella que conservan o vínculo familiar e en que os proxenitores se manteñen psicoloxicamente equilibrados e desenvolven con responsabilidade o seu labor parental (Fariña e Arce, 2006; Fariña, Novo e Vázquez, 2007) e as interaccións cos fillos e fillas baséanse no respecto (Mayseless e Scharf, 2011). Polo tanto, o impacto que produce o divorcio nos fillos e fillas depende, como indica Sentse *et al.* (2011), das condicións en que se desenvolva este proceso.

A idade dos fillos e fillas tamén é un factor que hai que ter en consideración (Vilariño, Novo e Vázquez, 2008). Algúns autores (p. e., Kalter e Remblar, 1981; Shaw, 1991; Wallerstein, Corbin e Lewis, 1988) estiman que o estadio de maior vulnerabilidade se sitúa na etapa preescolar; así o subscriben Vilariño, Novo e Vázquez (2008) cando sinalan que a súa capacidade cognitiva non está suficientemente formada para comprender e superar a separación dos proxenitores. Tamén o fan Zill, Morrinson e Coiro (1993) ao referir que estes menores manteñen cognicións, emocións e condutas, como a ilusión de reconciliación e o medo ao abandono, que denotan un maior risco para manifestar problemas, a longo prazo, no seu desenvolvemento emocional e social.

Non obstante, outros (p. e., Burt *et al.*, 2008) sinalan a adolescencia como o período máis crítico; informan de que os adolescentes que viviron, de forma traumática, a separación dos proxenitores presentan máis probabilidades de deixar os estudos, dificultades para encontrar traballo, inicio de relacións sexuais máis temperás, vinculación con iguais antisociais, realización de actividades delituosas e consumo de drogas. A isto debemos engadir unha maior predisposición cara ás condutas violentas (p. e., Cortés, Cantón e Cantón, 2009). Cabe precisar que nestas etapas o xénero produce efectos diferenciais; así, en preescolar os nenos evidencian máis problemas que as nenas na aprendizaxe escolar e máis condutas disruptivas. Pero, na adolescencia as mulleres informan de máis problemas que os homes para establecer relacións interpersoais positivas (Fariña *et al.*, 2002). Estes resultados, aínda que non permiten establecer cal é o grupo de maior risco, lévannos a concluír que o divorcio produce consecuencias diversas en razón da idade e do xénero dos menores, o que suxire que as medidas de intervención deben ser específicas para cada caso.

Partindo da avaliación das necesidades asociadas ao proceso de separación e divorcio, e da eficacia que mostraron os programas psicoeducativos na intervención con estas familias (véxase Fackrell, Hawkins e Kay, 2011; Fariña *et al.*, 2002; Sigal *et al.*, 2011), deseñouse o subprograma de desenvolvemento da competencia social que está integrado no programa xenérico Ruptura de parella, non de familia (Fariña *et al.*, 2002). O citado subprograma baséase no modelo de Arce e Fariña (2005) e ten por obxecto non só os menores en risco senón tamén a familia. Seguidamente, expoñemos as súas condicións e contidos.

### **SUBPROGRAMA DE DESENVOLVEMENTO DA COMPETENCIA SOCIAL**

Esta intervención diríxese a erradicar as condutas disruptivas e violentas en menores en situación de risco, particularmente en preadolescentes de entre 8 e 14 anos. Este aplícase, como sinalabamos ao inicio, dentro do programa xenérico Ruptura de parella, non de familia; por iso, a súa duración axústase ás 16 sesións de que consta. Cabe sinalar que esta intervención psicoeducativa segue os principios de calidade establecidos por McGuire, Mason e O’Kane (2000):

1. Responde a un modelo explícito e ben artellado das causas, o cal foi contrastado cientificamente.
2. Efectúa unha avaliación profunda e dinámica dos factores que median na conduta ao problema.
3. Aplica técnicas e métodos que implican unha aprendizaxe participativa, activa e focalizada, así como outras que propician a xeración de actitudes favorables cara ao cambio dos comportamentos antisociais.
4. A intervención axústase aos déficits ou características propias de cada caso.
5. Os obxectivos son claros, están ben estruturados e responden ás necesidades particulares de cada caso.
6. A intervención é multimodal e multinivel.
7. A duración da intervención adáptase ás necesidades e á evolución de cada caso no subprograma.
8. A implantación da intervención é levada a cabo por persoal especializado e adestrado, que dispón dos recursos axeitados.

Baixo estas condicións desenvólvense os obxectivos, contidos e propostas de intervención que describimos a continuación.



### **1.1. Obxectivos da intervención**

Esta intervención ten como finalidade lograr reducir as condutas disruptivas e violentas dos preadolescentes; concrétase, primeiro, na detección e eliminación dos comportamentos que impiden manter relacións sociais positivas dentro do grupo e, segundo, na potenciación das condutas socialmente competentes por medio do adestramento do autocontrol emocional ou control da ira, así como das habilidades de resolución de conflitos interpersoais. De forma continxente no programa Ruptura de parella, non de familia desenvólvense as habilidades cognitivas interpersoais, poténciase a intelixencia emocional, refórzase o autoconceito e a autoestima, úsanse estratexias de afrontamento adaptativas e habilidades sociais básicas. Estes obxectivos lévannos a tratar os seguintes contidos.

### **1.2. Contidos da intervención**

De acordo co modelo de Arce e Fariña (2005), os contidos desta intervención, aínda que non se poden considerar universais, si teñen que cumprir un mínimo común, que se debe completar coa especificidade de cada caso. Seguindo esta máxima establécense, como básicos, os seguintes contidos:

1) *Asunción da responsabilidade*. Os estudos (p. e., Gutiérrez, Escartí e Pascual, 2011) informan dunha relación negativa entre agresividade e responsabilidade. Esta interacción aválase no modelo de responsabilidade persoal e social de Hellison (1985, 2003), que sostén que a responsabilidade é un recurso fundamental para o desenvolvemento positivo; máxima que subscribe a asunción de Arce e Fariña (2010), que refire que o tratamento efectivo en calquera das desordes do comportamento debe partir indefectiblemente da asunción da responsabilidade. De modo que a aceptación da responsabilidade dos actos antisociais constitúe unha etapa ineludible para o progreso na reeducación destes; ao igual que a instauración de cognicións de atribucións internas da responsabilidade das condutas disruptivas e violentas emitidas.

2) *Asunción dunhas normas sociais básicas*. A creación dun contexto de colaboración potencia as respostas emocionais e as interaccións colaboradoras (Crosby, Fireman e Clopton, 2011). De feito, os grupos que elaboran, conxuntamente, unhas normas baseadas no respecto e no compañeirismo dan lugar a relacións simétricas á vez que inciden positivamente no desenvolvemento afectivo, social e cognitivo dos seus membros. Non obstante, os que empregan fórmulas comunicativas irrespectuosas e condutas violentas crean unha rede social nociva, que impide o progreso

na intervención e, por extensión, o desenvolvemento social dos seus membros. Non en van, as experiencias que se comparten no grupo de intervención e as normas que se orixinan nel van influír, decisivamente, no desenvolvemento social dos seus integrantes. En consecuencia, é preciso establecer unhas normas de comportamento explícitas, así como responsabilidades claras no grupo de intervención.

3) *Empatía*. As investigacións conclúen que o desenvolvemento da empatía favorece a conduta prosocial á vez que inhibe os comportamentos antisociais como a agresividade (McMahon, Wernsman e Parnes, 2006). Polo tanto, para chegar a manter relacións sociais competentes é preciso, ademais de comprender as consecuencias dos actos, desenvolver a capacidade de sentir os efectos do seu comportamento, é dicir, ter empatía afectiva ou emocional.

4) *Internalización de habilidades alternativas aos comportamentos antisociais*. É posible que esta poboación presente unha desviación cara ao polo negativo no autocontrol nas relacións sociais, debido a que internalizaron un patrón maior de condutas agresivas, impositivas, de teimosía e indisciplina. Con frecuencia, este patrón relaciónase cunha carencia de condutas alternativas como forma de resolución de conflitos (Arce e Fariña, 2010). Con relación a este dato, a literatura sinala que ao optimizar os recursos precisos para proporcionar respostas adaptadas prodúcese un cambio no repertorio das condutas do individuo, de forma que o número de condutas socialmente competentes tende a aumentar (López-Latorre *et al.*, 2002). Considerando esta asunción téñense en conta os seguintes tópicos:

a) *Regulación emocional e control da ira*. Numerosos estudos corroboran a existencia dunha relación entre baixo autocontrol e os comportamentos antisociais (p. e., Extremera e Fernández-Berrocal, 2004). Na mesma dirección, apunta tamén a ira, que actúa, con frecuencia, como un activador significativo dos comportamentos violentos (Redondo, 2008).

b) *Resolución de problemas interpersoais*. A solución pacífica de problemas vincúlase ao benestar psicolóxico, en tanto que facilita as relacións positivas cos outros e a consecución dos obxectivos propostos (Chang, D’Zurilla e Sanna, 2009). É máis, os menores que propoñen alternativas asertivas para solucionar problemas interpersoais anticipan maior cantidade de consecuencias positivas e toman decisións satisfactorias para todas as persoas inmiscidas na situación (Greco, 2008).

c) *Outras destrezas asociadas á competencia social*. Os contidos comentados anteriormente complementáanse cos instruídos no programa xenérico Ruptura de parella, non de familia. Neste caso, considéranse as variables que a literatura defi-

niu como fundamentais da competencia social: as carencias ou disfuncións nas destrezas sociocognitivas como o afrontamento, o autoconceito, o desenvolvemento moral «empatía», a resolución de conflitos ou a intelixencia.

### 1.3. Técnicas de intervención

A literatura informa de que ningunha técnica por ela mesma resulta suficiente para modificar as condutas e as actitudes a longo prazo (Luca de Tena, Rodríguez e Sureda, 2001), pero si a combinación delas. Por iso, nesta intervención empréganse diferentes técnicas que pasamos a expoñer:

1. *Instrucións*. Proporciónase información concreta e facilmente comprensible nos menores sobre as actitudes e as condutas que interfíren no aproveitamento da intervención psicoeducativa; deste xeito saben que deben facer no subprograma e que se espera deles.

2. *Modelaxe*. Segundo a teoría da aprendizaxe social, estímase que as persoas usuarias que son expostas a modelos que reciben consecuencias negativas, tras emitir unha resposta disruptiva ou violenta, tenden a inhibila ou eliminala do seu patrón de comportamentos. Partindo desta asunción emprégase a modelaxe, por un lado, para ensinar comportamentos alternativos, a disrupción e a violencia. Por outro lado, para mostrar as consecuencias negativas das condutas antisociais.

3. *Economía de fichas*. Establécese un sistema de reforzo mediante a utilización de puntos que premian as condutas que se desexan establecer. Para iso, defínense co grupo unha serie de condutas desexables e outras indesexables, que se asocian ás subseguintes consecuencias. Mentres as primeiras se recompensan con puntos, as segundas castíganse coa retirada deles. Para incentivar a motivación de logro, os puntos serán intercambiados por reforzadores materiais e sociais.

4. *Reforzamento*. O reforzo positivo refírese ao proceso a través do cal as respostas aumentan en frecuencia, ao ser seguidas por unha recompensa ou suceso favorable para o suxeito que as emitiu. Esta é unha técnica habitual no programa xenérico Ruptura de parella, non de familia, dado que se utiliza un sistema de puntos para cada actividade do programa. Neste caso, valórase non só o nivel de competencia alcanzado nas destrezas adestradas, senón tamén as actitudes e os comportamentos do grupo.

5. *Retroalimentación*. Ofrécese, de forma inmediata, información concisa e precisa sobre o comportamento emitido para que este se mantéña ou modifique, segundo proceda.

6. *Tempo fóra*. Retírase da actividade do grupo aos menores que emiten condutas disruptivas persistentes ou condutas violentas, co propósito de que analicen, nun espazo creado ad hoc, as consecuencias dese comportamento e, en último termo, desenvolvan unha actitude favorable cara ao cambio.

7. *Relaxación*. Ensínaselles aos menores a detectar cando teñen que relaxarse e como deben facelo. Á súa vez, establécese un código para que o grupo recoñeza cando se debe aplicar e como debe responder.

8. *Autoinstrucións*. Son verbalizacións internas que os menores se dan antes de iniciar a actuación. Esta linguaxe interna é un mecanismo que, eventualmente, axuda a mellorar o autocontrol do seu comportamento e, por extensión, a actuar máis eficazmente.

9. *Reestruturación cognitiva*. Trátase dunha técnica cognitivo-condutual que asume que as emocións e as condutas son produto das crenzas e da interpretación que o suxeito fai da realidade. Baséase en detectar pensamentos irracionais ou desestruturados emocionalmente e lograr a reestruturación cognitiva destes. Neste caso, adéstrase a persoa usuaria para que identifique as cognicións disfuncionais (*i. e.*, personalización, magnificar detalles) co fin de que as modifique por outras adaptadas.

10. *Autocontrol*. Instrúese os menores para que sexan capaces de controlar e modificar a súa propia conduta co propósito de lograr metas a longo prazo. Particularmente, proporciónanse estratexias dirixidas a aprazar as respostas impulsivas e a fomentar a autorregulación.

11. *Autorregulación*. Adéstrase en pensamentos de autorreforzo e autoeficacia; en liña con esta secuencia: 1) Foméntanse as avaliacións realistas do acontecido, que indican o que axuda e o que non. 2) Créanse expectativas cara ao cambio gradual. 3) Poténciase a avaliación positiva fronte ao esforzo e a autoeficacia positiva. 4) Promóvense as atribucións internas sobre as condutas antisociais propias. 5) Emprégase o *autorregistro* para avaliar a conduta emitida, os seus antecedentes situacionais, as súas consecuencias e o efecto que a acompaña.

12. *Dinámica de grupo*. Nun contorno estruturado, as actividades cooperativas axudan a fomentar as relacións entre os compañeiros e as compañeiras nun plano de igualdade. O adestramento en habilidades interpersoais pode beneficiarse das técnicas de dinámicas de grupo. Deste xeito, as actividades que implican a distribución de funcións e responsabilidades, así como chegar a un acordo en grupo, serven de adestramento nas habilidades de relación social. É máis, as metas compartidas e o éxito acadado polo grupo percíbense como unha recompensa ao esforzo realizado por cada membro do grupo.

## 1.4. Proposta de intervención

O conxunto do subprograma aplícase ao longo das seguintes fases:

### 1. Fase preintervención. *Determinación de necesidades*

Para concretar unha intervención psicoeducativa para cada menor é preciso identificar todas as disfuncións que poidan mediar na eficacia desta. Para iso, executamos esta secuencia de accións:

- Obsérvase a conduta do problema atendendo tanto aos déficits como aos excesos asociados, delimitando a súa prevalencia nos diferentes contextos e a súa gravidade. No caso concreto que nos ocupa, os menores en risco de continuar na escalada de comportamentos antisociais, os déficits da conduta identifícanse, xeralmente, con carencias prosociais no ámbito das relacións humanas, así como da asunción das normas sociais. Os excesos de conduta máis evidentes serían as diferentes manifestacións disruptivas e violentas que, con frecuencia, se acompañan de desaxustes cognitivos e emocionais; isto é, distorsións cognitivas sobre a responsabilidade da súa conduta e baixo autocontrol.
- Clasifícanse as condutas ou respostas dos suxeitos, atendendo as que se deben *manter* (*i. e.*, definidas como afíns á competencia social), as que se teñen que *incrementar* (os comportamentos precisos para levar a cabo un estilo de vida socialmente competente) e as que se deben *reducir ou eliminar* (*i. e.*, os repertorios que informen de desaxuste social).
- Adicionalmente, efectúase unha análise motivacional do menor co fin de coñecer os resortes funcionais que poidan axudar a promover o cambio das condutas antisociais.

Considerando os resultados que se obteñan neste proceso de avaliación configúrase un grupo homoxéneo e iníciase a intervención que se centra, como explicamos deseguido, en cambiar os comportamentos antisociais por outros alternativos adaptados.

### 2. Fase intervención. *Modificación de comportamentos antisociais*

Tras a identificación das necesidades, confeccionouse unha proposta de intervención ben estruturada. Como se mostra a continuación, a secuencia de contidos

estrutúrase sobre as respostas de condutas que temos que eliminar (*i. e.*, comportamentos disruptivos e violentos), as que se deben incrementar (*i. e.*, comportamentos responsables, prosociais e de cooperación, entre outros) e, por último, as que se teñen que consolidar e xeneralizar (*i.e.*, os comportamentos requiridos para manter un estilo de vida socialmente competente). Para levar a cabo este propósito deseñáronse estas unidades temáticas:

### **Unidade 1. Fomento da cohesión en grupo e da adherencia**

O primeiro grupo de accións do subprograma refírese á psicoeducación para a intervención, céntrase en educar o menor con relación á intervención, ao papel do técnico e do grupo, aos obxectivos e á función das tarefas. Estas accións inclúen unha serie de estratexias dirixidas a favorecer a transición dos comportamentos antisociais a outros alternativos adaptados, particularmente se relacionan coa avaliación que o menor fai dos pros e os contras do cambio e a súa autoeficacia ou confianza na súa habilidade para lograr este.

Para a súa implantación aplícanse as dinámicas «o libro viaxeiro» e «o círculo de amigos segredos», que propoñen elaborar documentos de grupo, efectuar traballos cooperativos, asinar responsabilidades entre os integrantes para promover a autoxestión do grupo e, por último, revisar conxuntamente os obxectivos.

Nesta unidade, os participantes comezan a coñecerse. Por iso, resulta fundamental que os técnicos fomenten a cohesión en grupo dos asistentes, xa que para o adecuado desenvolvemento do programa é imprescindible que estes se sintan cómodos e integrados.

### **Unidade 2. Control e inhibición de comportamentos disruptivos e violentos**

O segundo grupo de accións céntrase en potenciar as habilidades que favorecen a conexión social, a cooperación e a conduta prosocial. Neste caso, poténciase particularmente a responsabilidade como obriga cara a un mesmo e cara aos demais. De acordo coa proposta de Gutiérrez, Escartí e Pascual (2011), o desenvolvemento dun comportamento socialmente responsable require ter en conta cinco áreas: 1) respecto polos dereitos e sentimentos dos demais, que inclúe comportamentos de empatía e autocontrol; 2) participación e esforzo; 3) autonomía; 4) axuda aos demais; e 5) transferencia dos comportamentos de responsabilidade aprendidos no programa a outros contextos.

Nesta unidade aplícase a dinámica o «cofre do tesouro», que instaura unhas normas sociais básicas para regular, a través dun sistema de economía de fichas, a conduta dos menores. Sucintamente, nela móstranse as consecuencias que ocasio-

nan as condutas antisociais; trabállanse as atribucións causais e a autoeficacia, situando as causas da conduta antisocial no individuo e promovendo unha actitude favorable cara ao cambio. Ao mesmo tempo, anticipáanse os resultados positivos derivados dos cambios asociados á realización das tarefas educativas e ao cumprimento dos obxectivos do programa. Á súa vez, foméntanse as actitudes favorables cara ao traballo cooperativo; concréntanse na promoción da interdependencia positiva, a interacción promotora, a responsabilidade individual e en grupo, o desenvolvemento da competencia do traballo en equipo e a valoración do grupo.

### **Unidade 3. Fomento da competencia social**

O terceiro grupo de accións ocúpase do desenvolvemento de destrezas de autocontrol emocional e de resolución de problemas interpersoais. As primeiras lévanse a cabo nas dinámicas «o cangrexo» e «o escudo protector» (adaptada da técnica da tartaruga de Schneider e Robin, 1981), que toman esta secuencia de conduta (Goldstein e Glick, 2001): identificación dos disparadores da ira, recoñecemento dos precursores fisiolóxicos, emprego de estratexias redutoras da tensión e utilización de estratexias de reorientación do pensamento. As segundas empregan, na dinámica «o equipo negociador», a técnica de solución cognitiva de problemas interpersoais (adaptado de Spivack, Platt e Shure, 1976) para desenvolver unha serie de habilidades interpersoais, que se poden considerar esenciais para manexarse en situacións sociais e en que acostuman a ser deficitarias os individuos que presentan problemas de conduta antisocial, a saber: 1) sensibilidade para detectar os problemas sociais; 2) tendencia a conectar causa e efecto; 3) disposición para ver posibles consecuencias das accións; 4) habilidade para producir solucións e, por último, destreza para establecer medios progresivos para acadar obxectivos específicos.

### **Unidade 4. Mantemento e xeneralización dun repertorio de comportamentos socialmente adaptados**

A aprendizaxe e a instauración das cognicións e do repertorio de comportamentos alternativo, levado a cabo nas unidades previas, non é inmediato (Arce e Fariña, 2010), nin tampouco está exento de resistencias (Prochaska, DiClemente e Norcross, 1992). Por iso, esta intervención pon en funcionamento unha serie de recursos para consolidar e xeneralizar as destrezas adquiridas nos contextos reais e, sobre todo, para convertelas en hábitos de comportamento. Para tal tarefa, valémonos de estratexias de xeneralización que se mostraron efectivas (Arce e Fariña, 2009): 1) procedementos de prácticas entre sesións; 2) instrucións para que a habilidade sexa utilizada fóra da situación de adestramento; 3) asignación de tarefas

extragrupoais en que os suxeitos deben rexistrar a habilidade que utilizan, en que situacións o fan e con quen a empregan; e 4) adestramento en discriminación (é dicir, adéstranse na correcta interpretación dos sinais sociais co fin de que emitan respostas axeitadas). Arce e Fariña (2005) estiman que esta intervención sobre o suxeito en risco non abonda para consolidar as habilidades adestradas; por iso, actúase tamén sobre o contexto familiar. Adicionalmente, tras a execución deste plan, dáselle cabida a un período de seguimento orientado a consolidar as destrezas adquiridas ou a reaxustar as disfuncións que se ocasionen.

### *3. Fase postintervención. Avaliación dos cambios*

Finalizada a intervención, contrástase a efectividade global desta, atendendo aos déficits, carencias e necesidades detectadas na fase de preintervención. Este proceso de avaliación toma estes parámetros:

1. Para medir a eficacia do programa utilízanse tres fontes de información (*i. e.*, equipo técnico, menores e familia); deste xeito contrástase a consistencia intermedida.

2. Emprégase un deseño intrasuxeito, onde se valoran os cambios que teñen lugar na serie temporal que comprende o subprograma.

## **CONSIDERACIÓNS FINAIS**

Da revisión científica sobre o impacto dos programas psicoeducativos nos menores en situación de risco extráese que:

1. As institucións públicas, en especial a escola, teñen a posibilidade de promover o benestar psicolóxico e a saúde mental dos menores (véxase Durlak *et al.*, 2011) toda vez que sexan sensibles ás problemáticas emerxentes, como a separación ou divorcio, e subseguintemente poñan en funcionamento programas psicoeducativos fundamentados na evidencia empírica. Con eles non só se axuda os menores e as familias en risco, senón que tamén se contribúe a mellorar a calidade global dos sistemas de protección á infancia e á adolescencia (Vázquez, Seijo e Mohamed-Mohand, 2010).

As familias que mostran escasa motivación cara ao cambio (Gelles, 2000) e unhas expectativas nulas ou inadecuadas cara ao futuro do menor (Reder, Ducan e Lucey, 2003) informan dun prognóstico máis desfavorable na eficacia da intervención.



2. As intervencións dirixidas a reducir as condutas antisociais poden exercer un efecto de prevención doutros problemas como o consumo de drogas (Mirón *et al.*, 1997) e a inadaptación escolar (DeRosier e Lloyd, 2011).

O efecto de escalada que existe entre o nivel de competencia social e o grao de comportamento antisocial (Bornstein, Chun-Shin e Haynes, 2010) advirten da potencialidade preventiva dos programas de desenvolvemento da competencia social (Vázquez, 2010).

## Bibliografía

- Amato, P. R. e B. Keith (1991): «Parental divorce and adult well-being: A meta-analysis», *Journal of Marriage and the Family*, 53, 43-58.
- Arce, R. e F. Fariña (2005): «Modelos explicativos robustos del comportamiento delictivo e implicaciones para la intervención», *Temas Penitenciarios*, 3 (1-2), 17-22.
- Arce, R. e F. Fariña (2009): «Intervención con penados en libertad por violencia de género: el Programa Galicia de reeducación de maltratadores de género», en F. Fariña; R. Arce e G. Buela-Casal (eds.): *Violencia de género. Tratado psicológico y legal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 235-249.
- Arce, R. e F. Fariña (2010): «Diseño e implementación del Programa Galicia de reeducación de maltratadores: una respuesta psicosocial a una necesidad social y penitenciaria», *Intervención Psicosocial*, 19 (2), 153-166.
- Blazei, R. W.; W. G. Iacono e R. F. Krueger (2006): «Intergenerational transmission of antisocial behavior: How do Kids become antisocial adults?», *Applied and Preventive Psychology*, 11, 230-253.
- Bornstein, M. H.; H. Chun-Shin e O. M. Haynes (2010): «Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades», *Development and Psychopathology. Special Issue: Developmental cascades: Part 2*, 22 (4), 717-735.
- Burt, S. A. *et al.* (2008): «Parental divorce and adolescent delinquency: Ruling out the impact of common genes», *Developmental Psychology*, 44, 1668-1677.

- Chang, C. E.; T. J. D'Zurilla e L. J. Sanna (2009): «Social problem solving as a mediator of link between stress and psychological well-being in middle-adulthood», *Cognitive Therapy and Research*, 33, 33-49.
- Cherlin, A. J. e F. F. Fustenberg (1994): «Stepfamilies in the United States: A reconsideration», en J. Blake e J. Hagen (eds.): *Annual Review of Sociology*. Plano Alto, CA: Annual Reviews, pp. 359-381.
- Cortés, R. R.; J. Cantón e D. Cantón (2009): «Relaciones parentales y relaciones de pareja en los hijos», en F. Expósito: *Libro de resúmenes V Congreso Nacional de Psicología Jurídica y Forense*. Granada: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, p. 65.
- Crosby, K. A.; G. D. Fireman e J. R. Clopton (2011): «Differences between non-aggressive, rejected children and popular children during peer collaboration», *Child & Family Behavior Therapy*, 33 (1), 1-19.
- Cummings, E. M.; M. C. Goeke-Morey e L. M. Papp (2004): «Everyday marital conflicts and child aggression», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 191-202.
- DeGarmo, D. S. (2010): «Coercive and prosocial fathering, antisocial personality, and growth in children's post-divorce noncompliance», *Child Development*, 81 (2), 503-516.
- DeRosier, M. E. e S. W. Lloyd (2011): «The impact of children's social adjustment on academic outcomes», *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27 (1-2), 25-27.
- Durlak, J. A. et al. (2011): «The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions», *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Extremera, N. e P. Fernández-Berrocal (2004): «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2) [en línea]. [Ref. do 16 de xuño de 2010]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidoextremera.html>.
- Fackrell, T. A.; A. J. Hawkins e N. M. Kay (2011): «How effective are court-affiliated divorcing parents education programs? A meta-analytic study», *Family Court Review*, 49 (1), 107-119.
- Fariña, F. e R. Arce (2006): «El papel del psicólogo en casos de separación y divorcio», en J. C. Sierra; E. M.<sup>a</sup> Jiménez e G. Buela-Casal (coords): *Psicología forense: manual de técnicas y aplicaciones*. Madrid: Biblioteca Nueva, 246-271.

- Fariña, F. *et al.* (2002): «Programa de intervención “Ruptura de pareja, no de familia” con familias inmersas en procesos de separación», *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2 (3), 67-85.
- Fariña, F. *et al.* (2002): *Psicología jurídica de la familia: intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F. *et al.* (2003): «¿Qué deben internalizar los padres cuando deciden separarse?», en Vicedecanato de Investigación e Infraestructura (comp.): *II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 207-214.
- Fariña, F.; M. Novo e M. J. Vázquez (2007): «El divorcio de los padres y su repercusión en la adaptación de sus hijos», en R. Arce *et al.* (eds.): *Psicología Jurídica, Evaluación e Intervención* (Colección Psicología y Ley, 3). Valencia: Diputació de València, pp. 103-108.
- Fariña, F.; M. Novo e M. Vilariño (2007): «Potenciación del desarrollo psicosocial y el afrontamiento de la crisis psicoemocional en menores de 3 a 5 años que han sufrido la separación», en A. Barca *et al.* (eds.): *Libro de actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 96-106.
- Fariña, F.; M. Novo e M.<sup>a</sup> J. Vázquez (2007): «El divorcio de los padres y su repercusión en la adaptación de sus hijos», en R. Arce *et al.* (eds.): *Psicología Jurídica, Evaluación e Intervención* (Colección Psicología y Ley, 3). Valencia: Diputación de Valencia, 103-108.
- Fariña, F.; R. Arce e M. Vilariño (2007): «Ilusión de reconciliación y sentimientos de culpa en hijos de padres separados, cómo abordarlos en edades tempranas», en A. Barca *et al.* (eds): *Libro de actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 84-95.
- Forehand, R.; K. Middleton e N. Long (1987): «Adolescent functioning as a consequence of recent parental divorce and the parent-adolescent relationship», *Journal of applied developmental psychology*, 8, 305-315.
- Galiano, M.<sup>a</sup> J. e J. Cantón (2011): «Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos», *Psicothema*, 23 (1), 20-25.
- Gelles, R. J. (2000): «Treatment resistant families», en R. M. Reece (ed.): *Treatment of child abuse: common ground for mental health medical and legal practitioners*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 304-312.

- Goldstein, A. P. e B. Glick (2001): «Aggression replacement training: application and evaluation management», en G. A. Bernfeld; D. P. Farrington e A. W. Leschied: *Offender rehabilitation in practice: Implementing and evaluating effective programs*. Chichester (Reino Unido): Wiley, pp. 121-148.
- Greco, C. (2008): «Positive development in argentinian school children. A contextualized research on joyfulness», en W. Bukowski: *The interface between risk and positive characteristics and emotions evidence of protection and resilience in Latin American Samples*. Simposio efectuado no 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg, Alemania.
- Gutiérrez, M.; A. Escartí e C. Pascual (2011): «Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares», *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Hellison, D. (1985): *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003): *Teaching responsibility thorough phsysical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kalter, N. e J. Remblar (1981): «The significance of a child's age at the time of parental divorce», *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 85-100.
- López-Latorre, M. J. et al. (2002): «Jóvenes y competencia social: un programa de intervención», *Psicothema*, 14 (supl.), 155-163.
- Luca de Tena, C.; R. Rodríguez e I. Sureda (2001): *Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis menores?* Málaga: Aljibe.
- Mayseless, O. e M. Scharf (2011): «Respecting others and being respected can reduce aggression in parent-child relations and in schools», en P. R. Shaver e M. Mikulincer: *Human aggression and violence: causes, manifestations, and consequences*. Washington, DC, US: American Psychological Association, pp. 277-294.
- McGuire, J.; T. Mason e A. O'Kane (2000): «Effective interventions, service and policy implications», en J. McGuire; T. Mason e A. O'Kane (eds.): *Behavior, crime and legal processes. A guide for forensic practitioners*. Chichester: John Wiley and Sons, pp. 289-314.
- McMahon, S.; J. Wernsman e A. Parnes (2006): «Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents», *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137.

- Miron, L. *et al.* (1997): «Conducta antisocial y consumo de drogas en adolescentes españoles», *Análisis y modificación de conducta*, 23, 255-282.
- Palacios, J. e M. C. Moreno (1994): «Contexto familiar y desarrollo social», en M. J. Rodrigo (coord.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Patrón, R. e R. M.<sup>a</sup> Limiñana (2005): «Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas», *Anales de Psicología*, 1 (21), 11-27.
- Prochaska, J. O.; C. C. DiClemente e J. C. Norcross (1992): «En search of how people change. Applications to addictive behaviors», *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
- Reder, P.; S. Duncan e C. Lucey (2003): *Studies in the Assessment of Parenting*. London: Routledge.
- Redondo, S. (2008): *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Pirámide.
- Schneider, M. e A. Robin (1981): «La técnica de la “Tortuga”: un método para el autocontrol de la conducta impulsiva», en J. D. Krumboltz e C. E. Thoresen (eds.): *Métodos de consejo psicológico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Seijo, D.; F. Fariña e M. Novo (2000): «Los menores ante la separación/divorcio de sus padres», en F. Fariña e R. Arce (coords.): *Psicología jurídica al servicio del menor*. Barcelona: Cedcs, pp. 123-143.
- Sentse, M. *et al.* (2011): «Child temperament moderates the impact of parental separation on adolescent mental health: The trails study», *Journal of Family Psychology*, 25 (1), 97-106.
- Shaw, D. (1991): «The effects of divorce on children's adjustment», *Behavior Modification*, 15 (4), 456-485.
- Sigal, A. *et al.* (2011): «Do parent education programs promote healthy postdivorce parenting? Critical distinctions and a review of the evidence», *Family Court Review*, 49 (1), 120-139.
- Spivak, G.; J. J. Platt e M. B. Shure (1976): *The problem-solving approach to adjustment: a guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vázquez, M.<sup>a</sup> J. (2010): *Efectos de la competencia social en la carrera delictiva, los comportamientos antisociales y delictivos* (tese de doutoramento sen publicar). Universidade de Vigo.

- Vázquez, M.<sup>a</sup> J.; D. Seijo e L. Mohamed-Mohand (2010): «Programa “Ruptura de pareja, no de familia” adaptación a un contexto intercultural», en F. Fariña *et al.*: *Separación y divorcio: interferencias interparentales*. Santiago de Compostela: Nino, pp. 57-77.
- Vázquez, M.<sup>a</sup> J.; D. Seijo e L. Mohamed-Mohand (2010): «Programa Ruptura de pareja, no de familia. Adaptación a un contexto intercultural», en F. Fariña *et al.* (coords.): *Separación y divorcio interferencias parentales*. Santiago de Compostela: Nino, pp. 149-181.
- Vilariño, M.; M. Novo e M.<sup>a</sup> J. Vázquez (2008): «Ilusión de reconciliación y sentimientos de culpa en hijos de padres separados», *Revista Gallega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 15, 31-38.
- Wallerstein, J.; S. B. Corbin e J. M. Lewis (1988): «Children of divorce: a ten years study», en E. M. Hetherington e J. Araste (eds.): *Impact of divorce, single-parenting and step parenting on children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 198-214.
- Zill, N.; D. R. Morrison e M. J. Coiro (1993): «Long term effects of parental divorce on parentchild relationships, adjustment and achievement in young adulthood», *Journal of Family Psychology*, 7, 91-103.



# **La prevención de las drogodependencias ante la realidad educativa: apuntes para la reflexión y la acción en el ámbito escolar**

Manuel ISORNA FOLGAR  
*Departamento AIPSE*

## **1. Magnitud y características del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de enseñanza secundaria.**

La Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES 2008) (DGPNSD, 2009) y la Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008 (Xunta de Galicia, 2009), que se realizan cada dos años en España y Galicia respectivamente, nos permite conocer la magnitud y características del problema del consumo de sustancias psicoactivas en chicas y chicos escolares entre 14 y 18 años. Entre otras cosas, sus resultados brindan información sobre la prevalencia por sexo y edad del consumo de cada una de las sustancias, tanto una vez en la vida, como en los últimos 12 meses y en los últimos 30 días. Estos estudios se vienen realizando desde 1998, por lo cual podemos comparar los resultados a través de los años y observar las tendencias que va presentando el consumo de cada sustancia por ambos sexos.

En la Tabla 1 se presenta la proporción de chicos y chicas escolares entre 14 y 18 años del estado español que han consumido cada una de las sustancias en los últimos treinta días. Como se observa, la sustancia que ocupa el primer lugar es el alcohol, que una mayoría lo ha consumido en los últimos treinta días, seguida del cigarrillo (alrededor de la tercera parte) y en tercer lugar, el cannabis.

Como punto especial de vigilancia está la manifestación de la tendencia desde hace años de que las chicas están consumiendo tabaco en mayor proporción que los varones. Asimismo, el alcohol, que últimamente se venía consumiendo en proporciones similares por ambos sexos, o ligeramente menos por las chicas, en 2008 aparece con un mayor



consumo por parte de ellas. El cannabis presenta un consumo algo superior por los varones, mientras que en el resto de las sustancias ilegales, de mucho menor consumo por ambos sexos, los chicos duplican a las chicas en porcentaje de consumidores.

**Tabla 1.**

Prevalencia por sexos en % de consumo de sustancias psicoactivas en los últimos treinta días entre la población estudiantil de enseñanzas secundarias de 14 a 18 años, España, 2008

	Hombres	Mujeres
Alcohol	57,7	59,4
Tabaco	30,9	33,8
Cannabis	23,0	17,2
Extasis	1,5	0,6
Alucinógenos	1,7	0,7
Anfetaminas	1,5	0,8
Cocaína	2,7	1,2
Heroína	1,4	0,5

Fuente: Plan Nacional sobre Drogas (DGPNSD, 2009). ESTUDES 2008.

En Galicia merece especial atención la situación actual y las tendencias observadas en los hábitos de consumo de drogas y las percepciones sociales de la población adolescente, principal destinataria de los programas de prevención. Los resultados de la Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008 ponen de manifiesto la elevadísima prevalencia que los consumos de drogas, tanto legales como ilegales, tienen entre los estudiantes de Secundaria entre 14 y 18 años, ello a pesar de tratarse en su inmensa mayoría de menores de edad (Tabla 2).

**Tabla 2.**

Prevalencias de consumo alguna vez en la vida, últimos 12 meses y últimos 30 días de diferentes drogas en enseñanzas secundarias de 14 a 18 años en Galicia (%).

Sustancia	Alguna vez en la vida	Últimos 12 meses	Últimos 30 días
Alcohol	78,6	70,5	55,6
Tabaco	43,2	36,6	31,1
Cannabis	30,2	26,5	16,9
Cocaína	5,3	4,2	1,5

Sustancia	Alguna vez en la vida	Últimos 12 meses	Últimos 30 días
Éxtasis	2,4	1,7	0,5
Anfetaminas/Speed	2,4	1,5	0,5
Alucinógenos	3,7	2,6	1,0
Heroína	0,7	0,5	0,4
S. Volátiles	1,8	0,8	0,5
Tranquilizantes (sin receta)	6,8	4,1	2,1

FUENTE: Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008 (Xunta de Galicia, 2009)

Si bien entre los estudiantes de Secundaria las diferencias de los consumos en función del sexo se reducen notablemente con respecto a la situación observada entre la población general, las prevalencias de uso siguen siendo superiores entre los varones, salvo en lo relativo a los tranquilizantes (Tabla 3). Esta situación es en cierto modo excepcional en Galicia, puesto que en el conjunto de España las chicas consumen también en mayor proporción que los chicos bebidas alcohólicas y tabaco (tanto alguna vez en la vida, como en los últimos 12 meses y 30 días).

**Tabla 3.**

Prevalencias de consumo de diferentes drogas entre la población de enseñanzas secundarias de 14 a 18 años según sexo en Galicia [%].

Sustancias	Alguna vez en la vida		Últimos 12 meses		Últimos 30 días	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alcohol	80,1	77,1	72,7	68,4	57,7	53,6
Tabaco	44,0	42,4	38,4	34,9	33,1	29,3
Cannabis	35,5	25,2	32,1	21,3	22,6	11,5
Cocaína	6,5	3,1	4,7	2,8	1,4	1,6
Éxtasis	3,2	1,6	2,2	1,2	0,7	0,4
Anfetaminas/Speed	3,2	1,7	1,8	1,2	0,6	0,5
Alucinógenos	4,7	2,7	3,4	1,8	1,4	0,5
Heroína	0,9	0,5	0,7	0,4	0,5	0,3
S. Volátiles	2,0	1,5	1,0	0,7	0,6	0,4
Tranquilizantes (con o sin receta)	13,1	15,5	7,6	8,8	3,5	4,2
Tranquilizantes (sin receta)	6,0	7,5	4,2	4,0	2,0	2,1

FUENTE: Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008.

Según se recoge en la Encuesta Domiciliaria sobre Alcohol y Drogas en Galicia 2008, el consumo de sustancias en Galicia según los datos epidemiológicos obtenidos en la misma, ponen de relieve que las drogas continúan teniendo una importante presencia en la sociedad gallega, como lo evidencia la existencia, entre la población de 15 a 64 años, de un 28,3% de fumadores diarios, de un 13,6% de bebedores diarios y de un 4,4% y un 2,2%, respectivamente, de consumidores diarios de tranquilizantes y derivados del cannabis. Los consumos de cannabis y cocaína, a pesar de su carácter ilícito, están bastante extendidos, con unas prevalencias de uso en los últimos 30 días del 9,7% y el 2,9%, respectivamente.

El elevado nivel de experimentación con las drogas observado entre los escolares es congruente con su precocidad en el inicio al consumo de estas sustancias (Tabla 4).

**Tabla 4.**

Edad media de inicio al consumo de las distintas drogas de los estudiantes de Secundarias de 14 a 18 años [años] en España y Galicia [2008].

Sustancias	Edad de inicio España [años]	Edad de inicio Galicia [años]
Tabaco	13,3	13,4
Alcohol	13,7	13,9
Tranquilizantes (sin receta)	14,3	14,2
S. Volátiles	13,8	14,3
Cannabis	14,6	14,9
Heroína	14,3	15,0
Alucinógenos	15,4	15,6
Cocaína	15,3	15,8
Anfetaminas/Speed	15,4	15,8
Éxtasis	15,2	15,9

FUENTE: Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES 2008) y Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008

Más allá de los consumos de tipo experimental, una buena parte de los adolescentes consumen regularmente tabaco, alcohol o derivados del cannabis. El 15,2% de los estudiantes de Secundaria en Galicia fuma diariamente tabaco (16,6% de los chicos y el 13,9% de las chicas; frente a un 13,3% para los chicos y del 16,4% para

las chicas de media en el resto del estado español, porcentaje que aumenta a medida que lo hace la edad, hasta alcanzar el 38,6% a los 18 años.

Pero es sin duda el alcohol la sustancia que mayores riesgos comporta entre los adolescentes gallegos y del resto del estado español, no sólo por la extensión de su uso, sino porque el consumo aparece vinculado a numerosas conductas de riesgo; la prevalencia de borracheras en los últimos 30 días es similar en varones (29,4%) y en chicas (28,7%) y aumenta en gran medida con la edad (13,4% a los 14 años y 45,2% a los 18 años) (ESTUDES 2008). En Galicia el 12,1% de los adolescentes son bebedores abusivos; el 51,6% declara haberse emborrachado alguna vez y el 7% se ha emborrachado 4 o más días en el último mes.

Con relación al “atración” de alcohol (*binge drinking*) un 41,4% del alumnado (38,3% de chicas y 44,7% de chicos) han bebido alguna vez durante los últimos 30 días, 5 o más unidades de bebidas alcohólicas en la misma ocasión o en un intervalo aproximado de dos horas. El 15,2% lo ha hecho más de 4 días el último mes.

- *Riesgo percibido*

Según recoge la Encuesta nacional, el alumnado valora poco los riesgos del consumo de alcohol, básicamente del “atración”, que se ha demostrado ser un abuso de elevada nocividad para el cerebro de chicas y chicos adolescentes. Es necesario destacar también los resultados de la Encuesta con respecto al marco de ocio y características en que se desarrolla el consumo de alcohol de chicas y chicos entre 14 y 18 años. El consumo de alcohol se concentra en el fin de semana y se bebe, sobre todo, en bares o pubs, en espacios abiertos (calles, plazas, parques “*botellón*”) o en discotecas. Del alumnado que ha consumido bebidas alcohólicas en los últimos 30 días, prácticamente la totalidad (99,8%) ha bebido en fin de semana, aunque un 39,3% lo ha hecho en días laborables. Un 23% del conjunto de chicas y chicos encuestados bebe todos los fines de semana. Esta situación conlleva, entre otras, a una conducta arriesgada ante el volante en parte de la población adolescente estudiada, al encontrarse que el 9,5% declara haber conducido en los últimos doce meses un vehículo (coche, moto) bajo los efectos del alcohol, cifra que asciende a un 23,5% a los 18 años. En Galicia, el 22,7% viajó en el último año como pasajero de un vehículo a motor conducido por alguien bajo los efectos del alcohol y el 4,2% condujo un vehículo a motor bajo los efectos del alcohol en este mismo período.

El cannabis es la droga ilegal consumida por un mayor número de estudiantes de 14 a 18 años, con bastante diferencia sobre las demás. Un 35,2% la han probado

alguna vez en la vida, un 30,5% lo han consumido en el último año y un 20,1% en los últimos 30 días. En Galicia, el 8,9% de los adolescentes consumió cannabis 4 o más días en el último mes. El porcentaje de consumidores diarios de cannabis es de un 3,2%, algo más del doble en los chicos (4,5%) que en las chicas (1,9%). El cannabis es también la droga ilegal que se empieza a consumir a una edad más temprana; la edad media de inicio en el consumo en los estudiantes de Enseñanzas Secundarias de 14-18 años se sitúa en los 14,6 años, siendo similar en ambos sexos y no muestra variaciones significativas con respecto a años anteriores.

Los niveles de riesgo percibido por los adolescentes, asociado al consumo de las diferentes drogas, están condicionados por la frecuencia de uso de las mismas y por la imagen que tienen de cada sustancia. El consumo ocasional de tabaco, habitual de alcohol en el fin de semana, ocasional de tranquilizantes, diario de alcohol y ocasional de cannabis son las conductas que menos riesgo generan (Tabla 5). Señalar que el consumo habitual de cannabis se asocia a menores problemas que el consumo habitual de tabaco y tranquilizantes. Estos niveles de riesgo percibido son, en general, superiores a los registrados en el conjunto de España.

**Tabla 5.**

Riesgo percibido por el consumo de drogas. % de estudiantes de Secundaria que consideran que esa conducta puede causar bastantes o muchos problemas. Galicia.

SUSTANCIAS	CONSUMIR ALGUNA VEZ (1)	CONSUMIR HABITUALMENTE (2)
Tabaco: alguna vez	32,6	--
Tabaco: fumar un paquete diario	--	90,1
Alcohol: 5-6 cañas/copas el fin de semana	--	46,8
Alcohol: 1-2 cañas/copas cada día	--	58,9
Cannabis	59,0	88,1
Cocaína	88,5	96,7
Alucinógenos	86,4	97,1
Heroína	90,7	97,4
Éxtasis	87,0	97,1

[1] Una vez al mes o con menos frecuencia. [2] Una vez a la semana o con mayor frecuencia.

FUENTE: Encuesta sobre uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias de Galicia 2008

- *El policonsumo de sustancias psicoactivas.*

Un 96,2% del alumnado que ha fumado tabaco en los últimos 12 meses ha bebido también alcohol en el mismo período, y en un 64,7%, ha consumido cannabis. (ESTUDES 2008). Paradójicamente, la Encuesta también comprobó que a pesar del elevado consumo de sustancias adictivas en la población estudiantil de 14-18 años, la gran mayoría de chicos y chicas afirma que están muy bien informados acerca de los efectos y problemas que las mismas les pueden ocasionar.

- *Disponibilidad*

Por otra parte, la Encuesta Estatal arroja información de valor sobre las normas, disponibilidad y regulaciones del consumo de sustancias en España. En cuanto al centro escolar, la permisividad con el hábito de fumar tabaco, tanto por el alumnado, como por el profesorado, que debe ser modelo a imitar, está presente en una buena proporción de casos. Un 24,5% del alumnado refiere haber visto fumar a *profesores* dentro del recinto de la escuela, más de la mitad de los días en el último mes. La proporción era bastante más elevada en la enseñanza pública (28,7%) que en la privada (15,6%). Asimismo, un 52,6% había visto fumar a *estudiantes* dentro del recinto del centro educativo, más de la mitad de los días, en los últimos 30 días previos a la encuesta, cifra que va desde el 41,6% a los 14 años, a 61,2% a los 18 años. En este caso, la proporción también es más elevada en la enseñanza pública (57,4%) que en la privada (41,9%).

Con respecto a la disponibilidad percibida de sustancias, en 2008, al igual que en años anteriores, las drogas percibidas por el alumnado como las más disponibles o accesibles eran las de comercio legal y el cannabis. En este sentido, un 90,8% pensaba que le sería fácil o muy fácil conseguir bebidas alcohólicas si quisieran, y un 63%, el cannabis. Es de señalar la facilidad con la que pueden acceder también al resto de las drogas ilegales, si se tiene en cuenta que casi la tercera parte de estudiantes percibe facilidad en la obtención de cocaína, más de la cuarta parte considera fácil conseguir alucinógenos, anfetaminas y éxtasis y casi la cuarta parte, la heroína.

Ante la realidad descrita en relación al consumo de sustancias psicoactivas en población adolescente estudiantil y la evolución que ha tenido la problemática, todo indica que las campañas de información y comunicación de riesgos dirigidas específicamente a la población joven y las medidas y acciones preventivas puestas en práctica en forma de intervenciones en la escuela y la comunidad, y de políticas,

legislaciones, normativas para reducir la oferta y la demanda de sustancias legales e ilegales, no han logrado reducir con mayor apremio esta preocupante realidad.

## **2. Repercusiones a corto-largo plazo de esta situación en nuestros jóvenes**

La masiva incorporación de adolescentes y jóvenes de ambos sexos, especialmente las chicas, como consumidores de drogas (principalmente bebidas alcohólicas, tabaco y derivados del cannabis) se está traduciendo no sólo en un importante incremento de las prevalencias de uso de estas sustancias, sino en la instauración de una imagen normalizada de las drogas y en la banalización de los efectos asociados a su consumo. Ello está provocando un cambio importante en las percepciones sociales sobre las drogas, observándose la reducción drástica de los niveles de rechazo de las mismas, su creciente aceptación (expresa o tácita) y la normalización de su consumo, en especial entre los grupos juveniles, aquellos que de forma directa o indirecta están más familiarizados con su presencia. Pero además, ha condicionado las posiciones y respuestas de los distintos agentes sociales (familias, profesionales de la educación y la salud, etc.) y de las propias instituciones, resignadas a convivir con esta realidad.

El resultado de este proceso es que el consumo de alcohol y otras drogas ha pasado a convertirse en un elemento de referencia de la cultura juvenil, ocupando un papel central en el tiempo de ocio del fin de semana y actuando como elemento de integración social. Una potente estrategia de marketing desarrollada por la industria vinculada a la distribución y venta de bebidas alcohólicas y del ocio nocturno ha conseguido consolidar la asociación jóvenes/alcohol/diversión/amigos como un referente de la identidad juvenil. El estereotipo cultural de lo que hoy día significa ser joven pasa por ocupar el tiempo de ocio del fin de semana en consumir alcohol y otras drogas con los amigos para divertirse, y sustraerse a este modelo implica para los jóvenes el riesgo de ser excluido por los iguales.

Debemos tener en cuenta la acumulación creciente de la evidencia científica acerca de la nocividad del consumo de tabaco, alcohol y cannabis para el organismo adolescente, señalando los nuevos daños y riesgos que comportan para chicas y chicos la iniciación temprana y el abuso de las sustancias, al estar su cerebro todavía en desarrollo y no haber alcanzado la madurez completa (Breyer et al. 2005; López, 2008; Tapert et al. 1999, 2001, 2005; Cadaveira, 2009 ). El desarrollo del conocimiento neurocientífico nos ha enseñado que durante la instauración del proceso adictivo, el cerebro humano adquiere una neuroadaptación bioquímica y neu-

ronal. Asimismo, es muy probable que el cerebro humano adquiriera paralelamente una neuroadaptación funcional, es decir, una neuroadaptación en la dinámica integradora de sus funciones cognitivas y ejecutivas o volitivas. Estas funciones tienen que ver con la capacidad de atención, concentración, integración, procesamiento de la información, y ejecución de planes de acción consecuentes con dicha información (Lorea, 2005; Tejero, 2003).

Existen también nuevos resultados que refuerzan lo encontrado sobre la mayor vulnerabilidad del organismo de las mujeres y de las chicas, en particular, a los efectos y peligros del tabaco, el alcohol y el cannabis, y en general, su mayor susceptibilidad a la nocividad y toxicidad de todas las drogas y peores consecuencias de su uso y abuso (Buddy, 2003; Naimi, 2003).

Por todo lo anterior, se hace necesario diseñar e implementar medidas e intervenciones “que funcionen”, las llamadas “mejores prácticas” basadas en la evidencia científica, que resulten exitosas en disminuir entre nuestros chicos y chicas adolescentes el consumo de tabaco, alcohol, cannabis y otras drogas ilegales. Se requiere también, un enfoque de género que tenga en cuenta las necesidades, particularidades y especificidades de ambos sexos ante el consumo de sustancias psicoactivas (García Averasturi, 2010).

### **3. Revisión histórica de los programas escolares de prevención de drogodependencias en España**

El consumo de drogas, aunque ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes, en sus actuales características forma parte del contexto social contemporáneo. El desarrollo científico-técnico motivó tanto la posibilidad de consumir una mayor variedad de drogas, inicialmente de origen natural y en la actualidad con progresiva tendencia hacia las de origen sintético, como la de utilizar diferentes vías de administración, particularmente, desde mediados del siglo XIX, la parenteral y en la actualidad la fumada y la esnifada, sin olvidarnos del alcohol siempre por vía oral. La evolución sociocultural lo ha configurado como un fenómeno de mercado sometido además a la dinámica de la oferta y la demanda.

Durante la década de los 70, el fenómeno del consumo de drogas era un motivo de escasa preocupación para la sociedad española, lo que da lugar de forma aislada y de forma puntual a algunas actuaciones de tipo preventivo, fundamentalmente charlas y sobre todo en el ámbito escolar. En 1974 se elabora por iniciativa del Ministerio de Gobernación, un informe titulado “Memoria del grupo de trabajo para el estudio



de los problemas derivados del consumo de drogas”, en el se ofrecían una serie de recomendaciones que no serían tenidas en cuenta hasta varios años más tarde. En el 78 se crea la Comisión Interministerial para el estudio de los programas derivados del consumo de drogas con la finalidad de coordinar las distintas acciones llevadas a cabo por los distintos ministerios; si bien es cierto que el propósito de dicha comisión no pudo cumplirse por no era factible establecer una política global y coordinar acciones en la mayor parte sin planificar e inexistentes (Pnsd, 1997).

En Galicia, como en el resto del estado español, el consumo indebido de drogas comienza a generar pequeños problemas a finales de la década de los setenta, y entre 1979 y 1981 se revelaría como especialmente preocupante sobre todo debido al consumo de heroína. A partir de ese momento se inició la creación de servicios de atención a los afectados que, promovidos inicialmente por asociaciones ciudadanas y posteriormente por algunos Ayuntamientos, empezaban a recibir el apoyo de la Administración autonómica y central.

En el año 84 se constituye en el senado la Comisión de “Encuesta sobre Drogas” y en junio del año 1985 se aprueba por el gobierno lo que se denominará Plan Nacional Sobre Drogas; un año después, en 1986, la Xunta de Galicia, sensible a los problemas generados por el consumo de drogas en nuestra Comunidad, creó el Plan Autonómico sobre drogodependencias (PAD), coordinado con el Plan Nacional Sobre Drogas (Pnsd). A partir de entonces comenzó el proceso de organización, planificación, coordinación y gestión de la respuesta a dichos problemas, tanto en lo que concierne a los programas y servicios de atención a los afectados como en lo que atañe a la colaboración entre las Administraciones y el movimiento social.

Según recoge el Pnsd (1997), las intervenciones e iniciativas preventivas llevadas a cabo en el ámbito escolar durante los años ochenta se podrían caracterizar, a grandes rasgos, de la siguiente forma:

- Predominan las iniciativas puntuales y sin continuidad; estas iniciativas tienen un carácter excepcional y no están integradas en el currículo escolar.
- Las actividades se encuadra en los esquemas de la prevención primaria.
- Tienen un signo principalmente informativo y en menor medida, de fomento de alternativas vitales ni de desarrollo de competencias personales.
- Se pone un énfasis especial en las drogas ilegales ya que eran las drogas que mayor alarma social estaban generando. La droga se asociaba fundamentalmente al delito e inseguridad ciudadana.

- Se dedica una cantidad significativa de recursos y esfuerzos a la formación y sensibilización del profesorado y de las madres y padres, en base a charlas, escuelas, seminarios, etc., aunque posteriormente no se realiza, por lo general, un seguimiento de la implicación efectiva de los agentes educativos en la elaboración de proyectos, ni en la programación de actividades.
- Las acciones formativas corren a cargo, mayoritariamente, de asociaciones y organizaciones subvencionadas y también de las entidades locales. Se constata la poca implicación del MEC en estos primeros años, lo cual permitió la entrada en los centros de todo tipo de organizaciones, algunas con planteamientos de dudoso carácter preventivo (al menos, en lo relativo a su eficacia); por ejemplo es común encontrar drogodependientes en proceso de rehabilitación o ya rehabilitados impartiendo charlas a los alumnos en centros educativos.
- Son escasas las estructuras de coordinación entre instituciones y, por tanto, la relación entre los centros educativos y otras instancias de nivel comunitario. Con el ámbito sanitario existe una relación coyuntural, pues es frecuente que se demande a los médicos intervenciones aisladas encaminadas a la información, la sensibilización y la divulgación en torno al problema de la droga y también aparecen las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, sobre todo policía y guardia civil impartiendo charlas en los centros educativos.

En la segunda parte de la década, abundan también las iniciativas de prevención inespecífica que revierten en los centros en forma de actividades de tiempo libre, oferta de programas deportivos, acciones destinadas a promover el asociacionismo, etc. En la mayoría de los programas no se realiza una evaluación que pueda calificarse de sistemática.

Estos programas basados en la información han mostrado unos resultados muy pobres respecto al cambio de actitudes y comportamientos (Schelegel y Norris, 1980; Pickens, 1985; Rossignoli y Polaino, 1989), levantando fundadas sospechas sobre su posible carácter contrapreventivo (Goodstadt, 1978). Pickens (1985) realiza una revisión sobre la eficacia obtenida en 26 programas desarrollado en la década de los 70 que se sustentaban en la información, concluyendo que dichos programas no necesariamente cambian las actitudes, y que cuando lo hacen, la dirección del cambio no es inequívocamente positiva.

Ya en la década de los noventa (Salvador, 2000), se observan cambios cualitativos y cuantitativos que evidencian un cambio de tendencia en la prevención que se lleva a cabo en el contexto escolar:

- Las iniciativas tienen una mayor continuidad en el tiempo, teniendo bastantes de ellas un carácter plurianual.
- Las actividades no se limitan a la difusión de la información y a la impartición de cursos, sino que se intenta formular programas enmarcados en el concepto de *educación para la salud*, que pretenden la mejora de competencia social y el desarrollo socio-afectivo de los alumnos.
- Se intenta que las actividades se articulen en programas de una cierta amplitud, que pretenden ser completos planes de intervención.
- Se empieza a realizar un seguimiento y un apoyo al profesorado para la realización de proyectos, una vez finalizada su formación. El objetivo básico es ahora la elaboración de proyectos de prevención ajustados a la realidad de los centros educativos e integrados en su dinámica cotidiana.
- La puesta en marcha de la LOGSE supone un punto de inflexión en la actividad preventiva escolar, afectando fundamentalmente a los objetivos pedagógicos de las intervenciones y a las estrategias didácticas con las que se abordan; la prevención se integra en el currículo a través del área transversal “Educación par a la Salud”. No obstante, puede afirmarse que todavía se está en período de ensayo de estos planteamientos, que están encontrando las previsible dificultades para su implantación, por lo que cabe hablar de un cambio profundo, pero gradual y no exento de resistencias y dificultades.
- Se aprecia en los programas una visión más integral de la problemática relacionada con el abuso de drogas y con su prevención.
- Se fomenta que las estrategias pongan más énfasis en la formación que en la mera información, lo cual se traduce en trabajar con los educadores aspectos tales como la toma de decisiones, el desarrollo de actitudes positivas hacia la salud, la autonomía, la autoestima, la responsabilidad, los valores, las habilidades sociales, etc. En definitiva, se trata de vincular la prevención de drogodependencias con el desarrollo personal e integral del alumnado.
- La mayor implicación del MEC en la prevención de drogodependencias se constata en los recursos de todo tipo destinados a este tema. Se crean figuras de referencia en materia de educación par a la salud en las direcciones provinciales y territoriales; se firman convenios entre el MEC y el Ministe-

rio de Sanidad y Consumo, las Diputaciones Provinciales y los Ayuntamientos. En las Comunidades Autónomas con competencias transferidas en materia de educación, también se promueven este tipo de convenios, a través de las Consejerías de Educación, Sanidad o Servicios Sociales.

- Se aprecia también una mayor voluntad de apertura y coordinación de los centros escolares con otras instancias de nivel comunitario y, en este sentido, despuntan iniciativas interesantes, aunque todavía escasas.
- En cuanto a los resultados obtenidos, es difícil extraer unas conclusiones objetivas pues, aunque la mayoría de los programas declaran la intención de autoevaluarse, son muy pocos los que la llevan a cabo y presentan resultados. Además, estos resultados se refieren casi en exclusiva a aspectos procesales, obviando la referencia a la consecución de los objetivos de mayor calado. Sí parecen estar más extendidas y reunir mayores garantías metodológicas las prácticas evaluativas referidas a la formación para la prevención, de los profesores y las madres y padres.
- Es importante resaltar, también en esta última época, la aparición de gran cantidad de materiales didácticos, muchos de ellos de buena calidad y susceptibles de utilización en todo el territorio español.
- Se llega a la formulación teórica de unos mínimos comunes consensuados, a partir de los cuales cada equipo intentará desarrollar un modelo de intervención de acuerdo con la formación teórica previa de sus miembros.

Los programas de prevención empiezan a ser más globalizadores, pretenden implicar en su desarrollo a la mayor parte de las estructuras sociales y tienden a conseguir un objetivo más general: la adquisición de hábitos de vida saludables (la denominada *educación para la salud*, en la que se considera englobada la prevención de drogodependencias). El sector sanitario, como estructura con un papel social importante, colabora con los demás estamentos en el desarrollo de ese programa global pero sin asumir el protagonismo que anteriormente tenía. La nueva situación puede caracterizarse de acuerdo con los siguientes puntos: las actividades aisladas tienden a disminuir en favor de las actividades coordinadas y planificadas hacia la consecución de objetivos más claros y realistas; los programas abordan tanto las sustancias legales como las ilegales; se dan pasos a favor de una coordinación interinstitucional, todavía lejos de funcionar de forma óptima; aunque los recursos destinados a la prevención han aumentado, no lo han hecho todavía de forma suficiente. Se sigue contando en muchas ocasiones con la voluntad y el interés

de profesionales y del propio profesorado así como de los equipos directivos (siempre insuficientes).

En cuanto a los resultados, es difícil extraer una idea clara y objetiva de si se han conseguido los objetivos que se marcaban los diferentes programas. Por un lado, hay que tener en cuenta la dificultad intrínseca para evaluar intervenciones de esta naturaleza, y por otro, hay que constatar que, al igual que sucede en los otros ámbitos, los programas no se intentan evaluar de forma rigurosa y sistemática, por lo que se carece de datos sobre los que fundamentar posibles valoraciones.

Destacar, por último en esta década el surgimiento de los denominados programas de reducción de daños, encuadrables dentro de los esquemas de la prevención terciaria –más cerca de lo asistencial que de lo profiláctico– y en relación con la explosión del SIDA y toda la patología infecciosa y transmisible relacionada con esta epidemia.

### *3.1. Estado actual de la prevención en el sistema educativo*

El modelo más aplicado en la actualidad es el que incluye no sólo conocimientos sobre drogas y capacidad de decir que no, sino también un espectro más amplio de competencias (*life skills* o habilidades para la vida) como la toma de decisiones, establecimiento de metas, gestión del estrés, autoafirmación y habilidades de comunicación. De hecho, enfrentarse a la experiencia directa de consumir drogas no es una experiencia común en la adolescencia, mientras que la necesidad de hacer elecciones racionales, mantener la propia opinión o criticar las reglas y normas de grupos son sucesos más comunes. Con relación a las normas sociales, se observó que los/las niños/as y adolescentes que perciben el consumo de sustancias como algo normal y tolerado, tienen más probabilidades de comenzar a consumirlas ellos/as mismos/as en comparación con compañeros/as de edad similar que no comparten esta creencia.

Los programas actuales contienen herramientas para aclarar las creencias sobre frecuencia y aceptación del consumo de sustancias, así como sobre los intereses promovidos en su marketing. Además tratan de vincular actividades desarrolladas tanto en la escuela como en la comunidad, ya que tienen más posibilidades de tener éxito que los programas escolares que se realizan de forma aislada. En resumen, los programas que combinan la educación en habilidades para la vida con la educación normativa y la adquisición de conocimientos sobre sustancias se denominan programas basados en el modelo de Influencia Social Integral (CSI) (Bohrn et al., 2008).

La promulgación de la LOGSE el año 1990 hace obligatoria la educación para la salud como un tema central del currículum escolar, junto con otros temas como la educación ambiental, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, etc. Está previsto que la prevención de las drogodependencias ocupe un espacio dentro la educación para la salud. La LOGSE supone el reconocimiento oficial de la necesidad de la prevención en todas y cada una de las escuelas. Pero, como muchas veces ocurre, la realidad no es un reflejo inmediato de las leyes promulgadas. Hace falta una voluntad decidida y medios para que se produzcan cambios, y ambas cosas han escaseado en la puesta en marcha de esta reforma y sobre todo de la prevención de las drogodependencias (Calafat, 2000)

En este contexto y como resultado de la limitada eficacia que se atribuyen, los diversos programas tradicionales de educación sobre las drogas, en España se han confirmado dos estrategias que en la actualidad, para muchos, se mantienen como contrapuestas en las actividades de prevención de la drogodependencia: la primera, que impera en los Estados Unidos, continúa con la línea del perfeccionamiento de los programas específicos incluyendo la intervención solo en el contexto social en que se desarrollan (Jonhson, Hansen y Pentz, 1986), y buscando perfeccionar las técnicas de los programas (Botvin y Wills, 1985). Se utilizan nuevas estrategias de prevención basadas en un conocimiento más completo de las razones por las cuales los jóvenes se ven involucrados en el consumo de sustancias psicoactivas, centrándose en los factores psicosociales que aumentan el inicio en dicho abuso. Los trabajos realizados bajo el enfoque de «influencia social» (entrenamiento en habilidades de resistencia) han mostrado que pueden lograr disminuciones significativas en la conducta de fumar, con resultados que van desde el 33% al 39% en la reducción de nuevos fumadores en el grupo de intervención frente al grupo de control; por su parte los enfoques de «aprendizaje de habilidades sociales y personales generales» han mostrado en los estudios que valoran su efectividad, efectos muy importantes en la conducta de los jóvenes con reducciones en nuevos casos de fumar experimental del 42% al 75% (Botvin et al., 1995); la segunda, considera que la prevención del consumo de drogas ha de considerarse en el contexto de la Educación para la Salud, que con la reforma educativa se incorpora en el diseño curricular base como materia obligatoria (línea transversal), más acorde con la LOGSE. Siendo muy positivo el planteamiento, pues dentro de una materia general como ésta, el problema de las drogas está contextualizado y no despierta un interés especial, si nos centramos en el problema de la prevención del consumo de drogas, son muchos los riesgos que se corren de limitar nuestra actuación al contenido de una materia tan amplia. El problema puede plantearse si se considera que el papel de la escuela,

tan importante en la prevención del consumo de las drogas, se reduce o queda justificado con actuaciones que serían en la mayoría de los casos puramente informativas o rutinarias. Cuando lo que se necesita es un compromiso de toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) y su inclusión en el Proyecto Educativo de Centro (Vega, 2005). Esto permitiría que la escuela pusiese en marcha todo tipo de actuaciones, escolares y extraescolares, dirigidas a los alumnos y a padres, actuaciones que puedan utilizar otros recursos comunitarios de forma coordinada. Con esta formulación nos adentramos en un modelo de actuación con importantes limitaciones metodológicas, donde es difícil operativizar la meta a alcanzar y no permite disponer el trabajo de forma que se pueda evaluar la eficacia real; situación en la que nos encontramos en la actualidad.

La reforma y mejora del sistema educativo y el desarrollo de programas de educación integral en la escuela que eviten un tratamiento diferenciado de las drogas, son, sin duda, estrategias importantes a desarrollar y que pueden demostrar un gran potencial a la hora de influir sobre las actitudes y comportamientos de los jóvenes en relación, también, al problema de las drogas. Sin embargo, consideramos que estas actuaciones inespecíficas deben complementarse con actuaciones específicas en edades críticas (especialmente con respecto al alcohol y tabaco), pues, como afirma Calafat (1988), sabemos lo difícil que resulta que el joven cuando se encuentra en una situación real de oferta, en la que tiene que tomar alguna determinación, utilice en el sentido deseable, desde el punto de vista de la salud, la información de que dispone. Este mismo autor, Calafat (1994), apunta que la inespecificidad del abordaje de la prevención de las drogodependencias se refiere especialmente al enfoque global, que exige que el tema de la droga sea abordado junto con otras temáticas, pero considerando que caben dentro de este marco general actuaciones específicas, siendo esto particularmente más necesario en el caso de la prevención del consumo de drogas legales.

A continuación señalamos algunas de las reflexiones sobre la LOGSE en torno a la implementación de programas de prevención de drogodependencias en la escuela por Calafat (1994, 2000):

- La LOGSE no asegura ni la forma ni el marco actual que cómo el tema de las drogas será tratado en cada colegio ni la extensión y la metodología necesaria. Obviamente la situación actual es mejor que la anterior, donde no había ninguna obligación de tocar el tema de las drogas, pero, el carácter obligatorio no puede ir más allá de asegurar un tratamiento mínimo de cada cuestión, y menos todavía se puede tener la certeza de que el tema será abordado con las necesidades didácticas que el tema requiere.

- No asegura ni la cantidad y la calidad de la formación del profesorado en prevención de las drogodependencias, esta reforma de la ley educativa en su conjunto supone un giro importante en contenidos y fórmulas didácticas pero como recoge el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1992): "El profesor, de acuerdo con el modelo que se dibuja, ha de pasar de ser un transmisor de saberes ya elaborados a una persona que motiva y plantea problemas de salud presentes en el medio, que tiene en cuenta las ideas de los alumnos y diseña actividades de aprendizaje, que realiza intervenciones adecuadas de ayuda, que promueve la búsqueda de información, que aporta materiales de apoyo, que ayuda a la elaboración de conclusiones y colabora con los estudiantes en el diseño de estrategias de difusión". Más allá de temas motivacionales del propio profesorado, el tema de la formación en la prevención de drogodependencias está lejos de ser una cuestión fácil y resumible en la transmisión de unos contenidos (Amengual et al., 1991). En relación a la formación del profesorado el Comité Europeo para la Salud del Consejo de Europa (1991) señala literalmente lo siguiente: "Es esencial que los mismos enseñantes sean aptos en sus contactos diarios con los alumnos para sensibilizarles preventivamente al uso de drogas... Salvo si están formados como corresponde en cuestiones de psicología del toxicómano y del consumo de drogas, los enseñantes no llegarán a convencer a los jóvenes del peligro. Además aquellos profesores formados y bien informados serán más capaces de trabajar con jóvenes con problemas de drogas y aprovechar los importantes canales de comunicación existentes entre los padres, los alumnos y ellos mismos". Y se sigue diciendo: "Es necesario que los enseñantes hagan cursos especiales de formación profesional para ayudarles a adquirir los conocimientos y las aptitudes necesarias".

- Una cuestión por resolver es saber cuál es la forma definitiva que adquirirá en la práctica la prevención de drogodependencias dentro del desarrollo e implementación del programa de prevención de drogodependencias, para comprobar si cumple con los mínimos previstos en la concepción original del programa. Es lo que se llama fidelidad al programa (o sea, el grado en que el programa se realiza en la práctica tal como fue diseñado), que junto con la reinención (elementos o desarrollos que son introducidos espontáneamente por los propios profesionales que aplican el programa ajenos a la concepción original del mismo) son cuestiones a tener en cuenta para conocer qué es lo que realmente están los chicos recibiendo.

- Existen además importantes cuestiones científicas por resolver. Una cosa es que hayamos acertado con el marco, en este caso el de la educación para la salud, con un tratamiento transversal, dentro del currículum escolar y la otra es que importa conocer de forma experimental los efectos del programa sobre los alumnos,



en las condiciones ordinarias de desarrollo del programa, y en qué grado se cumple con los objetivos preventivos previstos.

- Es importante resolver la conexión de la escuela con la sociedad y con los programas comunitarios de prevención. En líneas generales esta relación no es muy fluida. Es claro que se deben complementar dichos programas con un trabajo con los padres y el resto de la comunidad. Pero, nuevamente, más allá de las declaraciones de principios, no es una tarea fácil de llevar a la práctica y se requeriría desarrollar una estrategia específica, con sus recursos humanos y técnicos.

#### **4. Programas de prevención universal efectivos en la escuela: prevención basada en la evidencia**

La escuela no es sólo un lugar donde se adquieren aprendizajes conceptuales y procedimentales, sino que sirve también para adquirir aprendizajes relacionados con la conducta social, aprendizajes afectivos y actitudinales que son necesarios para enfrentarse adecuadamente al consumo indebido de drogas. El objetivo final de la educación es el desarrollo integral de la persona. Por eso debemos prestar especial interés a aquellos síntomas, entre los que se encuentran los problemas con drogas, que indiquen que dicho desarrollo no se está produciendo correctamente (Alonso et al., 1996). Las escuelas tienen la capacidad de llegar a un número grande de escolares y los programas que se implementan en el horario escolar son relativamente viables para su puesta en práctica, comparados con otros programas como pueden ser los de ámbito familiar, o basados en la comunidad (Soole et al. 2008). La escuela, como agente socializador de primer orden, le ofrece a los estudiantes la posibilidad de adquirir el conocimiento y las habilidades para ser ciudadanos competentes y refuerza las actitudes y comportamientos pro-sociales. Como ambiente protector, la mayoría de las escuelas se supone que estén libres de sustancias o drogas y que tengan actividades para relacionar a progenitores y familias con el personal docente.

La escuela es el ámbito ideal para la implementación de los programas preventivos por diversos motivos (Alonso et al, 1996):

- Es uno de los principales agentes de socialización, junto con la familia y el grupo de iguales, y es en ella donde se continúa el proceso de socialización iniciado en la familia, bien reforzando las actitudes en ella generadas o bien modificándolas en aquellos casos en que sea preciso.

- Actúa sobre las personas en una fase del proceso de maduración en la que la intervención del adulto tiene una gran incidencia.
- Los alumnos/as en la edad escolar están sometidos a cambios y momentos de crisis que les exponen a múltiples riesgos (entre ellos, el consumo de drogas).
- La obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años implica que por ella deben pasar todas las personas durante el período más importante de la formación de la personalidad.
- Es un espacio ideal para detectar precozmente posibles factores de riesgo.
- Los profesores, así como otros componentes de la comunidad educativa, son agentes preventivos debido a su cercanía con los alumnos, a su papel como modelos y a su función educadora.
- La LOGSE crea un marco, la Educación para la Salud, en el que trabajar la prevención del abuso de drogas.

Los programas preventivos escolares universales son convincentes por diversos motivos: son económicos porque se llegan a una población grande, a la vez que son amplios los objetivos de salud: evitar consumir tabaco, alcohol, drogas y la obesidad. Al dirigirse a jóvenes, los programas basados en la escuela intervienen en una población donde la prevalencia es la más elevada y los beneficios potenciales para la vida futura son los más elevados (Sloboda, 2008).

#### *4.1. Bases para la implementación de programas preventivos en la escuela*

La prevención, si se lleva a cabo únicamente con buenas intenciones puede ser perjudicial e incrementar la curiosidad y el interés de los y las jóvenes por las sustancias psicoactivas. Para que resulte segura y eficaz, no basta con aplicar sólo componentes eficaces; también tienen que ser presentados de manera coherente, en el orden correcto, de modo que los diversos componentes se refuercen entre sí, en lugar de limitarse a abordar temas de manera casual y según el humor del momento. Estos protocolos completos de implementación, que incluyen manuales, materiales e información para todas las sesiones han sido considerados a menudo difíciles de llevar a la práctica en la vida real de las escuelas. De hecho, no es una tarea fácil, ya que requiere planificación, una estrategia global y mucha comunicación (Burkhart y Crusellas, L. (2002).

A continuación presentamos la información básica sobre estos aspectos contenida en la revisión de la OMS (2002) y el European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction EMCDDA (2006a):

#### *4.1.1. Programas interactivos, orientados a la actividad*

*“La OMS recomienda que los programas educativos de consumo de sustancias sean interactivos, implicando el intercambio de ideas y experiencias en la población estudiantil a la que van dirigidos. El desarrollo de habilidades, la práctica de habilidades y la retroalimentación son también elementos importantes de los programas educativos en consumo de sustancias” (WHO, 2002).*

Los programas interactivos son, como mínimo, dos veces más efectivos que los programas no interactivos y hasta cuatro veces más. Se ha encontrado que el intercambio de ideas y experiencias por parte del alumnado, la oportunidad de practicar nuevas habilidades y de obtener retroalimentación sobre la práctica de las mismas, actúan como un catalizador del cambio, más que cualquier rasgo de contenido crítico del programa. Se plantea que, si los programas actuales fueran reemplazados por programas interactivos, la efectividad de la educación en consumo de sustancias en las escuelas aumentaría en un 8,5% (García Averasturi, 2010). Las investigaciones recientes sugieren que se debe tener precaución cuando se agrupan a los adolescentes de alto riesgo en intervenciones preventivas de grupos paritarios. Tales grupos han mostrado producir resultados negativos, ya que los participantes tienden a reafirmar entre sí la conducta de abuso de drogas (Dishion et al. 2002).

#### *4.1.2. Sesiones de Repetición*

*“Es importante que los programas sean sostenidos a través del tiempo para la efectividad del cambio de comportamiento” (WHO, 2002).*

Se considera de valor incorporar sesiones de repetición durante un número de cursos académicos a través de los años escolares. Las sesiones de repetición ofrecen la oportunidad de reforzar y construir mensajes durante un número de años adaptados a la edad y desarrollo del alumnado (WHO, 2002). El número de sesiones identificado en la literatura varía, pero comúnmente implica un mayor número de sesiones en el año inicial y menos sesiones en los siguientes años. Se plantea que la intensidad del programa sea de una duración de 15 o más horas, incorporando 10 sesiones en el primer año, seguidas de, por lo menos, 5 sesiones en el segundo año. En otras publicaciones se sugieren menos sesiones en general, abarcando

cuatro, cinco, hasta ocho sesiones iniciales, seguidas de tres, cinco u ocho sesiones de repetición y posiblemente una tercera fase de repetición cuando los datos de prevalencia indiquen un aumento en el consumo, o cuando el contexto de consumo cambie. Se recomienda que los programas de educación en prevención de drogodependencias en la escuela deben implementarse un número de años y construir habilidades, conocimientos y experiencias en chicas y chicos en la medida en que progresan a través del tiempo. Generalmente, un mayor número de sesiones debe ofrecerse el primer año (4- 10 sesiones) con seguimiento de 3-8 sesiones y de 5-8 sesiones en años siguientes (EMCDDA, 2006a; García Averasturi, 2010).

#### *4.1.3. Orientar las acciones al cambio de conducta más que al conocimiento y/o las actitudes*

El determinante clave de los programas exitosos de educación en prevención de drogodependencias en las escuelas es que el programa sea capaz de impactar significativamente en la conducta de consumo de sustancias en chicos y chicas. En algunas revisiones se argumenta que el impacto reducido de un programa en los años siguientes a su implementación no necesariamente es una cosa negativa, puesto que el período en el que está teniendo un impacto ofrece una ventana añadida de oportunidades de prevención que no hubiera sido posible sin dicho programa. Además, el alumnado objeto de las intervenciones puede tener mayor capacidad para abandonar el consumo y puede haber una mortalidad y morbilidad disminuida como resultado de este periodo de consumo reducido aplazado (WHO, 2002).

#### *4.1.4. Dirigidos al multi-consumo de sustancias o al consumo de una sola sustancia.*

*“Otra cuestión que puede orientar el desarrollo de los programas es la sustancia que causa el mayor daño y costes en la comunidad y la que sea más consumida” (WHO, 2002).*

Según se plantea en la revisión de la WHO (2002), en algunos documentos se apoya la idea de adoptar programas dirigidos a una sola sustancia, porque sus resultados indicaron que los programas contra el tabaco eran tres veces más efectivos que los programas que se dirigían a múltiples sustancias dentro del mismo programa. Los programas anti-alcohol, aunque no son tan exitosos como los programas antitabáquicos, resultaron más exitosos que los programas multi-sustancias. Estos resultados son particularmente pertinentes al alumnado de más de doce años de edad; la población escolar menor puede beneficiarse de una educación general en

sustancias. Existen otras opiniones, sin embargo, de que esto debe ser guiado por los datos locales de prevalencia. Se argumenta también que, por la diferente etiología del consumo de sustancias en la juventud, los programas deben desarrollarse para tipos individuales de sustancias; sin embargo, esta sugerencia puede crear dificultades para las escuelas en relación con la hora del currículum (García Avesturri, 2010).

Los programas de prevención pueden orientarse hacia una variedad de drogas de abuso, como tabaco, alcohol, inhalantes y marihuana, o puede orientarse hacia un solo aspecto del abuso de drogas, como el mal uso de medicamentos que se venden por receta. Se pueden diseñar los programas de prevención para una intervención tan temprana como en los años preescolares que enfoquen a los factores de riesgo para el abuso de drogas tales como el comportamiento agresivo, conducta social negativa, y dificultades académicas (NIDA, 2004). Según recomiendan Dishion (1999) y Lalongo (2001), los programas de prevención para los niños de la primaria deben ser dirigidos al mejoramiento del aprendizaje académico y socio-emotivo para tratar factores de riesgo para el abuso de drogas como la agresión temprana, el fracaso académico, y la deserción de los estudios. La educación debe enfocarse en las siguientes habilidades: auto-control, conciencia emocional, comunicación, solución de los problemas sociales y apoyo académico, especialmente en la lectura. Los programas de prevención para los estudiantes de secundaria deben aumentar la competencia académica y social con las siguientes habilidades: hábitos de estudio y apoyo académico, comunicación, relaciones con los compañeros, auto-eficacia y reafirmación personal, habilidades para resistir las drogas, refuerzo de las actitudes anti-drogas y fortalecimiento del compromiso personal contra el abuso de las drogas (Botvin et al. 1996; Scheier et al. (1999).

#### *4.1.5. Interacción con Iguales/Líderes Iguales*

*“Los programas deberían brindar a chicos y chicas gran cantidad de tiempo para interactuar e intercambiar ideas durante actividades dirigidas a la tarea” (WHO, 2002).*

Los programas de prevención que se centran en la relación de un individuo con sus compañeros y desarrollan conocimientos teórico-prácticos sobre el funcionamiento del grupo, que impliquen un desarrollo de una mejor comunicación, realce las relaciones positivas con sus compañeros e intensifiquen los comportamientos sociales positivos, y doten a los alumnos/as de técnicas de resistencia para poder rehusar las ofertas de drogas son más efectivos. Se ha encontrado que los programas con estudiantes de la misma edad son más efectivos que los programas sin esos iguales.

Otra posibilidad de implementación es la selección y formación de los líderes del grupo para que posteriormente sean ellos/as los encargados de su ejecución en el aula, siempre son el asesoramiento y supervisión del profesor. Existen dificultades asociadas a esta modalidad de trabajo con iguales como líderes que faciliten la actividad de la clase, entre los que destacamos: la selección de chicas y chicos líderes de grupos sociales que ya existen entre el alumnado; el entrenamiento y el tiempo requerido para su adecuada preparación; el currículo escolar ya demandante que ofrece poca oportunidad para introducir a iguales de más edad de otros sitios. Se necesita mucha investigación en la evaluación de los procesos y de los resultados que puedan esperarse de iguales líderes, en comparación con otras alternativas. Se requiere antes, que su inclusión sea aceptada como parte de una educación regular en consumo de sustancias en las escuelas. Se necesita más investigación antes que sea recomendado el empleo de chicas y chicos que actúen como líderes iguales facilitadores como parte de programas educaciones de uso de sustancias. Las chicas y chicos que funcionen como líderes iguales pueden participar, por ahora, bajo la facilitación general del personal adulto ejecutor de los programas (WHO, 2002).

#### *4.1.6. Momento Ideal de las Intervenciones*

*“Ofrecer una combinación de fase de inoculación y de fases de relevancia temprana y posterior guiada por datos de prevalencia local” (WHO, 2002).*

En la revisión de la WHO (2002) y EMCDDA (2006a) los expertos consideran que los programas deberían ofrecerse en un momento apropiado del desarrollo adolescente y, particularmente, cuando las intervenciones tengan la mayor probabilidad de impactar el comportamiento de chicas y chicos. Potencialmente existen tres períodos críticos en el desarrollo de la conducta en que los efectos de las intervenciones pueden optimizarse más:

- Una fase de inoculación, la cual tiene el potencial de jugar un papel importante en modificar patrones de conducta y respuestas de chicos y chicas en situaciones de consumo de alcohol y otras sustancias.
- Los programas deben también ser relevantes para las experiencias en la vida de chicas y chicos durante el período en que la mayoría esté experimentando una exposición inicial al consumo de sustancias. Esta fase de relevancia temprana asegura que la participación en programas ocurra cuando es más probable que la información y las habilidades tengan significado y aplicación práctica.

- Finalmente, algunos estudios primarios recientes sugieren que se desarrollen los programas en una etapa de relevancia posterior cuando la prevalencia del consumo aumenta y el contexto del consumo cambia; por ejemplo, cuando chicas y chicos están bebiendo alcohol y conduciendo, o cuando están expuestos a un grupo de iguales de más edad en pubs y discotecas (WHO, 2002).

Los programas pueden ser mejor diseñados para un grupo poblacional usando datos de prevalencia local. Los datos de prevalencia ofrecen información sobre la edad común de iniciación, la edad en que la mayoría de los jóvenes comienza a experimentar y las tasas de consumo a través del tiempo para varias sustancias y regiones, en diferentes períodos de tiempo. Esta información puede entonces ser usada para satisfacer los momentos críticos mencionados anteriormente en la historia del consumo de drogas de chicos y chicas y puede por ello adaptarse a fluctuaciones en prevalencias a través del tiempo para las nuevas poblaciones de jóvenes. Fisher (1998) plantea que la evidencia de un grupo de edad óptimo para la prevención no está clara, aunque los resultados de la intervenciones en la adolescencia tardía (>17 años) generalmente son más débiles. También sugieren que, como los patrones problemáticos de consumo aparecen típicamente en la adolescencia media (15-16 años), los intentos de modificar la conducta en esta edad pueden ser más productivos.

#### *4.1.7. Programas basados en la escuela que involucran a los padres/madres*

En una evaluación de programas que involucran a padres y madres (Shepard y Carlson, 2003) se ofrece una panorámica de la evidencia para la efectividad de los programas basados en la escuela que incorporan un componente de implicación parental. Existe una variedad de formas en que padres y madres pueden participar en los programas de prevención de sustancias, que incluyen: educación de padres y madres, entrenamiento en habilidades parentales, actividades progenitores-hijos, actividades sociales, servicios de asesoramiento, asesoramiento o solución de problemas en la casa, grupos de padres y madres, discusiones profesorado-progenitores, boletines informativos periódicos para la familia. Los programas de prevención pueden enseñar a los padres de niños pequeños, técnicas que ayuden a la familia a comunicarse mejor, a mantener mejor disciplina y a hacer reglas firmes y constantes. La investigación muestra también que los padres necesitan tomar un papel más activo en la vida de sus hijos, incluso hablar con ellos de drogas, vigilar sus actividades, conocer a sus amigos y comprender sus problemas y preocupaciones personales. (González et al, 2004; NIDA, 2004).

*4.2. Aspectos para la Implementación y Estructura que han resultado efectivos en los programas de prevención de drogodependencias en la escuela (Paglia y Room, 1998; NIDA, 2003).*

- El programa debería ser continuo, desde el pre-escolar hasta el último año de bachillerado y debería ser especialmente intensivo en la secundaria, justo antes de la mediana de edad del comienzo del consumo.
- Los programas de corta duración no funcionan.
- Las sesiones de repetición pueden ayudar a la efectividad, particularmente para el cannabis.
- Una intensidad más elevada del programa (10 lecciones o más) ofrece poco beneficio añadido.
- Se deberían emplear deferentes enfoques para varios subgrupos (diferente sofisticación con las drogas, niveles de consumo, grupos demográficos) cuando sea posible; estas estrategias con objetivo deberían estar basadas en investigación formativa.
- Los enfoques de habilidades sociales son generalmente más efectivos, aunque el entrenamiento en habilidades de resistencia ofrece poca evidencia de efectividad.
- Implicar a los estudiantes en la planificación e implementación del currículo
- Proporcionar una atmósfera tolerante, libre de tácticas moralizantes y de temor; debe haber un diálogo abierto, no evaluativo entre la persona que conduzca el programa y el alumnado.
- Enfatizar el aprendizaje activo sobre los efectos de las drogas, no descansar en conferencias pasivas y películas; los mejores son los métodos interactivos de implementación, tales como, grupos de discusión pequeños y juego de roles.
- La persona que conduzca el programa, o líder, debe ser alguien en quien el alumnado confíe, el cual presentará los hechos de modo exacto y de forma no sesgada; el personal docente puede ejercer un liderazgo efectivo, con la asistencia de líderes iguales.
- Los programas de prevención eficaces son rentables. Por cada \$1 que se gasta en la prevención del uso de drogas, la comunidad puede ahorrar \$4 ó \$5 del costo que implicaría la orientación psicológica y el tratamiento contra el abuso de drogas.



*4.3. Aspectos de Contenido que han resultado efectivos en el ámbito escolar (Paglia y Room, 1998)*

- Los enfoques de solamente-conocimientos y solamente-afectivos no cambian las actitudes o la conducta.
- Discutir las razones del por qué las personas consumen drogas, qué esperan obtener y otras formas en que esto puede alcanzarse; presentar conductas alternativas que permitirán a los jóvenes recibir esos beneficios.
- Presentar material honesto de hechos; si no hay respuestas, debe admitirse; presentar tanto los peligros como los beneficios de consumir y de no consumir sustancias, con discusiones enfocadas en los efectos a corto plazo; si la información impartida es percibida por chicas y chicos como contradictoria a sus experiencias personales o reflejando una exageración y una histeria adulta, entonces no se le hará caso.
- Junto con el ofrecimiento de información, discutir y corregir percepciones con relación al consumo normativo.
- El desarrollo de habilidades para la vida puede también ser beneficioso (asertividad, toma de decisiones y técnicas de comunicación).

## **5. Mejores Prácticas que se difunden en la Unión Europea**

Según recoge en su informe el EMCDDA (2002; 2006b), los países que han abordado expresamente la prevención en las escuelas, mediante la inclusión de objetivos concretos en sus estrategias nacionales y que cuentan con una rigurosa organización logística de la ejecución y financiación de las medidas de prevención, son los que han obtenido los resultados más prometedores. Han comprobado que los programas que arrojan buenos resultados se han centrado en el fortalecimiento de las aptitudes interpersonales de los jóvenes y de su capacidad crítica para tomar decisiones razonadas y con fundamento sobre las drogas. La enseñanza interactiva ha demostrado ser más eficaz. También han constatado que las acciones a corto plazo, de carácter aislado y “moralizadoras” son contraproducentes. El margen de mejora del contenido de las medidas de prevención de las drogodependencias en los centros escolares de la UE reside en la formación intensiva de profesionales y personal docente en habilidades de prevención, de acuerdo con los logros suficientemente documentados en algunos Estados miembros de la UE. Con arreglo a un análisis comparativo de la experiencia adquirida a nivel europeo, los ámbitos prioritarios de las políticas de prevención deben ser la coordinación estrecha de las

instituciones y el establecimiento de sistemas de acreditación de proyectos de prevención claramente basados en pruebas científicas y que sólo requieran un mínimo de evaluación y de presentación de informes.

## **Bibliografía**

- Alonso, D., Freijo, E. y Freijo, A. (1996). Actuar es posible. La prevención de las drogodependencias en la comunidad escolar. Ministerio del Interior. Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid.
- Amengual, M., Mejias, G. y Calafat, A. (1991). Approche de la théorie et de la pratique de formation du corps enseignant. Bulletin du liaison du CNDT, nº 17, pp. 9-19.
- Bohrn, k., Fabiani, L., Florek, E., Gabrhelik, R., Galanti, R., Kyriakidou, M., Sanchez, S., Terzopoulou, G., Vadrucci, S., Vassara, M. y Taglianti, V. (2008). Prevención del Abuso de Sustancias entre el alumnado. Guía para implementar con éxito programas basados en el modelo de Influencia Social en centros escolares. European Drug addiction prevention trial y EDEX. [www.eudap.net](http://www.eudap.net) y en [www.edex.es](http://www.edex.es).
- Botvin, G. y Wills, T. (1985). Personal and social skills training. Cognitive-behavioral approaches to substance abuse prevention. En C. Bell y R. Battjes (Eds.). Prevention research: deterring drug abuse children an adolescents. Washington, NIDA. Research Monograph.
- Botvin, G., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. y Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug-abuse prevention trial in a white middle class population. *Journal of the American Medical Association*, 273:1106-1112.
- Botvin, G., Baker, E., Dusembury, L., Tortu, S. y Botvin, E. (1990). Preventing adolescent drug abuse throught a multimodal cognitive-behavioral approach: results of a 3 year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (4) 437-446.
- Brown, S. (2001). Adolescent substance use and sexual risk-taking behavior. *Journal of Adolescent Health*. V. 28, 3 , Pp 181-189.
- Buddy, T. (2003). Female drinkingand brain damage. Medical Review Board <http://alcoholism.about.com/cs/women>

- Burkhart, G. y Crusellas, L. (2002). Comparison of school-based prevention programmes in Europe: an analysis of the EDDRA (exchange on drug demand reduction action) database. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, Lisbon.
- Cadaveira, F. (2009). Alcohol y cerebro adolescente. *Adicciones*, Vol. 21, 1, pp. 9-14.
- Calafat, A. (1988). Prólogo, en J.A. Rodríguez y C. López, *Drogodependencias en la escuela*. Ed. Ayuntamiento de Santa Pola.
- Calafat, A. (1994). La escuela y los programas de prevención de las drogodependencias. Perspectiva, líneas de trabajo y opciones. En: *Políticas de prevención de las drogodependencias en el medio escolar*. Ed. Fundación CREFAT. Madrid.
- Calafat, A. (2000). La formación de mediadores en la prevención escolar de las drogodependencias. Reflexiones en torno a la prevención de las mismas. Diputación de Cádiz. <http://www.dipucadiz.es>.
- Comite Europeen de la Sante (1991): *Education pour la santé*. Documento fotocopiado
- DGPNSD (2009). Observatorio Español sobre Drogas (OED). Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES 2008).
- Dishion, T., Kavanagh, K., Schneiger, A., Nelson, S., y Kaufman, N. (2002). Preventing early adolescent substance use: A family centered strategy for the public middle school. *Prevention Science* 3(3):191-202
- Dishion, T., McCord, J., y Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist* 54:755–764.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. EMCDDA (2002). Las drogas en el punto de mira. La prevención de las drogodependencias en los centros escolares. [www.emcdda.europa.eu/attachements/](http://www.emcdda.europa.eu/attachements/)
- European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction. EMCDDA (2006a) Gender-specific approaches in responses to drug use. Prevention: universal and selective prevention for boys and girls. Annual Report.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. EMCDDA (2006b). The state of the drugs problem in Europe. Lisboa: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. EMCDDA (2009). Best Practice Portal. <http://www.emcdda.europa.eu/themes/>.
- Evans-Whipp, T.; Beyers, J., Lloyd, S. y Catalano, R. (2004). A review of school drug policies and their impact on youth substance use. *Health Promotion International* Vol. 19. No. 2, Oxford University Press.
- Fisher D. (1998) Environmental strategies for substance abuse prevention: Analysis of the effectiveness of policies to reduce alcohol, tobacco, and illicit drug problems. [www.emcdda.europa.eu/](http://www.emcdda.europa.eu/).
- García Averasturi, L., López Díaz, C. y Egea Molina, E. (2008). *Sustancias Adictivas y Adolescencia*. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas. Las Palmas de Gran Canaria. [www.cop.es/delegaci/palmas](http://www.cop.es/delegaci/palmas).
- García Averasturi, L. (2010). *Prevención efectiva del consumo de sustancias psicoactivas en chicos y chicas adolescentes. Una revisión actualizada de la materia*. Ed. Colegio oficial de psicólogos de Las Palmas. Las Palmas de Gran Canaria.
- González, A., Fernández, J. y Secades, R. (2004). *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Gijón. Pp 13-55.
- Goodstadt, M. (1978). Alcohol and drug education: models and outcomes. *Health Education Monographs*, 6, 263-279.
- Jonhson, C., Hansen, W y Pentz, M. (1986). Comprehensive community programs for drug abuse prevention. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 181-199.
- Lalongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. y Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 9:146-160.
- Lorea, I., Tirapu, J., Landa, N. y López-Goñi, J. (2005). *Deshabitación de drogas y funcionamiento cerebral: una visión integradora*. *Adicciones*, vol.17, 2, págs. 121-129.
- Maciá, D., Olivares, J. y Méndez, F.(1993). *Intervención comportamental-educativa en la prevención de la drogodependencia*. En F.X. Méndez, D. Maciá y J. Olivares. (Eds.) *Intervención conductual en contextos comunitarios. Programas aplicados de prevención*. Madrid: Pirámide
- McGrath, Y. (2006) *Drug use prevention among young people: a review of reviews*. National Institute for Health and Clinical Excellence.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Transversales: Educación para la salud. Educación sexual. Madrid.
- Naimi, T., Lipscomb, L., Brewer, R., y Gilbert, B. (2003). Binge Drinking in the preconception period and the risk of unintended pregnancy: Implications for women and their children. *Pediatrics*, Vol. 111 pp. 1136-1141.
- National Institute for Drug Abuse (NIDA) (2003). Preventing drug use among children and adolescents. [www.drugabuse.gov/pdf/prevention](http://www.drugabuse.gov/pdf/prevention).
- National Institute for Drug Abuse (NIDA) (2004). Preventing drug use among children and adolescents. [www.drugabuse.gov/pdf/prevention](http://www.drugabuse.gov/pdf/prevention)
- Paglia A. y Room R. (1998) Preventing Substance Use Problems Among Youth: A Literature Review and Recommendations. Research Document No. 142 Addiction Research Foundation Division, Centre for Addiction and Mental Health, Toronto, Canada.
- Paglia, A. (1998). Tobacco Risk Communication Strategy for Youth: A Literature Review. Health Canada.
- Pentz, M. (1998). Costs, Benefits and Cost Effectiveness of Comprehensive Drug Abuse Prevention. In W. Bukoski and R. Evans (eds) Cost benefit/Cost Effectiveness Research of Drug Abuse Prevention: Implications for Programming and Policy. Rockville MD: National Institute on Drug Abuse.
- Pikens, K. (1985). Drug education: The effects of Giving Information. *Journal of Alcohol an Drug Education*, vol. 30, 3, 32-44.
- Pnsd (1997). Prevención de las drogodependencias. Análisis y propuestas de actuación. Ministerio del interior.
- Rosignoli, J. y Polaino, A. (1990). Programas informativo-preventivos en las toxicomanías. El cambio de actitudes como indicador predictor de eficacia. *Revista Española de Pedagogía*, 184.
- Salvador, T. (2000). Avances y retos en prevención del abuso de drogas. *Papeles del psicólogo*, 77, pp. 18-24.
- Scheier, L., Botvin, G., Diaz, T., y Griffin, K. (1999). Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *Journal of Drug Education* 29(3): 251-278.
- Schelegel, R. y Norris, J.E. (1980). Effects of attitude change on behavior for highly involving issues: The case marijuana smoking. *Addictive Behaviors*, 5, 113-124.
- Shepard J. y Carlson (2003). An empirical evaluation of school-based prevention programs that involve parents. *Psychology in the Schools*, vol 40, 6.

- Sloboda, Z.(2008). Moving towards evidence-based practice: school-based prevention of substance use in the USA. In: A cannabis reader: global issues and local experiences Chapter 12.
- Soole, D., Mazerolle, L. y Romboutse, S. (2008). School-based drug prevention programs: a review of what works Australian and New Zealand Journal of Criminology, August.
- Tapert, S. y Schweinsburg., A. (2005). The human adolescent brain and alcohol use disorders. Recent developments in alcoholism . Behavioral Science.
- Tapert, S. y Brown, S. (1999). Neuropsychological correlates of adolescent substance abuse: four-year outcomes. Journal of the International Neuropsychological Society, 5: 481-493.
- Tejero A, Pérez de los Cobos J, Bosch R. y Siñol N. (2003). Adicciones, lóbulo frontal y funciones ejecutivas: un análisis neuropsicológico del autocontrol en las Adicciones. Conductas adictivas, 3 (1): 43-44.
- Vega, A. (2005). La tutoría ante el consumo problemático de drogas: apuntes para educar en la adolescencia. En: Conocimiento educativo. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- World Health Organization (WHO) (2002). Prevention of Psychoactive Substance Use. A Selected Review of What Works in the Area of Prevention. [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/en/prevention\\_intro.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_intro.pdf).
- Xunta de Galicia (2009). Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias de Galicia (ESTUDES) del año 2008. Informe de resultados. Madrid.



## **Diferenzas de xénero na execución neuropsicolóxica de pacientes infectados polo VIH-1**

J. M. FAÍLDE GARRIDO, M. FOLK, M. LAMEIRAS FERNÁNDEZ, Y. RODRÍGUEZ CASTRO  
e M. V. CARRERA FERNÁNDEZ

*Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa (AIPSE)*

### **INTRODUCCIÓN**

Desde o punto de vista científico as mulleres estiveron historicamente infra-representadas na investigación biomédica e psicolóxica (Mastroianni, Faden e Federman, 1994). Esta tendencia non foi allea ao estudo das consecuencias neuropsicolóxicas do VIH-1, pois a maioría das investigacións realizáronse con mostras de homes (Vázquez Justo, Rodríguez e Carro Ramos, 2003; Wisniewski *et al.*, 2005). Aínda que esta tendencia se foi corrixindo nos últimos anos, son aínda poucos os estudos que investigaron os aspectos neuropsicolóxicos de mulleres seropositivas, ou que conduciron estudos de comparación en función do xénero (Fox-Tierney *et al.*, 1999; Sherbourne *et al.*, 2000). Por conseguinte, é moi pouco o que sabemos sobre as consecuencias neuropsicolóxicas das mulleres seropositivas.

A escasa investigación dispoñible non parece amosar suficiente luz sobre o tema, ao ser contradictoria a información referente á existencia de diferenzas na execución neuropsicolóxica entre mulleres seropositivas e seronegativas (Durvasula *et al.*, 2001; López *et al.*, 1999). Así, Mason *et al.* (1998) atoparon diferenzas entre mulleres seropositivas e seronegativas en áreas tales como a velocidade psicomotora, a memoria verbal e a atención. Pola contra, outros investigadores non as atoparon (Arruda *et al.*, 1997; Stern *et al.*, 1997). Durvasula *et al.* (2001) acharon diferenzas entre mulleres seropositivas —con e sen sida— e seronegativas en velocidade psicomotora, memoria verbal e velocidade motora. Non obstante, o status serolóxico soamente se asociou á velocidade psicomotora e, contrariamente ao



esperado, non se relacionou coa velocidade motora e a memoria verbal. Noutro estudo, conducido por Richarson *et al.* (2002), non se atoparon diferenzas significativas na execución neuropsicolóxica entre mulleres seronegativas e seropositivas, cando estas últimas recibían tratamento antirretroviral, pero si as atoparon nas que non estaban sendo medicadas.

Diversas investigacións atoparon diferenzas entre homes e mulleres seronegativos nos niveis hormonais (Hafner *et al.*, 1994), na química e estrutura cerebral, na composición corporal, na conduta e na adicción a drogas (Hamilton, 1986). Así mesmo, as mulleres seropositivas, comparativamente cos seus homólogos homes, presentan máis antecedentes de abuso de substancias (Wechberg *et al.*, 1998), peor situación económica (Ickovics e Rodin, 1992), maior morbilidade psiquiátrica, unha progresión máis rápida da enfermidade e taxas máis elevadas de mortalidade (Melnick *et al.*, 1994), así como niveis educativos máis baixos (Stern *et al.*, 1996). Son aspectos que, teoricamente, poderían explicar as diferenzas no rendemento neuropsicolóxico de homes e de mulleres infectadas polo VIH (Hampson, 1990).

Dada esta situación, sería razoable prognosticar un maior grao de vulnerabilidade neuropsicolóxica das mulleres seropositivas fronte aos seus homólogos homes (Satz *et al.*, 1993), así como un perfil de afectación distinto. Non obstante, os escasos traballos que se realizaron cun deseño experimental que teñen en conta a comparación entre homes e mulleres seropositivas non atoparon diferenzas importantes na execución neuropsicolóxica (Pereda *et al.*, 2000; Pirolli, 1997; Rabkin *et al.*, 2000).

A incidencia da infección por VIH en mulleres é cada vez máis importante (UNAIDS, 2010), por este motivo a investigación neuropsicolóxica debe incluír nos seus estudos mostras de homes e de mulleres e analizar os datos en función do xénero (Wizemann e Pardure, 2001). O obxectivo do presente estudo consistiu en describir as características do rendemento neuropsicolóxico de pacientes infectados polo VIH-1 en función do xénero.

## **Abstract**

**INTRODUCTION:** Very few studies have examined the neuropsychological performance of HIV-positive women, and even fewer have attempted a comparison of cognitive functioning in seropositive men and women. The aim of this study was

to describe the nature of the neuropsychological performance of patients infected with HIV-1 and to compare these results by gender.

**METHODS:** A clinical sample made up of 122 subjects (men and women) was recruited to participate voluntarily in this study. The sample was divided into four groups: seropositive men (n=57), seropositive women (n=31), seronegative men (n=18), and seronegative women (n=16). All of the subjects underwent the same assessment process, consisting of a neuropsychological evaluation, and an interview to gather socio-demographic, toxicological, and clinical information about the subjects. The results were then analysed, taking into account participants' gender and serological status.

**RESULTS AND DISCUSSION:** No significant differences were found in neuropsychological performance by gender. However, men performed better than women overall in the following areas: visual memory, attention/psychomotor speed, and abstract reasoning/verbal intelligence. In contrast, differences were found depending on subjects' serological status. Seropositive participants' neuropsychological performance was significantly lower than that of the seronegative participants in all of the areas assessed: 1) Visual memory; 2) Attention/Psychomotor speed; 3) Abstract reasoning/Verbal intelligence 4) Verbal memory for texts; and 5) Verbal memory for digits and words.

**CONCLUSIONS:** In spite of the fact that no significant differences were found between men and women, there are clear differences in neuropsychological performance depending on participants' serological status. This appears to indicate that infection with the HIV-1 virus negatively affects cognitive performance. In addition, results show a qualitatively different pattern of neuropsychological functioning in women and men, an observation which may be of relevance when planning neurological rehabilitation with HIV-positive patients.

**KEY WORDS:** Neuropsychology, Gender, HIV/AIDS, Cognitive performance.

## **Resumo**

**INTRODUCCIÓN:** son poucas as investigacións que se desenvolveron sobre o funcionamento neuropsicolóxico das mulleres seropositivas, e aínda máis as que conduciron estudos de comparación entre homes e mulleres seropositivos. O obxectivo deste estudo consistiu en describir as características do rendemento neuropsicolóxico de pacientes con infección por VIH-1 en función do sexo.

**MÉTODOS:** unha mostra clínica composta por 122 suxeitos voluntarios (homes e mulleres) foi recrutada para participar neste estudo. Co obxecto de contrastar empiricamente a mostra foi dividida en catro grupos: homes seropositivos ( $n = 57$ ), mulleres seropositivas ( $n = 31$ ), homes seronegativos (18) e mulleres seronegativas (16). Todos os suxeitos foron sometidos ao mesmo proceso de avaliación (adminístráronlles unha batería neuropsicolóxica, unha avaliación da sintomatoloxía ansiosa-depresiva e unha entrevista sobre aspectos sociodemográficos, toxicolóxicos, neuropsiquiátricos e clínico-biolóxicos), e contrastáronse os resultados baseándose na situación serolóxica e no sexo.

**RESULTADOS E DISCUSIÓN:** non foron encontradas diferenzas estatisticamente significativas no rendemento neuropsicolóxico dos suxeitos en función do sexo; pese a iso, os homes renderon mellor que as mulleres en memoria visual, atención/velocidade psicomotora e intelixencia verbal/pensamento abstracto. Pola contra, si se encontraron diferenzas significativas en función do status sexolóxico. Os suxeitos seropositivos de ambos os sexos mostraron un rendemento neuropsicolóxico significativamente máis baixo que os seronegativos en todas as funcións avaliadas: 1) memoria visual; 2) atención/velocidade psicomotora; 3) intelixencia verbal/pensamento abstracto; 4) memoria verbal para textos; e 5) memoria verbal para díxitos e palabras.

**CONCLUSIÓN:** a pesar de non existir diferenzas significativas baseándose no sexo, obsérvase que estas se fan máis marcadas en función do status serolóxico, o que parece indicar que o VIH actúa como un factor que interfire negativamente no rendemento neuropsicolóxico. Por outra parte, obsérvase un patrón de execución neuropsicolóxica cualitativamente distinto entre ambos os sexos, aspecto que pode ser relevante de cara á rehabilitación neuropsicolóxica destes pacientes.

**PALABRAS CLAVE:** neuropsicoloxía, sexo, VIH/sida, execución cognitiva.

## **MÉTODO**

Un total de 122 participantes —mulleres e homes—, 88 seropositivos e 34 seronegativos, tomaron parte neste estudo tras obter o seu consentimento informado. Co obxecto de contrastar empiricamente, a variable *sexo* foi subclasificada en catro grupos: 1) homes seropositivos ( $n = 57$ ); 2) mulleres seropositivas ( $n = 31$ ); 3) homes seronegativos ( $n = 18$ ); e 4) mulleres seronegativas ( $n = 16$ ).

A mostra clínica tomouse entre o grupo de pacientes que recibían atención médica na consulta de enfermidades infecciosas do Complexo Hospitalario Cristal-

Piñor de Ourense (CHOU), tendo en conta os seguintes criterios de selección: estar infectado polo VIH-1; non estar coinfectado con VIH-2; non estar hospitalizado nos últimos trinta días; non consumir drogas nos últimos tres meses, aínda que se permitía estar en programas de mantemento con metadona; non presentar un cadro de abuso crónico e severo de alcohol nos últimos seis meses; non presentar outras afeccións do sistema nervioso central provocadas por patóxenos oportunistas, neoplasias oportunistas ou trastornos sistémicos; non presentar patoloxía do sistema nervioso periférico e dos músculos que puidese alterar a execución neuropsicolóxica do suxeito; non ter antecedentes neurolóxicos ou psiquiátricos graves, ou que precisasen tratamento psicofarmacolóxico ou que alterasen o nivel de conciencia ou a conduta do suxeito; e infectarse por transmisión heterosexual ou a través do consumo de drogas por vía parenteral.

Para o *recrutamento dos participantes do grupo control* seleccionáronse os suxeitos sen historia de drogodependencia, que pertencían ao contorno sociofamiliar de persoas infectadas polo VIH ou con risco de infección, pero apareándoas cos pacientes seropositivos en idade, xénero e anos de escolarización.

Todos os participantes foron previamente informados do propósito da investigación e deron o seu consentimento por escrito. Unha vez seleccionados, déuselles unha cita para realizar a avaliación neuropsicolóxica que debía de coincidir coa cita previamente prestablecida para a súa analítica de seguimento médico-rutineira. Deste modo, a través dun procedemento económico, puidemos dispoñer de medidas fiables dos niveis de CD4, de carga viral e doutros parámetros clínico-biolóxicos.

O protocolo de avaliación incluía unha entrevista semiestruturada sobre aspectos sociodemográficos, toxicolóxicos, neuropsiquiátricos e clínico-biolóxicos; unha exploración neuropsicolóxica a través dunha «batería integrada» deseñada *ad hoc* para este estudo; e unha avaliación da sintomatoloxía ansioso-depresiva, a través do Inventario da depresión de Beck (1978) e do Cuestionario de ansiedade estado-trazo de Spielberger, Gorsuch e Lushene (1988).

A batería neuropsicolóxica estaba integrada por un conxunto de probas, de ampla tradición no estudo neuropsicolóxico, que avaliaban un amplo trazo de funcións cognitivas. Foron reagrupadas baseándose nos resultados dunha análise factorial (método Varimax con Kaiser), a cal identificou cinco factores, que explicaban o 73,34 % da varianza. Os citados factores foron denominados de acordo coas características das probas que os integraban: 1. memoria visual (test de retención visual de Benton: acertos e erros; test da figura complexa de Rey: reprodución de memoria e copia); 2. atención/velocidade psicomotora (test do trazo: partes A e B);

subtest clave de números do WAIS-R; e o Toulouse Pierón); 3. intelixencia verbal/pensamento abstracto (subtests do WAIS-R: vocabulario, comprensión e semellanzas); 4. memoria verbal para textos (historia de Backcock: recordo inmediato e retardado; e 5. memoria verbal para díxitos e palabras (test audio-verbal de Rey: acertos; e o subtest díxitos do WAIS-R: orde directa e inversa).

## RESULTADOS

Como se pode apreciar na táboa 1 non se atoparon diferenzas estatisticamente significativas entre os grupos de homes e de mulleres seropositivos e seronegativos.

**Táboa 1.**

Características sociodemográficas e clínico-biolóxicas en función do xenero para os grupos de suxeitos seropositivos e seronegativos

Variable	HIV +			HIV -		
	Homes (n = 57)	Mulleres (n = 31)	Test de significación	Homes (n = 18)	Mulleres (n = 16)	Test de significación
	Media (SD)	Media (SD)	F	Media (SD)	Media (SD)	F
<b>Idade</b>	34,08 (5,30)	33,35 (5,01)	,016	31,55 (6,59)	35,03 (5,05)	,545
Anos de escolarización	9,32 (2,42)	10,45 (3,18)	,260	10,00 (2,40)	9,67 (2,50)	,239
Células CD4 por m <sup>3</sup>	286,68 (261,59)	370,94 (221,43)	2,311	—	—	—
Variable	No. (%)	No. (%)	χ <sup>2</sup>	No. (%)	No. (%)	χ <sup>2</sup>
Dominancia Dereita	57 (100)	29 (93,5)	,040	16 (88,9)	88,9	,003
Manual Esquerda	0 (0,0)	2 (6,5)		2 (11,1)	11,1	
Situación respecto ao consumo	Nunca usou drogas 25 (43,8)	8 (29,0)	,000	18 (100)	16 (100)	,000
	Abstínente ex-UDVP* 20 (35,1)	8 (29,0)		---	---	
	MPM* 17 (29,8)	15 (42,0)		---	---	
Nivel Carga Viral	Non detectable 19 (33,3)	11 (35,5)	1,016	—	—	—
	Baixa (<10.000) 7 (12,3)	10 (32,3)		—	—	
	Media (de 10.000-30.000) 17 (29,8)	2 (6,5)		—	—	
	Alta (>30.000)	8 (25,8)		—	—	
Tratamento Antirretroviral	Sí 10 (17,5)	26 (83,9)	,028	—	—	—
	Non 16 (28,1)	14 (45,2)		—	—	
Fase da infección	Fase A 13 (22,8)	4 (12,9)	1,334	—	—	—
	Fase B 28 (49,1)	13 (41,9)		—	—	
	Fase C			—	—	

\*p < 0,05 \*\*p < 0,01 Nota: usuario/a de drogas por vía parenteral (UDVP); programa de mantemento con metadona (PMM)

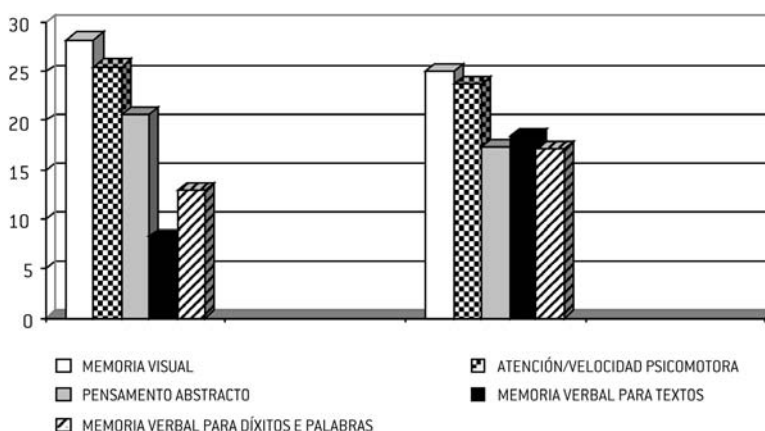
Antes de analizar a execución neuropsicolóxica, tal como foi mencionado anteriormente, realizouse unha análise factorial para identificar os axentes subxacentes ao conxunto de probas que integran a batería neuropsicolóxica utilizada. Así mesmo, foi necesario transformar as puntuacións directas en estandarizadas, co obxecto de que cada proba contribuíse cun peso similar á puntuación global de cada factor.

Para estudar o efecto das variables xénero e seropositividade sobre a execución neuropsicolóxica establecéronse tres niveis de contraste: 1) comparación entre homes e mulleres seronegativos; 2) comparación entre homes e mulleres seropositivos; e 3) comparacións intraxénero para os grupos de seropositivos e de seronegativos.

O primeiro nivel de análise pretendía o estudo das diferenzas entre os grupos de homes e de mulleres seronegativos (véxase o gráfico 1). A pesar de que os homes obtiveron puntuacións máis elevadas no seu rendemento neuropsicolóxico en ambos os grupos, estas non acadaron valores de significatividade desde o punto de vista estatístico en ningún dos cinco factores estudados.

**Gráfico 1.**

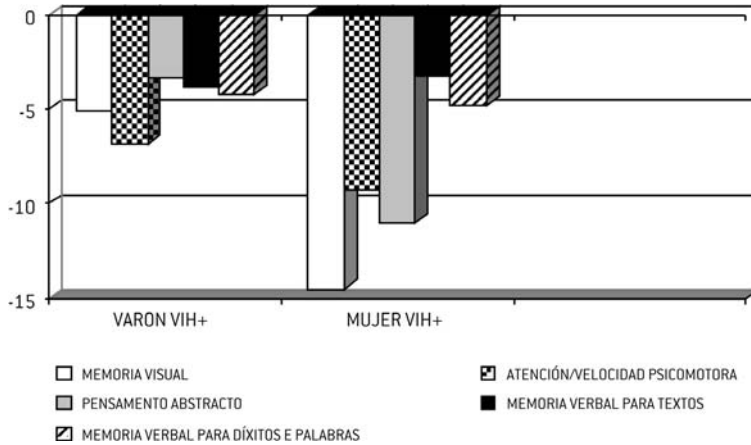
Diferenzas na execución neuropsicolóxica entre homes e mulleres seronegativos



O segundo nivel de contraste refírese ao grupo de homes e de mulleres seropositivos (véxase o gráfico 2). Nunha primeira inspección dos datos obsérvase que ambos os grupos presentan niveis baixos de execución en todos os factores estudados, pero non se detectaron diferenzas estatisticamente significativas entre ambos os dous. Se profundamos na análise, detéctase que os homes renden mellor nos factores que avaliaban tarefas tales como a memoria visual, a atención/velocidade psicomotora e a intelixencia verbal/pensamento abstracto. Non obstante, entre os grupos de homes e de mulleres seropositivos atenúanse as diferenzas nos factores memoria verbal para textos e memoria verbal para díxitos e palabras. Neste senso, as mulleres puntúan máis alto na memoria verbal para textos e os homes nas tarefas que medía memoria verbal para díxitos e palabras, aínda que os dous grupos apenas difiren.

**Gráfico 2.**

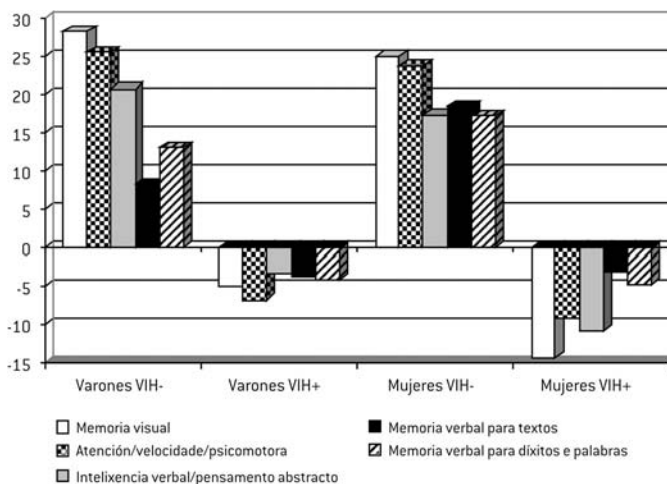
Diferenzas na execución neuropsicolóxica entre homes e mulleres seropositivos



Finalmente, un terceiro nivel de análise, co obxecto de separar a influencia da variable xénero do provocado polo propio VIH-1, realizáronse comparacións intrasexo entre os grupos de seropositivos e de seronegativos. Como era previsible, os pacientes seropositivos, tanto homes como mulleres, presentaron un rendemento neuropsicolóxico significativamente máis baixo que os pacientes seronegativos (véxase o gráfico 3).

**Gráfico 3.**

Diferenzas na execución neuropsicolóxica intrasexo para os grupos de seropositivos e seronegativos



Para o grupo de homes encontráronse diferenzas estatisticamente significativas na memoria visual ( $T = -4,5$ ;  $p < ,000$ ), na atención velocidade psicomotora ( $T = -3,99$ ;  $p < ,000$ ), na intelixencia verbal/pensamento abstracto ( $T = -3,79$ ;  $p < ,000$ ), na memoria verbal para textos ( $T = -2,80$ ;  $p < ,006$ ) e na memoria verbal para díxitos e palabras ( $T = -2,89$ ;  $p < ,005$ ). Do mesmo xeito, atopáronse diferenzas estatisticamente significativas entre os grupos de mulleres seropositivas e seronegativas en todos os factores estudados: memoria visual ( $T = -3,27$ ;  $p < ,002$ ), atención velocidade psicomotora ( $T = -3,14$ ;  $p < ,003$ ), intelixencia verbal/pensamento abstracto ( $T = -3,06$ ;  $p < ,004$ ), memoria verbal para textos ( $T = -3,10$ ;  $p < ,004$ ) e memoria verbal para díxitos e palabras ( $T = -2,78$ ;  $p < ,008$ ).

## DISCUSIÓN

A análise dos datos reflicte, principalmente, que os homes seronegativos xeralmente obteñen puntuacións máis elevadas que as mulleres nos factores que avalían a memoria visual, a atención/velocidade psicomotora e o pensamento abstracto/intelixencia verbal. Non obstante, as diferenzas non foron estatisticamente significativas. As mulleres, pola súa banda, acadaron puntuacións máis elevadas nos factores que avaliaban a memoria verbal para textos e a memoria verbal para díxitos e palabras, mais, de novo, as diferenzas non foron estatisticamente significativas.

Se nos centramos no grupo de suxeitos seropositivos, observamos unha tendencia moi semellante á descrita anteriormente nos tres primeiros factores, de tal xeito que as mulleres seropositivas obtiveron puntuacións inferiores aos seus homólogos do sexo masculino nos factores que avaliaban memoria visual, atención/velocidade psicomotora e intelixencia verbal/pensamento abstracto. Non obstante, nos factores catro e cinco observáronse cambios de tendencia respecto ao grupo de suxeitos seronegativos. Así, homes e mulleres seropositivos presentaron un rendemento similar no factor memoria verbal para textos, mentres que no factor memoria verbal para díxitos e palabras os homes seropositivos presentaron niveis de execución lixeiramente superiores aos das mulleres seropositivas.

O enfoque desde a perspectiva do estudo das diferenzas interxénero foi complementada cunha análise das diferenzas intraxénero, seguindo as recomendacións das investigacións que se teñen centrado en estudar o desempeño neuropsicolóxico de pacientes seropositivos en función do xénero (Durvasula *et al.*, 2001; Tierney Fox *et al.*, 1999; Wizemann e Pardure, 2001). Por tal motivo, realizáronse análises



para estudar as características do rendemento neuropsicolóxico en homes e mulleres seropositivos, e comparalos cos seus homólogos seronegativos; enfoque que nos permitiu illar o efecto da variable xénero do efecto asociado ao status serolóxico. Non obstante, temos que lembrar que o citado estado implica, a miúdo, a concorrencia de múltiples factores (maior probabilidade de abuso de drogas, baixos niveis de instrución, baixo nivel económico etc.) que moi probablemente, de forma interactiva, contribúen a explicar a deterioración neuropsicolóxica (Vázquez-Justo e Rodríguez Álvarez, 2003).

A análise do desempeño e as características da afectación neuropsicolóxica tratadas desde unha perspectiva intraxénero pon en evidencia a existencia de importantes diferenzas significativas entre os grupos de mulleres seropositivas e seronegativas. A mesma tendencia foi observada entre os grupos de homes seropositivos e seronegativos. Os nosos resultados son, polo tanto, consistentes con estudos que indican a relación entre a seropositividade e o baixo rendemento neuropsicolóxico tanto en mostras de mulleres (Durvasula *et al.*, 2001; Mason *et al.*, 1998) como de homes (Faripour *et al.*, 2000; Vázquez-Justo e Rodríguez Álvarez, 2003; Villa *et al.*, 1993). Non obstante, son discordantes con outros estudos que non encontran esa relación co rendemento neuropsicolóxico (Arruda *et al.*, 1997; Baldegweg *et al.*, 1997; Becker *et al.*, 1997; Richardson *et al.*, 2002), aínda que nesta ocasión aplicado ao caso concreto do estudo das diferenzas entre mulleres seropositivas e seronegativas.

En suma, estes datos mostran que, aínda que non hai diferenzas significativas no desempeño neuropsicolóxico entre os homes e as mulleres seronegativas, estas fanse máis importantes cando están infectadas polo VIH-1, o que nos leva a pensar que a soropositividade, con todas as circunstancias asociadas a ela, actúa como un factor que afecta negativamente o funcionamento cognitivo. Ademais, os resultados desta investigación deixan entrever patróns de execución neuropsicolóxica distintos en función do xénero. Este aspecto dá confirmación parcial ao hipotetizado por Satz *et al.* (1993), respecto á maior vulnerabilidade das mulleres seropositivas para os trastornos neuropsicolóxicos. Con todo, recomendamos que novas investigacións sexan realizadas para confirmar esta observación.

En conclusión, podemos dicir que non hai diferenzas estatisticamente significativas na execución neuropsicolóxica dos suxeitos estudados en función do xénero, pero si en función do status serolóxico fronte ao VIH-1. Con todo, aínda que non hai diferenzas significativas en función do xénero, obsérvanse diferenzas nas características do rendemento neuropsicolóxico, as mulleres VIH-positivas tiveron un

desempeño peor que os seus homólogos na memoria visual, na atención/velocidade psicomotora e na intelixencia verbal/pensamento abstracto. Este aspecto debe ser investigado en futuras pescudas, tendo en conta o interese para o deseño e a implantación de programas de rehabilitación cognitiva destes pacientes.

## **Bibliografía**

- Baldeweg, T. *et al.* (1997): «Neuropsychological changes associated with psychiatric symptoms in HIV infected individuals without AIDS», *Biological Psychiatry*, 41, 474-487.
- Beck, A. (1978): *Inventario de depresión*. Barcelona: Psiqué.
- Becker, J. T. *et al.* (1997): «Neuropsychological abnormalities among HIV-infected individual in a community-based sample», *Neuropsychology*, 14, 592-601.
- Durvasula, R. S. *et al.* (2001): «Predictors of neuropsychological performance in HIV positive women», *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23 (2), 149-163.
- Farinpour, R. *et al.* (2000): «Verbal working memory in HIV-seropositive drug users», *Journal of International Neuropsychological Society*, 6, 548-555.
- Fox-Tierney, R. A. *et al.* (1999): «Potential sex differences remanin understudied: A case study of the inclusion of women in HIV/AIDS-related neuropsychological research», *Review of General Psychology*, 3 (1), 44-54.
- Hafner, H. *et al.* (1994): «The epidemiology of early schizophrenia: Influence of age and gender on onset and early course», *British Journal of Psychiatry*, 164, 29-38.
- Hamilton, J. A. (1986): «An overview of the clinical rationale for advancing gender-related psychopharmacology and drug abuse resarch», en B. A. Ray e M. C. Braude (eds.): *Women and drugs: A new era for resarch*. Wasington DC: U. S. Government Printing Office, National Institu on Drug Abuse Monographk, 65, pp. 14-20.
- Hampson, E. (1990): «Variations in sex-related cognitive abilities across themenstrual cycle», *Brain and Cognition*, 14, 26-43.

- Heaton, R. K. *et al.* (1995): «The HNRC 500-Neuropsychology of HIV infection at different disease stages», *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1, 231-251.
- Ickovics, J. e J. Rodin (1992): «Women and AIDS in the United States: Epidemiology, natural history, and mediating mechanisms», *Health Psychology*, 11, 1-16.
- López, O. L. *et al.* (1999): «Neurological characteristics of HIV-infected men and women seeking primary medical care», *European Journal of Neurology*, 6 (2), 205-209.
- Mann, J. *et al.* (1988): «The international epidemiology of AIDS», *Scientific American*, 259 (4), 82-89.
- Mason, K. I. *et al.* (1998): «Neuropsychological functioning in HIV positive African American Women with a history of drug use», *Journal of the National Medical Association*, 90, 665-674.
- Mastroianni, A. C.; R. Faden e D. Federman (1994): *Wommen and health research: Ethical and legal issues of including women in clinical studies*. Washington, DC: National Academy Press.
- Melnick, S. L. *et al.* (1994): «Survival and disease progresión according to gender of patients with HIV infection. The Terry Beirn Comunity Programs for Clinical Research on AIDS», *Journal of the American Medical Association*, 272, 1915-1921.
- Pereda, M. *et al.* (2000): «Factors associated with neuropsychological performance in HIV seropositive subjects without AIDS», *Psychological Medicine*, 30 (1), 205-217.
- Pirolli, A. J. (1997): «A comparison of HIV+ men and women: Neuropsychological findings and psychological co-factors», *Dissertation abstracts International (Section B)*, 58, 2695.
- Rabkin, J. G. *et al.* (2000): «Relationships among apathy, depression, and cognitive impairment in HIV/AIDS», *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 12 (4), 451-457.
- Richarson, J. L. *et al.* (2002): «Neuropsychological functionaing in a chhort of HIV infected women: Importante of antiretroviral therapy», *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 771-793.
- Satz, P. *et al.* (1993): «Low education as a possible risk factor for cognitive abnormalities in HIV-1: findings from the multicenter AIDS cohort study (MACS)», *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 6, 503-511.

- Spielberger, C. D.; R. L. Gorsuch e R. E. Lushene (1988): *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (3.<sup>a</sup> edición). Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Stern, R. A. *et al.* (1997): «Neurobehavioral functioning in asymptomatic HIV-1 infected women», *Journal of the international Neuropsychological Society*, 4 (2), 172-178.
- Stern, R. A. *et al.* (1996): «Influence of cognitive reserve on neuropsychological functioning in asymptomatic human immunodeficiency virus-1 infection», *Archives of Neurology*, 53 (2), 148-153.
- Vázquez-Justo, E.; M. Rodríguez Álvarez e J. Carro Ramos (2003): «Neuropsychological performance in HIV/AIDS intravenous drug users», *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25 (6), 852-865.
- UNAIDS (2006): *A global view of HIV infection: 2006 Report on the global AIDS epidemic*. Geneva: UNAIDS.
- Villa, G. *et al.* (1993): «Neuropsychological abnormalities in AIDS and asymptomatic HIV seropositive patients», *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 56, 878-884.
- Wechberg, W. *et al.* (1998): «Does comorbidity affect hiv risk reduction outcomes among women substance abusers in the southeast United States?», presentado na *12<sup>th</sup> World AIDS Conference*, Geneva, Suíza, 30 de xuño de 1999.
- Wisniewski A. B. *et al.* (2005): «Depressive Symptoms, Quality of Life and Neuropsychological Performance in HIV/AIDS: The Impact of gender and Injection Drug Use», *J. Neurovirol*, 11, 138-143.
- Wizemann T. M. e M. L. Pardue (eds.) (2001): *Exploring the biological contributions to human health: does sex matter?* Washington, DC: National Academy Press.



# **Inteligencia emocional, asertividad y éxito**

Camilo BRANDÍN FEIJÓO

## **Resumen:**

En este artículo teórico se describen los conceptos de Inteligencia Emocional, Asertividad y Habilidades sociales, pues son los factores de la psicología actual que más se están utilizando para alcanzar el éxito en la vida, vencer las dificultades y conseguir una personalidad algo más feliz y equilibrada. Es tal la profusión de estos estudios que, en los tiempos recientes, están proliferando cursos, congresos y masters para darlos a conocer y poner en práctica su eficacia.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, motivación, asertividad, habilidades sociales, inhibición, éxito.

## **Abstract:**

In this theoretical article the concepts of emotional intelligence, assertiveness and social skills are described. Nowadays they are the most widely-used psychological factors to achieve success in life, overcome difficulties and become a happier and more balanced person. Graduate and undergraduate courses, conferences and workshops have proliferated in recent times to disseminate research results to a wider audience and demonstrate the effectiveness of these concepts.

Keywords: Emotional intelligence, motivation, assertiveness, social skills, inhibition, success.

## **1. Introducción**

Los conceptos de Inteligencia Emocional, asertividad y éxito están muy relacionados, en el ámbito de la psicología actual. En las últimas décadas, debido a las exigencias de los tiempos modernos se está propiciando la necesidad de triunfar para conseguir una buena situación social y profesional. Aquellos que sepan ser

más constantes y activos tendrán más posibilidades de conseguir estos objetivos y de tener más éxito en la vida. Pero la novedad está en que, hoy en día, se está promocionando el factor de Inteligencia Emocional en un nivel igual o incluso superior a las posibilidades dependientes del Cociente Intelectual o inteligencia general. Las nuevas tendencias defienden que una persona, para triunfar o para tener éxito en la vida, para ser más feliz, ha de estar preparado para tomar decisiones y saber mantener el ánimo elevado. O sea, que tan importante o más que poseer un buen Cociente de Inteligencia debe de utilizar su Inteligencia Emocional y saber ser asertivo.

## **2. Concepto de Inteligencia Emocional.**

Alguna vez nos hemos preguntado: ¿Por qué algunas personas parecen dotadas de un don especial que les permite vivir bien, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia? ¿Por qué no siempre el alumno más inteligente termina siendo el más exitoso? ¿Por qué unos son más capaces que otros para enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica más reconfortable?. La respuesta es, su Inteligencia Emocional.

La expresión “Inteligencia Emocional” fue acuñada por Peter Salovey, y John Mayer (1990), de las Universidades de Yale y de New Hampshire. La describían como *"una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción"*. Sin embargo, ha sido Daniel Goleman (1995) a raíz de la publicación de su libro "La Inteligencia Emocional", cuando ha recibido mucha más atención en los medios de comunicación, en el mundo empresarial en la educación y en la terapia de conductas no deseadas. Goleman presenta una teoría revolucionaria que ha hecho tambalear los conceptos clásicos de la psicología, que daban prioridad al intelecto. Cuestionó los conceptos de éxito, capacidad y talento y afirmó que la excesiva importancia del Cociente Intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes era poco útil para saber como sería su manera de comportarse en diversas situaciones. Por el contrario señaló que los triunfadores del siglo XXI serían los individuos que demostraran ser empáticos, tener dominio de sí mismos, ser perseverantes en sus metas, ser entusiastas y encantadores, o sea, los que practiquen lo que él llamó Inteligencia Emocional.

Goleman entiende que la Inteligencia Emocional (I.E.) es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más

adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental. Justo las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social. La I.E. es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, etc., y que puede definirse, según el propio Goleman, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

Goleman, en su estudio, analizó y agrupó los rasgos precursores del éxito y encontró tres categorías que lo conforman: *aptitudes técnicas*, *capacidades cognitivas* y *elementos asociados con la I.E.* En los resultados del análisis, la I.E. resultó ser mucho más importante y determinante que los otros dos en los casos analizados, hasta el punto de que cerca del 90% de la diferencia observada, al menos, en el caso de los gerentes de las empresas, era atribuible a factores asociados a la I.E. no necesariamente encontró relación con el Cociente Intelectual. Y, después de analizar los principales componentes de esta I.E., los reorganizó en los siguientes conceptos:

- *Autoconocimiento emocional*: Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuales son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles. Pocas veces nos hemos parado a estudiarnos a nosotros mismos para saber cómo actuamos ante las distintas situaciones.

- *Autocontrol emocional*: El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer que es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello.

- *Automotivación*: Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. Para ello es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

- *Relaciones interpersonales*: El ser humano es el que más interrelaciona con sus semejantes. Cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros, amigos, a



nuestra familia, sino saber tratar también afablemente con aquellos que nos están en una posición más desagradable como los superior, los jefes, los desconocidos e incluso, nuestros enemigos.

- *Reconocimiento de las emociones ajenas*: Para tener buenas relaciones afectivas con los demás es imprescindible el saber interpretar sus sentimientos. Y estas relaciones sociales se basan muchas veces en saber captar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede interpretar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación; nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. Esta es la afabilidad invisible con la que acompañamos nuestras palabras y nuestros actos para favorecer una buena sintonía y un intercambio positivo con los otros (Hare, 2003). No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entender a las personas e identificarnos con ellas, sus problemas y sus alegrías.

Así pues, la fuerza de la emoción y el saber mantener el ánimo, entendiéndonos a nosotros mismos y a los demás, es la base de esta I.E. que permite consolidar una personalidad activa, segura y fuerte que siempre estará más preparada para saber sacarle lo más positivo y lo más productivo a la vida.

### **3. El Concepto de Asertividad**

Desde su aparición hasta hoy día, los términos de Inteligencia Emocional y Asertividad, han guardado una estrecha relación con las habilidades sociales. Los vocablos conformaron una secuencia histórica, que al final terminó por convertirlos prácticamente en lo mismo para algunos autores. Varios lo han visto como conceptos que se engloban unos a otros en el siguiente orden: habilidad -habilidades sociales -asertividad; inteligencia emocional, lo que confirma el carácter pluricategorial de la demarcación de las mismas. La asertividad es una competencia fundamental para el éxito de nuestras relaciones y forma parte del desarrollo de nuestra inteligencia emocional. Significa que tenemos el poder de comunicarnos desde el respeto a nosotros mismos y el respeto a los demás diciendo lo que realmente queremos decir, respondiendo de manera consciente desde la serenidad y no reaccionando desde el miedo, la rabia o la timidez.

El término asertividad fue descrito ya hace tiempo por Andrew Salter (1949) como un rasgo de personalidad. Se pensó que algunas personas lo poseían y otras no, exactamente igual que ocurre con la extraversión o la introversión. Sin embar-

go, posteriormente fue definida por Wolpe (1958) como "*la expresión de los derechos y sentimientos personales*", entendiendo que casi todo el mundo podría ser asertivo en algunas situaciones y totalmente ineficaz en otras. Pero es en los tiempos modernos cuando este concepto surge con profusión, tanto como una cualidad en la forma activa de luchar por la vida, como usada como terapia para modificar aquellas conductas que en la personalidad han dejado de ser auténticas y libres en el caso de las drogadicciones, depresiones, inseguridades...

Para ayudarnos a comprender el concepto de asertividad, y dado que es un modo de enfrentarse a los avatares de la vida, a la hora de caracterizar las formas de comportamiento en base a como el individuo se enfrenta a sí mismo, a los demás y a las actividades cotidianas, se pueden diferenciar tres estilos de comportamiento, uno de los cuales es el que aquí más nos interesa:

A.- *Estilo pasivo*: Se refiere a comportamientos respetuosos con las demás personas, aunque no con uno mismo. Es decir, se respetan los derechos del otro pero no se hacen valer los propios, de forma que no se expresan los propios deseos u opiniones o se deja a los demás elegir por uno. Esto en ocasiones lleva a que los demás se aprovechen de la persona que se comporta de forma pasiva y normalmente se asocia a la frustración, la ansiedad, el resentimiento y comportamientos de evitación. **Ser pasivo significa:** *evitar decir lo que se piensa o lo que se opina; tener miedo a las consecuencias de lo que se pueda decir; no creer en los derechos de las personas; no saber expresar los propios derechos; creer que los derechos de los demás son más importantes que los propios; frustrarse y deprimirse al sentir que no expuso sus puntos de vista o que estos no fueron entendidos; sentirse víctima; distanciarse de los amigos, a los que considera malintencionados al no coincidir con sus apreciaciones; postergar los conflictos que eran posibles de arreglar y que probablemente ahora nunca se solucionen; anteponer las necesidades y deseos de los demás a los propios, sin considerar sus necesidades; decir siempre "sí", cuando quería decir "no";- evitar conflictos y discusiones satisfaciendo a los demás.*

B.-*Estilo agresivo*: Se entiende que una persona es de comportamiento agresivo cuando el sujeto manifiesta comportamientos respetuosos solo consigo mismo, pero que causan un daño o perjuicio en otras personas; es decir, se respetan los derechos propios y se imponen a los demás, por lo que no se están respetando los derechos de los otros. El comportamiento agresivo se refiere a comportamientos que causan un daño en otras personas y puede manifestarse de formas diferentes: imponer la propia voluntad o la propia opinión, expresarse o comportarse de forma

que intimida a otras personas. El comportamiento agresivo, en muchas ocasiones lleva a conseguir objetivos y se acompaña de una sensación de autoeficacia, aunque puede provocar reacciones de distinto tipo. Lo más normal es que, a la larga, los comportamientos agresivos provoquen miedo o resentimiento en los demás, haciendo que los demás se alejen de él. **Ser agresivo significa:** *defender los propios derechos, pero avasallando y violando los derechos de los demás; decir lo que se piensa, siente, quiere u opina, sin derecho a que los demás sean tratados con respeto; quedarse solo por dar la sensación de ser conflictivo frente a los demás; sentirse impotente por no haber podido imponer su punto de vista; distanciarse de todos por ser considerado poco agradable; sentirse enojado y culpable; ponerse la defensiva; ignorar los sentimientos de los demás; querer ganar a toda costa sin razón; intentar manipular para lograr sus fines.*

C.-*Estilo asertivo:* Este estilo supone el término medio entre los dos estilos anteriores, combinando el respeto a uno mismo con el respeto hacia los demás. Ser asertivo significa ser capaces de expresarnos y actuar de forma que tratemos de conseguir nuestros objetivos sin que eso suponga hacer daño o faltar al respeto a otras personas. Este tipo de comportamientos que tratamos da lugar a una mayor eficacia personal y una facilitación de las relaciones sociales y más éxito en la vida. **Ser asertivo significa:** *mantener buenas relaciones interpersonales; ser firme en sus argumentos sin ser agresivo; ser responsable de las propias acciones; poder negociar exitosamente los conflictos; mejorar la salud mental; considerar las propias opiniones; poder cambiar de opinión, idea o actuación en el curso de la conversación; poder cometer errores; tener sus propias opiniones y creencias; decir "no" ante una petición, sin sentirse culpable; recibir reconocimiento por un trabajo bien hecho; no tener que justificarse ante el resto cuando no es necesario; vencer la timidez; alcanzar una autoestima alta; fortalecer la personalidad para las negociaciones y los conflictos.*

Ser asertivo pues, es ser capaz de expresar los propios deseos y opiniones y hacer valer nuestros derechos respetándonos a nosotros mismos y también a los demás. No solo se trata de que haya personas más asertivas que otras, sino que también todos tendemos a ser más asertivos en unas situaciones que en otras. La asertividad no es tampoco un rasgo de personalidad innato, sino un tipo de comportamiento, que, en cierto modo, podemos ir modelando a base de ejercicio y voluntad. En este sentido, hablamos de conductas asertivas o no asertivas, no de características personales, por lo que la asertividad es algo que puede aprenderse y ponerse en práctica, siendo de mucha utilidad para conseguir más felicidad, madurez y autonomía personal.

La asertividad es la capacidad de ser verdadero, para concretar las propias ideas y estimular y defender sus posturas y saber aceptar o rebatir las de los otros, sin faltar al respeto a las personas involucradas. A través de ella, se pueden ejercer derechos y tomar posiciones de una manera madura en todas las situaciones hablando en todo momento manteniendo la fuerza y serenidad necesarias. No es una tarea fácil. Requiere una equilibrada autoestima, control, moderación, capacidad de asumir responsabilidades para sus acciones, el respeto a la gente y manteniendo el tono de voz adecuado en cada situación. La serenidad y el dominio de uno mismo son características imprescindibles para alcanzar la personalidad equilibrada.

El concepto "asertividad" engloba una serie de actuaciones que le caracterizan. Así, nos comportamos de manera asertiva cuando respetamos nuestros propios derechos y los defendemos respetando los de la otra persona, expresamos sentimientos, opiniones, gustos o intereses de forma espontánea. Hacemos y recibimos críticas de manera constructiva y sin atacar a la otra persona, expresamos sentimientos positivos y recibimos la expresión de los sentimientos positivos de otros de forma natural, somos capaces de mostrar desacuerdo con los demás de forma abierta y educada. Pero, a veces sucede lo contrario, el hecho de que no somos capaces de decir o afirmar algo, y nos quedamos con una pequeña angustia y sensación de no haber expresado todo lo que sentimos o pensamos porque no nos atrevemos o no somos capaces, por alguna fuerza interna, por no dar una mala imagen o simplemente por no quedar mal con otra persona. En otras ocasiones no somos capaces decidimos a ir a hablar con alguien. No nos atrevemos a enfrentarnos a alguien para manifestarle nuestro desacuerdo o pedirle un favor porque no consideramos que tenemos la suficiente dignidad para ello. Posteriormente este recuerdo nos remuerde, nos desasosiega y nos deja insatisfechos. A esto se le conoce como falta de asertividad.

M. Güel (2005), al hacer los resúmenes del concepto de conducta asertiva enumera cuatro habilidades sociales fundamentales que la caracterizan:

1. *Capacidad de decir "no".*
2. *Capacidad de pedir favores y hacer peticiones cuando es necesario.*
3. *Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.*
4. *Capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones.*

En todas ellas se puede vislumbrar un cierto poder del individuo de tomar decisiones ante los demás sin que ninguna timidez interna se lo impida y se contem-

pla un repertorio emocional, que incluye el afecto, la actividad y la empatía, por lo que no es de extrañar que, en la actualidad, la asertividad se haga extensiva a todas las habilidades sociales, desde la más simple hasta la más complicada. Se necesita para saber agradecer, para pedir perdón, para formular preguntas, para presentarse eficazmente ante los demás, pero también para saber hacer críticas sin acritud, saber dar elogios a quien los merece y decir la verdad por dura que sea.

La puesta en práctica de la asertividad revierte en nuestra competencia emocional y amplía nuestra madurez personal. Nos lleva a desarrollar estrategias para evadir nuestras emociones disociales, entrenarnos para saber contenernos en vez de estallar con ira y ser capaces de ver en las actitudes o acciones desafortunadas del otro la expresión de las limitaciones que todos tenemos, en lugar de ver por sistema una provocación o una ofensa, a identificar más claramente la fuente de donde surgen nuestras emociones y a ser más libres frente a ellas (Salmurri, 2004). Surge la necesidad de romper la cadena de resentimiento, de malestar y del dolor acumulado a lo largo de generaciones que hemos heredado de nuestras circunstancias y avatares de la vida que suelen provenir de situaciones emocionalmente traumáticas de nuestro pasado individual o colectivo que quedaron sin resolver y que nos siguen influyendo de un modo latente porque la verdadera causa del problema permanece oculta en la zona del inconsciente.

La asertividad puede caracterizarse como una habilidad social gracias a la cual, una persona es capaz de decir: *yo soy de esta manera, esto es lo que pienso, esto es lo que opino, estos son mis sentimientos sobre este tema, estos son mis derechos...* Y todo esto lo hace respetando a los demás y respetándose a sí mismo. La conducta asertiva abarca lo que se dice y como se dice. Incluye tanto las formas verbales como las no verbales, la mirada, los gestos, el tono de voz, las actitudes... La conducta asertiva implica siempre el respeto a la integridad del otro, y en este sentido, es una habilidad relacionada también con la comunicación (Güell, 2005) .

El concepto de asertividad está tan relacionado con el concepto de habilidades sociales que algunos autores los utilizan como sinónimos. Ambos surgen del campo de la psicología social generalizándose a partir de la década de 1990, formando parte los dos del ámbito específico de la terapia conductual. Por eso, al principio se orientó primordialmente para evitar los efectos y las consecuencias negativas que el plano de las relaciones interpersonales podían tener determinadas actitudes o conductas inadecuadas. También se aplicó a personas con algún tipo de déficit en sus comportamientos sociales. Los dos conceptos han ido evolucionando, y ahora su aplicación es más amplia de lo que era en un principio. La puesta en práctica de

las habilidades sociales se ha hecho extensiva a toda la población, no solo a la que presenta conductas inadaptadas o de riesgo, puesto que la inteligencia social se considera en la actualidad una de las competencias básicas para el establecimiento de las relaciones armoniosas y positivas con los demás. La asertividad por su parte se orienta hacia la comunicación efectiva y afectiva a la vez y se relaciona con la capacidad de generar sentimientos agradables para la convivencia tales como la empatía, la honestidad, la libertad, la responsabilidad o el respeto (Alegría, 2000). Sea cual sea el alcance y el valor que se les de, no cabe ninguna duda, de que el buen desarrollo de las habilidades sociales exige como requisito imprescindible un buen desarrollo de la asertividad.

#### **4. Cociente Intelectual e Inteligencia Emocional.**

El cociente intelectual (C.I.) y la inteligencia emocional (I.E.), siendo habilidades distintas, no son opuestas sino más bien complementarias. La persona con un alto C.I. es más analítica y lógica, acumula datos, requiere de tiempo y calma para tomar decisiones, sopesa la información, examina, es numérica, tiende a ser frío en sus apreciaciones y utiliza mucho más el hemisferio izquierdo del cerebro. En cambio la persona con una alta I.E. se relaciona con facilidad, gusta de ideas nuevas, decide a partir de intentos y reflexiones, es rápida, espontánea, tiende a ser impaciente e imperiosa, cree en sus sensaciones, es cálida y gregaria y utiliza más las posibilidades del hemisferio derecho del cerebro, el más emocional.

En las últimas décadas se ha potenciado la neuropsicología y se intensificaron los estudios dirigidos a investigar más profundamente el cerebro que tan poco utilizamos con relación a su enorme potencial. Estas investigaciones llegaron a determinar que las emociones juegan un rol muy importante y definitorio en la capacidad del ser humano para vivir mejor. La trascendente conclusión determinó que ya no nos ajustaremos sólo a un C.I. basado en informaciones intelectuales, sino también y en gran medida a un cociente emocional que nos hace actuar, trabajar y expresarnos de un modo adecuado y determinado.

Hasta los tiempos presentes se admitió que el C.I. era determinante para saber si una persona tendría éxito en la vida, un test podría marcar el futuro de su éxito académico y profesional. Sin embargo, desde los inicios de este siglo, las teorías de Goleman (1995) afirman que son otras capacidades las necesarias también para el éxito. Y esas no las medía ningún test de inteligencia. Habitualmente estábamos acostumbrados a relacionar la inteligencia con la capacidad de raciocinio lógico,

con el C.I. que determina las habilidades para las ciencias exactas, la comprensión y capacidad de análisis reflexivo, el razonamiento espacial, la capacidad verbal y las habilidades mecánicas. Sin embargo, en el mundo actual se está teniendo muy en cuenta y valorando también la denominada I.E. que determina cómo nos manejamos eficazmente con nosotros mismos y con los demás (Fernández Berrocal y Extremera, 2006).

La importancia que las emociones tienen en nuestra vida cotidiana es tal que, en la mayoría de las veces, marcan nuestras decisiones casi sin percatarnos. Todas nuestras decisiones suelen estar marcadas por las emociones más que por cualquier otro factor. Ante esto hay que admitir que hay gente con un dominio de su vida emocional mucho mayor que otra. Y es curioso ver que, en ocasiones, hay poca correlación entre la Inteligencia clásica y la I.E. Un caso extremo sería el típico "empollón" que, llevado al límite, es una máquina intelectual pero con una vida emocional desastrosa. Por otro lado podemos encontrarnos con gente que no paso de la escuela primaria pero que llevan una vida exitosa y poseen una vida ordenada y envidiable. Pero también, como especie de degeneración de esta I.E., vemos como triunfan en los medios de comunicación personas verdaderamente inútiles por su falta de estudios, de formación y sin ninguna clase de título. Van a contar, sin la más mínima inhibición, faenas absurdas, totalmente intrascendentes, incluso, mentiras ante los medio de comunicación, pero con mucha energía y aparente asertividad. Cobran grandes cantidades de dinero, mientras los verdaderos y honrados profesionales, por ejemplo del periodismo, no tienen trabajo. Siendo esta es una degeneración de la auténtica asertividad, pues falta la honradez y la verdadera formación de la personalidad, consiguen, durante cortos períodos de tiempo, dar la impresión de ser personajes triunfadores en el éxito por la vida. Y, aunque este no es el objetivo que pretendemos, nos sirve de ejemplo de la gran fuerza que pueda tener la verdadera I.E. Estos casos extremos no son lo común, pero es necesario darse cuenta de que hay que prestar mayor atención a este tipo de habilidades asertivas que pueden marcar nuestra vida tanto o más que el C.I.

Aunque la psicología conoce desde siempre la influencia decisiva de las emociones en el desarrollo y en la eficacia del intelecto, el concepto concreto de la I.E., en contraposición al de cociente intelectual, fue ya planteado hace unos años por los psicólogos Peter Salovey y J.D Mayer (1990). Y si bien ellos no propusieron tests para medirla con exactitud, ya se han confeccionado varias pruebas o cuestionarios que aprecian este aspecto y pueden ser útiles para predecir el desarrollo futuro de una persona en su forma de enfrentarse a la vida. Aunque la I.E. se detecta mejor observando su forma activa de enfrentarse a los problemas y situaciones que

lo que se pueda concluir de una prueba técnica y baremada. Desde la psicología clásica siempre hemos oído que el C.I. era determinante para saber si una persona tendría éxito o no. Un test de inteligencia podría marcar el futuro de su éxito académico y profesional. Sin embargo, hace unos años que los psicólogos se dieron cuenta de que son otras capacidades necesarias que tienen tanta o más fuerza para alcanzar el éxito en la vida. Estábamos acostumbrados a que la medición de la inteligencia que se basa en el C.I. era la solución para todo: el raciocinio lógico, las habilidades matemáticas, habilidades especiales, capacidad analítica, etc. pero actualmente se ha descubierto que el éxito depende también en gran medida de otro tipo de inteligencia, la emocional.

Hay personas que han desarrollado un C.I. suficiente para manejarse en los campos de mayor exigencia cognitiva, pero le falta la inteligencia emocional como instrumento del éxito, les ha privado de alcanzar metas superiores y más cualificadas. Muchas veces la incapacidad de resolver los problemas de la vida cotidiana no se debe a una falta de capacidad intelectual sino que son producidos por un manejo inadecuado de las emociones, por desconocer las propias motivaciones, siendo incapaces de buscar otro punto de vista o no saber aprovechar los propios valores. Es decir, todas estas dificultades están relacionadas con una carencia de desarrollo de la I.E. en el ámbito personal.

## **5. Competencia emocional y afectividad**

La palabra *emoción* proviene del latín *movere* (moverse). Es lo que hace que nos acerquemos o nos alejemos a una determinada persona, nos pongamos o no en acción, tengamos más o menos ganas de trabajar. Por eso, el concepto de asertividad está muy implicado con el de motivación, pues no es posible que una persona sea asertiva si no tiene alto nivel de motivación. La persona asertiva es altamente motivante y la persona deprimida e inactiva ni es asertiva ni está motivada. Por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar y se activa con frecuencia por alguna de nuestras impresiones grabadas en el cerebro, o por medio de los pensamientos cognoscitivos, lo que provoca un determinado estado fisiológico, en el cuerpo humano y nos prepara para la acción. La emoción, es un sentimiento y sus pensamientos característicos que conllevan condiciones biológicas y psicológicas, así como una serie de inclinaciones para la actuación. Todas las emociones son esencialmente *impulsos a la acción*, cada una de ellas inclina al ser humano hacia un determinado tipo de conducta. En los animales y en los niños hay una total continuidad entre sentimiento y acción; pero en los adultos se da una separación, la acción no necesi-



riamente sigue al sentimiento pues es necesaria una cierta reflexión antes de la puesta en práctica; tiene que previamente concienciarse de que es lo más le conviene en cada caso. Y aquí nace la competencia de escoger la intensidad y las emociones que más interesan para enfrentarnos al trabajo, a los problemas y a la vida en general. Una persona asertiva sabe escoger mejor estos mecanismos que le sean más propicios para el éxito.

Y los mecanismos de las emociones, incluso las biológicas, pueden ser conducidas hacia el bien o hacia el mal. El temperamento es modificable por la experiencia. Ser consciente de las propias emociones es el primer paso para no dejarse arrastrar por ellas sin más y saber seleccionar las que nos conviene poner en práctica. Todos los seres humanos sin excepción deseamos ser felices y por eso, emoción, asertividad y felicidad están estrechamente relacionadas desde el momento en que todas tienen que ver con la calidad de las relaciones que mantenemos con quienes nos rodean como un conjunto en el que estamos inmersos y en el que obtendremos nuestro éxito o nuestros fracasos según como hayamos dirigido nuestros esfuerzos emocionales. La asertividad hace referencia a la fuerza y capacidad de comunicarnos de un modo honesto y respetuoso con el entorno en el que tenemos que convivir para alcanzar los objetivos.

Así, la felicidad y el éxito dependen en buena medida de si somos capaces de establecer relaciones con las circunstancias que nos rodean y con los otros. Estudios realizados en este sentido (Goleman, 2006) corroboran que una de las características principales de las personas que se consideran felices es porque gozan de una buena red de relaciones estables con otras personas. Y esto tiene origen en una base neurocientífica. Las interacciones sociales afectuosas, cordiales y positivas estimulan la secreción de la oxitocina, la hormona de la afectividad, convirtiéndose en una fuente de salud y bienestar; esta es una de las conclusiones a las que había llegado Goleman (1995). Así la asertividad es una de las claves de las relaciones amorosas y, recíprocamente, las relaciones armoniosas son una de las claves de la felicidad. Sin buena asertividad es difícil tener buenas relaciones y, sin buenas relaciones, es difícil tener buena asertividad. Así pues las buenas relaciones constituyen la base de la sensación de plenitud y felicidad vital, por eso deben de cuidarse. Así el signo positivo o negativo de la suma de todas las interrelaciones que mantenemos en nuestra vida diaria determinan no solo nuestra satisfacción o insatisfacción, sino también nuestra capacidad para rendir. Asertividad y felicidad no es una mera coincidencia fonética. La asertividad es un poderoso recurso para la felicidad y de ahí la gran importancia que tiene para el desarrollo integral del hombre.

La asertividad siempre tiene algo de extraordinario incluso cuando no ha terminado la acción, pero ha puesto todos sus medios. Aquí lo extraordinario está separado de lo ordinario porque en el primer caso el sujeto ha puesto todo el esfuerzo natural para conseguir el objetivo, y aunque la acción no haya sido perfecta en su ejecución, nos permitirá entendernos unos con otros con más optimismo siendo indulgentes y comprensivos ante las limitaciones de otros que han puesto toda su buena voluntad para hacer lo mejor, aunque le haya salido mal.

Todos podemos constatar hasta que punto nuestras emociones están fuertemente condicionadas por las relaciones y sentimientos tanto propios como ajenos. Estos son los elementos claves para conectar con los otros y tejer vínculos saludables basados en el afecto y la empatía. Sin embargo, muchas veces no sabemos aprovecharnos de sus efectos positivos. Raramente están presentes en su justa medida. La asertividad haría referencia a la necesidad de incorporarlos plenamente para saber utilizarlos con eficacia, siéndonos de vital importancia para conocernos, acercarnos y entendernos más afectivamente y mejor unos con otros.

Así una persona con alta I.E. tiene la capacidad de mantenerse sereno en situaciones de estrés y tensión. Evita dejarse llevar por las emociones de otras personas cuando no se corresponden con las manifestaciones auténticas de la vida. Maneja los cambios con naturalidad; está abierto a nuevas ideas y las utiliza para implementar sus propias estrategias. Todas y cada una de estas cualidades son las que debe exhibir la persona con I.E., sobreponiéndose a las dificultades propias que se presenten. Está abierto a nuevas ideas, manejando adecuadamente los cambios, pensando con claridad y no perdiendo la concentración cuando es sometido a presión. Se mantiene positivo e imperturbable aun en los momentos difíciles. Controla sus emociones ante las manifestaciones o reacciones de los demás. No actúa por impulso, sino toma las medidas apropiadas para cada caso de manera sopesada, consciente y apegada a la autenticidad.

## **6. Importancia de la asertividad en el éxito personal.**

Con cierta frecuencia, nos extrañamos un poco, al ver como algunas personas que obtienen mayor éxito en la vida, no son siempre las que tienen más capacidades, y ni siquiera las que tienen más méritos de estudios. Todo eso son parámetros importantes, pero no suficientes. La vivencia sana de nuestro control emocional es clave para lograr éxitos. De poco vale el ponerse nervioso o histérico para querer triunfar. El dominio de la propia personalidad, el saber enfrentar la situación y el

luchar con eficacia, el esfuerzo y el sacrificio suelen ser de suma importancia para hacernos más competitivos y alcanzar mas altos objetivos.

Hace ya unas décadas, en la Universidad de Stanford se realizó un famoso experimento con niños de cuatro años. Se les mostraba a cada uno una golosina y se les decía que podían comerla, pero que si aguantaban y esperaban a que volviera le traería dos o más; luego los dejaba solitos con el caramelo y su decisión. Algunos chicos no esperaban y se comían la golosina; otros, elegían esperar para obtener una mayor recompensa. Catorce años después, se hizo un seguimiento de esos mismos chicos: los que habían aguantado sin tomar el caramelo y, por lo tanto, controlaron mejor sus emociones en función de un objetivo, fueron después más emprendedores y sociales. Los impulsivos, en cambio, tendían a desmoralizarse ante cualquier inconveniente y eran menos brillantes en la toma de decisiones. Eran más lábiles, inconstantes y menos capacitados para resolver sus problemas. No sabían controlar ni aprovechar la fuerza de sus emociones. Pero los que más conseguían y alcanzaban eran los que habían sabido controlar sus impulsos y sus instintos.

Así el dominio de uno mismo y la asertividad que se instala en la persona garantizan mejores relaciones, aumentan nuestras probabilidades de éxito en la vida y son los factores de la personalidad que identifica a los emprendedores exitosos y a los ganadores, oponiéndose, en cierto modo, a los deprimidos y perdedores. Además, la asertividad es el conjunto de cualidades y habilidades que capacitan para expresar los propios criterios, defender los derechos y proclamar la autenticidad respetando los derechos ajenos, sin inhibirnos nosotros mismos, pero siempre con cortesía, sin soberbia y con honradez. Y aunque una persona asertiva no siempre consiga lo que quiere, sí mantiene su auto-respeto, siempre tendrá la garantía y la certeza ante los demás de que es una persona que sabe lo que quiere; además deja un camino abierto para el desarrollo de relaciones futuras, pues se percibe la aceptación y el respeto de los demás; mantiene alto el ánimo aunque los demás no estén de acuerdo con todas sus opiniones; y esto, a la larga, aumenta considerablemente las posibilidades de éxito aunque haya tenido fracasos. Además estas personas se autorrefuerzan por una gran motivación intrínseca, pues aprendieron a saber disfrutar del placer que produce el hecho de haber culminado o alcanzado una nueva meta cada vez, después de haberse esforzado.

Pero para considerar que una persona sea asertiva debe de poseer ciertas características, y será tanto más asertiva cuanto mayor sea el número de estas cualidades. Se pueden resumir aquí aquellas que más se repiten en los diversos artículos que tratan el tema:

1. *Se siente libre para manifestarse.*
2. *Puede comunicarse con personas de todos los niveles en forma franca y adecuada.*
3. *Tiene una orientación en la vida y va tras lo que quiere.*
4. *Acepta sus limitaciones.*
5. *Es una persona segura de sí misma.*
6. *No es agresivo en su trato con los demás.*
7. *Se maneja de manera calmada pero precisa y clara en sus criterios.*
8. *No teme expresar lo que piensa y siente.*
9. *Siempre se dirige con respeto y elegancia hacia los demás.*
10. *Acepta el derecho de los demás a expresarse, aunque no estén de acuerdo con su opinión.*
11. *Se acepta y respeta a sí mismo tal como es.*
12. *No alardea de sí mismo.*
13. *No se engaña a sí mismo ni a los demás en su lucha por los objetivos.*
14. *Cultiva el hábito del trabajo y del esfuerzo.*
15. *No se deja intimidar psicológicamente por otros.*
16. *Reconoce sus derechos y los defiende.*
17. *Es íntegra y mantiene la concordancia entre lo que dice y hace.*
18. *Sabe escuchar y entender la postura del contrario.*
19. *Sabe lo que quiere y lucha por ello.*
20. *Sabe utilizar la amabilidad y el agradecimiento.*

La posesión de estas cualidades son imprescindibles en la actualidad para aquellas personas que quieran alcanzar el éxito honrado en su vida profesional o modificar conductas anómalas o desviadas que no le permitan alcanzar una personalidad satisfactoria, productiva y equilibrada. Todas las personas tenemos la posibilidad de decidir como nos relacionarnos con los problemas y como nos esforzamos en la lucha por la vida. Podemos decidir lo que hacemos, pensamos y cómo nos expresamos. Al potenciar nuestra seguridad del respeto por nosotros y por los demás, de nuestra empatía, coherencia y honestidad, nos volvemos fuertes e independientes. Cuando somos asertivos lideramos nuestras relaciones y nos hacemos responsables de los resultados conseguidos, de nuestros sentimientos y de nuestra vida. Y para ello no necesitamos tanto de la inteligencia cuanto de otros factores

esenciales como habilidades personales que harán posible nuestro ajuste social y emocional. El manejo inteligente de las emociones propias y ajenas es lo que hará que las personas se sienten más competentes para vencer sus deficiencias, sus conductas desviadas o tener más éxito. (García-Izquierdo, A.L.; García-Izquierdo, M.; y Ramos-Villagrasa, P.J.,2007).

Es verdad que el éxito personal esta determinado por múltiples factores relacionados entre si. Sin embargo, se puede decir, que un factor importante en el desarrollo del individuo durante toda su existencia es la capacidad de afrontar las decepciones y los malos momentos, controlar sus emociones e impulsos y su funcionamiento en las relaciones interpersonales. Pero, para que estas habilidades se desarrollen adecuadamente tienen su origen primario en la infancia donde son fundamentalmente aprendidas; es decir, que lo que se manifiesta en los primeros años de vida, alcanza una amplia gama de capacidades sociales y emocionales a medida que pasan los años. Pero al hablar de la importancia de estas habilidades, no se descartan, por supuesto, otras habilidades como las netamente académicas y popularmente conocidas en las capacidades de inteligencia tradicionales, sin embargo, la importancia de la I.E. se fundamenta en que las herramientas que proporcionan los conocimientos académicos como los lógico-matemático y lingüísticos no ofrecen prácticamente ninguna preparación para los buenos y malos momentos psicológicos que nos deparan las diversas circunstancias. La forma de enfrentarse a la vida para resolver los problemas depende más de nuestra fortaleza emocional.

## **7. El Entrenamiento Asertivo.**

De primera impresión, la palabra entrenamiento tiene la connotación de aprendizaje memorístico o mecánico, pero en realidad se refiere a un enfoque sistemáticamente planeado para incrementar el uso de conductas asertivas para relacionarse y comunicarse. Según Rimm D. Y Masters, J. (2005) el entrenamiento asertivo es uno de los métodos de descondicionamiento de hábitos de respuestas de ansiedad inadaptables, que presentan como respuesta en las relaciones interpersonales algunas personas inhibidas. Abarca todo procedimiento terapéutico, tendiente a incrementar la capacidad de expresar en forma directa y honesta sentimientos y opiniones sin respuesta de ansiedad. Está basado en el principio de inhibición recíproca: *“Si en presencia de estímulos evocados de ansiedad, puede conseguir una respuesta antagónica que suprima total o parcialmente las respuesta de ansiedad, entonces se debilitará el vínculos de unión entre estímulos y las respuestas de angustia”*, así la asertividad produciría una relajación muscular física y psíquica sobre la an-

siedad del individuo proporcionándole un mejor estado de tranquilidad para actuar y rendir más eficazmente. O sea que, con la puesta en práctica de actuaciones asertivas, lo que se pretende conseguir es que el sujeto pierda sus miedos, sus inhibiciones, su timidez y su ansiedad ante la acción dejando la mente más libre y fortalecida para enfrentarse a los avatares de la vida y poder trabajar con más eficacia.

Por eso, niños, jóvenes y adultos podemos entender, educar y reeducar nuestras emociones para ser más competitivos y eficaces. Reconocer qué nos pone molestos y cómo controlarnos; expresar lo que sentimos, sin ofender; escuchar y buscar comprender sentimientos ajenos; saber leer señales no verbales, gestos y expresiones, desarrollar un pensamiento emocionalmente inteligente, ser realista, y optimista, aprender a resolver problemas, desarrollar habilidades sociales, aprender modales y ser padres y maestros con inteligencia emocional elevada es parte de la propuesta de I.E. Para entender mejor el concepto es necesario remitirse al de emoción y sus funciones. Gran parte de nuestra vida se rige por experiencias emocionales, y el vivir feliz dependerá, en gran manera, del dominio y conocimiento de nuestras emociones, esto es la fuerza de la I.E.

De esta forma, la importancia educativa del desarrollo de las habilidades emocionales radica principalmente en el papel que juegan las formas de conducta concretas usadas para afrontar las situaciones, las cuales tienen que ser aprendidas y socializadas. Las habilidades de la Inteligencia Emocional han de ser enseñadas preferentemente desde la infancia, porque su desarrollo y mantenimiento no son fruto de algún fenómeno espontáneo, sino de la intervención consciente y planificada de los agentes educativos como la familia y la escuela (Valles y Valles, 2000)). Así mismo, poseer estas habilidades permitiría tener éxito y felicidad en la vida incluso más que las capacidades clásicas de la inteligencia, como lo destaca Goleman (1995) en la importancia que le otorga en el éxito escolar, tanto social y académico. En este sentido las claves en la educación emocional parten desde la infancia, además de otras cuestiones biológicas y culturales. Este aprendizaje sería de gran utilidad para combatir y modificar conductas anómalas y desviadas tales como la creciente violencia, la drogadoicción, la delincuencia, marginación, depresión, aislamiento... Como posibles vías para solucionarlos, sería de máxima utilidad la implantación de estos programas psicológicos emocionales que se han confirmado como técnicas de prevención eficaz (Fernández-Berrocal y Ramos (2004).

La forma de interaccionar, cuando lo intentamos con los demás, para conseguir nuestros objetivos, puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida, sobretodo cuando las cosas no van bien. El entrenamiento asertivo permite

reducir ese estrés, enseñando a defender los legítimos derechos de cada uno sin agredir ni ser agredido. Se debe señalar y enfatizar la importancia de los procedimientos asertivos para tratar de paliar estos desórdenes de tipo psicológico y estimular a las personas que presentan inhibición o desánimo. Comporta una serie de ejercicios que deben ponerse en práctica en dicho procedimiento para conseguir los resultados deseados. De los que con mayor frecuencia son utilizados podemos mencionar los siguientes:

1. *El empleo de exteriorizar los sentimientos.*
2. *El empleo de la expresión facial agradable y sincera.*
3. *La práctica de defender con amabilidad una opinión contraria.*
4. *La práctica del uso de la primera persona.*
5. *La práctica de aceptar alabanzas.*
6. *Enseñar a la gente a diferenciar entre agresión y asertividad, y entre la falta de asertividad y ser educado.*
7. *Ayudar a las personas a identificar y aceptar tanto sus derechos personales como los de otros.*
8. *Reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos, para poder actuar asertivamente.*
9. *Desarrollar habilidades asertivas a través de métodos activos de prácticas preparadas para tal efecto.*
10. *Poner en práctica ejercicios de role-playing diseñados para casos de personas inhibidas.*

Dos autores, especialistas en estos temas, Rich y Schroeder (1976), plantean otras formas de entrenamiento en asertividad entendidas como técnicas de terapia prácticas para vencer el fracaso y la inhibición personal, entre las cuales, proponen las siguientes:

1. *Presentación jerárquica de situaciones de estímulos.*
2. *Moldeamientos de conductas inapropiadas.*
3. *Utilización de críticas constructivas.*
4. *Potenciar el juego de roles.*
5. *Estudiar el ensayo de roles.*
6. *Réplica de respuestas.*
7. *Práctica de respuestas.*

8. *Asignación de tareas para el hogar.*
9. *Entrenamiento en el análisis vocal y postural.*
10. *Practicar la exhortación.*
11. *Exageración de roles.*
12. *Instrucciones de reforzamiento externo y autorreforzamiento.*

Y, en cualquier caso, siempre se puede utilizar el recurso clásico del Psicodrama de J. L. Moreno (1995), que implica la dramatización y puesta en escena de las actitudes y conflictos de la vida real del participante, acentuando la espontaneidad y la improvisación. El Psicodrama es eficaz en estas modificaciones de conducta, pues entrena al sujeto no-asertivo a enfrentarse con las realidades con las que se enfrentará y tendrá que solventar por sí mismo.

Pero también, para saber comportarse asertivamente, es de suma utilidad el conocer cuales son las conductas más comunes que en la vida suelen manifestarse en contra de esta buena forma de comportarse. Algunas de las que aquí enumeramos y que siempre se deberían de evitar en las relaciones diarias y en la confrontación con nuestros interlocutores son las siguientes:

- *Reírse con burla para desacreditar al interlocutor.*
- *Culpar al otro del problema en vez razonar amablemente.*
- *Atacar a la otra persona como sistema.*
- *Retrasar el argumento para que el interlocutor no sepa cómo continuar.*
- *Hacer preguntas continuas al oponente para desorientar y bloquear cada una de sus afirmaciones.*
- *Utilizar la autocompasión como último recurso cuando se siente vencido.*
- *Buscar sutilezas absurdas en vez de centrarse en el contenido verdadero del tema.*
- *Negar la evidencia cuando no interesa la verdad.*
- *Amenazar cuando ya no quedan argumentos (vas a saber quien soy yo).*

Resultará de gran utilidad el saber prepararse contra estas estrategias típicas del individuo fracasado que intentan bloquear y atacar las actuaciones verdaderamente asertivas ya que la práctica de la conducta asertiva hace que el individuo pueda desarrollar la seguridad personal y profesional y el desarrollo de estrechas relaciones interpersonales para expresar sus ideas. Es necesario recordar estas estrategias que usa el fracasado para no caer en la tentación de utilizarlas creyendo



que nos servirían de alguna utilidad. Ser asertivo implica manifestarse ante una situación que no se está de acuerdo, pero sin exageración, esto es, no atacando a las demás personas, pero también sin ser pasivo ni aceptar una postura sin informar de sus propios puntos de vista con franqueza. En tal situación, el autocontrol y la serenidad son las manifestaciones significativas de la asertividad. Esta actitud positiva une a las personas, crea lazos de confianza y fortalece propiciando un mayor éxito profesional. Contrariamente, intentando utilizar la falsa asertividad, entendida como mera autoafirmación egoísta, narcisista y fanfarrona, no solucionaría nada, puesto que los enfrentamientos y desavenencias se resuelven en el plano de la expresión emocional sincera. Debemos renunciar, por lo tanto a un uso instrumental de la falsa asertividad orientándola a fines exclusivamente personales y utilizarla para salirnos con nuestra postura, echando mano de nuestra malformada personalidad. Aplicada como mera forma de apariencias, la asertividad sería un triste y penoso acto de egoísmo. No contemplaría la empatía; no sintonizaría con la afectividad que cada relación requiere; no tendría en cuenta la adecuación a las diversas situaciones y circunstancias y, además, resultaría totalmente ineficaz.

## **8. Conclusiones**

Este mundo cada vez cambia más rápido, y ya no se puede hablar de una situación profesional estable para toda la vida de la persona, que le va a solucionar el bienestar de su existencia, y esto ya no se consigue sólo con un cociente intelectual de alto nivel, sino que también se necesita desarrollar un cociente emocional con cualidades que implican constancia, flexibilidad, amabilidad, perseverancia y optimismo.

Pero para saber adaptarse a estas circunstancias es necesario ser asertivo y para ser asertivo se necesita poner en práctica habilidades como: actuar con energía; participar con amabilidad; potenciar la capacidad de saber ubicarse en el papel del otro; saber hablar con un tono de voz convincente pero agradable y amable; no tergiversar; aprender a manifestar sonrisa sincera y no forzada ni falseada; ofrecerse a la otra persona en todo lo que pueda ayudarla amablemente, sin prometerle aquello que no tiene ninguna posibilidad de ser. Las insinuaciones que no sean sinceras son propias de falsificadores; y el engaño y la falsificación son los polos más opuestos a la asertividad y la I.E. Es necesario saber controlar las emociones y los sentimientos, conocerse y auto-motivarse. Eso da al sujeto la capacidad de ser mejor persona, con mejores relaciones, lo que influirá en el éxito de su vida privada y profesional. El fin es lograr una personalidad madura, que es el conjunto existen-

cial y dinámico de rasgos temperamentales, afectivos y volitivos propios, que nos hacen ser auténticos y originales. En nuestro entorno profesional, la I.E. es vital a la luz de la gran responsabilidad que nos es confiada. Debemos asumirla con entusiasmo adaptando un rol adecuado que nos permita trascender ante una vida anodina e indiferente. Sea este el punto para que hagamos esa diferencia entre lo útil y lo inútil, lo enérgico y lo pasivo. Para eso es muy positivo crear hábitos proactivos sobre las emociones para llegar a ser personas cada vez mejores y ayudar a que los demás también lo sean. Ello no solo lo propicia la afabilidad sino también la asertividad.

Además, en los tiempos actuales, se constata que las personas más productivas y con mayor nivel adquisitivo son también las que mayor I.E. poseen. Por ello hoy, la I.E. se revela no solo como una ventaja sino como una necesidad. Contemplar de forma clara y decidida los aspectos, conceptos y valores que potencien la fortaleza emocional revierte positivamente en la productividad de todo sujeto que manifieste intención de ser algo útil e interesante en su entorno.

La asertividad también incrementa, beneficia y enriquece a la persona de dos maneras significativas: en primer lugar, se considera que comportarse de manera más asertiva, producirá un sentimiento mayor de bienestar; en segundo lugar, se admite que al comportarse de manera más asertiva, la persona será más capaz de lograr recompensas sociales más significativas, obteniendo mayor satisfacción personal, dado que se produce una inhibición de la respuesta de ansiedad, causante de la mayor parte de todos los problemas de vivir una vida agobiada y angustiada (Brackett, M.A.; Mayer, J.D.; Warner, R.M., 2004)). La I.E. y la asertividad son la fuerza emotiva y el motor incansable que hacen que los individuos se esfuercen, bien para salirse de sus miserias, bien por alcanzar el éxito. Y dado que estos factores psicológicos pueden ser educados y potenciados, en los tiempos presentes se están impartiendo congresos y masters sobre I. E., asertividad y desarrollo de las habilidades sociales, para alcanzar el liderazgo en la empresa, para el éxito profesional, para el tratamiento de drogadicciones, para superar la depresión, para vencer la timidez, para reconducir conductas desviadas y otras muchas posibilidades.

Es conveniente pues, fortalecer las emociones positivas y obviar las negativas. Interesa acudir a la cultura del esfuerzo. Aquellos que se mantienen activos y con energía tienen más posibilidades de alcanzar los objetivos, aunque nada hay seguro, porque son múltiples las circunstancias que los determinan. La lucha por el éxito y la felicidad en la vida es algo por lo que nos esforzamos cada día. Unos muestran más habilidades que otros. Es posible incluso aprender algunas técnicas

para afrontar estos objetivos; pero, por las limitaciones humanas, los resultados nunca estarán garantizados. Por eso, terminamos con la reflexión de Aristóteles cuando dice: *ante la lucha por la vida, cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil; pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... eso ya no es tan fácil.*

## **Bibliografía**

- ALEGRIA, C. (2000): *Comunicación efectiva = Comunicación afectiva*. Madrid, Espasa Práctico.
- BRACKETT, M.A.; MAYER, J.D.; WARNER, R.M. (2004): «Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior», *Personality and Individual Differences*, 36, pp.1387-1402.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y EXTREMERA, L. (2006): La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RAMOS, N. (2004): *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GARCÍA-IZQUIERDO, A.L.; GARCÍA-IZQUIERDO, M.; Y RAMOS-VILLAGRASA, P.J. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia. *Anales de Psicología*, vol. 23, nº 2 (diciembre), 231-239.
- GOLEMAN, D. (2006): *Inteligencia Social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- GÜELL, M. (2005): *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona, Graó.
- HARE, B. (2003): *Sea asertivo. La habilidad directiva clave para comunicar eficazmente*. Barcelona, Gestión.
- MAYER, J.D. & SALOVERY, P. (1990): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- MORENO, J. L. (1995): *El Psicodrama. Terapias de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires, Lumen Horne.

- RICH, A. R. y SCHROEDER, H.E. (1976) Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, P. 1082
- RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. (2005): *Terapia de la Conducta*. México, Trillas.
- SALMURRI, F. (2004): *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona, Paidós.
- SALOVEY, P.-MAYER, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SALTER, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- VALLES, A.; VALLES, C. (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, EOS.
- WOLPE, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University press.



# **Imágenes mentales y rendimiento deportivo**

## ***Mental imagery and sport performance***

M<sup>a</sup> Pino DÍAZ PEREIRA y Aurora MARTÍNEZ VIDAL

*Departamento de Didácticas Especiais*

**Palabras clave:** Imagen del movimiento, aprendizaje motor, rendimiento, eficacia práctica imaginada.

### **Resumen**

El ensayo mediante imágenes constituye una estrategia utilizada con frecuencia en el ámbito del deporte competitivo (Sánchez & Lejeune, 1999; Campos, Pérez-Fabello & Díaz, 2000; Boschker, Bakker & Michaels, 2002; Díaz, 2002; Jordet, 2005; González, Dopico, Iglesias & Campos, 2006 ).

La evidencia empírica que da apoyo a la relación entre calidad de imagen y rendimiento motor es abundante (Weinberg, 1982; Feltz et al. 1988; Driskell et al., 1994), sobre todo, desde que las medidas de imagen utilizadas atienden a aspectos específicos de la ejecución motriz (Hall & Pongrac, 1983; Isaac et al., 1986). Los resultados encontrados parecen confirmar que el uso del ensayo mediante imágenes facilita y acorta el tiempo de aprendizaje y mejora la calidad del movimiento.

En este escrito se revisan diferentes aspectos que parecen determinar la eficacia de esta estrategia, tales como: la capacidad para formar imágenes y el nivel de competencia motriz del ejecutante (Hall, Buckolz & Fishburne, 1989; Campos, Pérez-Fabello & Díaz, 2000; González, Dopico, Iglesias & Campos, 2006), el tipo de tarea motriz, el volumen o carga de ensayo imaginado

### **1. Introducción. El ensayo mediante imágenes en el deporte**

El uso de imágenes mentales forma parte del aprendizaje y entrenamiento deportivo desde hace muchos años (Jordet, 2005; Taktek, Salmoni y Rigal, 2005).

Son numerosos los testimonios de deportistas (Weinberg y Gould, 1996) que afirman utilizar este tipo de estrategias como parte de sus programas de entrenamiento, y para la preparación de competiciones. En la literatura sobre el tema, el ensayo en imaginación ha sido indistintamente llamado *imagery practice* (Perry, 1939), *covert rehearsal* (Corbin, 1967), *entrenamiento ideomotor* (Frester, 1987), *symbolic rehearsal* (Sackett, 1934), etc, lo que ha motivado también diferentes definiciones entre las que destacamos las que a continuación se exponen.

La práctica mental ha sido definida como la repetición o ensayo de una respuesta física en ausencia de movimiento observable (Corbin, 1972; Richardson, 1967).

Frester (1987) define el entrenamiento ideomotor como todas aquellas formas de ejercitación en las cuales se elabora una autorepresentación mental, sistemáticamente repetida y consciente de la acción motora, la cual debe aprenderse, estabilizarse o perfeccionarse, sin que exista una ejercitación real, visible externamente, de los movimientos parciales o globales.

Martens (1982) considera la práctica imaginada como una experiencia similar a una experiencia sensorial o real, pero que sucede en ausencia total de estimulación externa.

Galilea (1990) la define como una técnica que prepara a la mente para responder como está planeado. Consistiría en repetir un movimiento o un conjunto de movimientos, utilizando todos los sentidos (visual, gustativo, auditivo, táctil y kinestésico), a nivel mental, y sin realizar ningún movimiento aparente.

Finalmente, Richardson (1969) ofrece una definición, generalmente aceptada, que considera el ensayo mental como aquellas experiencias casi-sensoriales o casi-perceptivas de las que tomamos conciencia y que existen para nosotros en ausencia de la estimulación externa que las produce genuinamente.

De las anteriores definiciones se deduce que el ensayo mediante imágenes mentales, no se circunscribe al uso exclusivo de imágenes “visuales”, sino que, tal y como indica Sánchez y Lejeune (1999) a parte de las imágenes visuales, es necesario implicar imágenes auditivas, kinestésicas, gustativas..., entendiendo que el término imagen no hace referencia al carácter visual o pictórico de la representación mental, sino más bien a su carácter analógico, y debe tener en cuenta todas las modalidades sensoriales utilizadas en la representación. Más adelante veremos como la “vivacidad” de las imágenes constituye un factor implicado en la eficacia de esta estrategia.

## 2. ¿Por qué el ensayo mediante imágenes mejora el rendimiento deportivo? Teorías explicativas

Si bien es cierto que parece existir evidencia científica abundante para concluir que el ensayo mediante imágenes parece ser un método eficaz para mejorar el aprendizaje y rendimiento motor (Richardson, 1967; Weinberg, 1982; Feltz y Landers, 1983; Driskell et al., 1994), la explicación de cómo actúa parece no estar tan clara, observándose diferencias en la interpretación de los resultados en función del marco teórico de referencia.

Son varias las teorías explicativas propuestas, si bien, ninguna de ellas parece aportar una explicación completa del fenómeno (Hecker y Kaczor, 1988). Entre todas ellas destacamos aquellas que cuentan con mayor número de referencias en la literatura de las ciencias del deporte (Feltz & Landers, 1983):

- La teoría psiconeuromuscular.
- La teoría del aprendizaje simbólico.
- La regulación atención-arousal.

La teoría psiconeuromuscular sostiene que durante el ensayo mediante imágenes del movimiento el cerebro envía débiles estimulaciones a través de los nervios a los músculos implicados en la acción representada. Es decir, excitaciones nerviosas de bajo nivel son producidas durante la representación mental del movimiento y dichas excitaciones son, cualitativamente hablando, idénticas a las observadas durante la ejecución real de la acción motriz. Esta mínima inervación muscular proporciona una especie de “*huella*” facilitando al aprendiz los pre-requisitos vinculados a la realización de la acción, lo que a *posteriori* favorecería la ejecución real del movimiento. Este marco explicativo proporciona sustento a diversas teorías que comparten los mismos principios explicativos tales como: la teoría de la memoria muscular (Vealey, 1987), la teoría del feedback (Corbin, 1972), la hipótesis del potencial muscular (Mackay, 1981), la teoría del feedback neuromuscular (Harris & Robinson, 1986), o la denominada hipótesis del espejo (Feltz & Landers, 1983).

En una revisión realizada por Sánchez y Lejeune (1999) se encuentran diferentes estudios que aportan evidencia empírica a esta teoría explicativa (*e.g.* Jacobson, 1932; Eccles, 1958; Suinn, 1972, 1980; Bird, 1984), aportando datos psicofisiológicos que demuestran una activación mínima de la musculatura durante la evocación de imágenes de movimiento. Sin embargo autores como Hecker y Kaczor (1988), desde una perspectiva crítica, señalan que los incrementos en los potenciales de



acción ocurren de manera generalizada en todo el cuerpo y no sólo en los músculos involucrados en el movimiento en particular, por lo que estas teorías tienen más un alcance descriptivo que explicativo.

Otra perspectiva explicativa es la teoría del aprendizaje simbólico. El primero en postular este enfoque explicativo fue Sackett (1934), al que siguieron otros investigadores como Morriss (1956) o Ryan y Simons (1981). Partiendo de la premisa de que toda acción motora es codificada a nivel del sistema nervioso central mediante la ayuda de símbolos, este enfoque sostiene que el ensayo mediante imágenes, favorece la adquisición y el ulterior ensayo de símbolos que representan el patrón o modelo de los movimientos manifiestos o visibles, lo cual facilitaría su aprendizaje y realización posterior. Es decir, cuanto mejor asimilado es un movimiento simbólicamente, mejor es posteriormente su ejecución. En consecuencia, este enfoque predice que las tareas motoras más cognitivas (con mayor complejidad en cuanto al modelo o patrón de ejecución técnica) se verán más beneficiadas por el uso de esta estrategia que las tareas motoras, cuya dificultad fundamental se centra en los mecanismos de ejecución (movimientos con elevadas exigencias físicas para su ejecución).

Esta perspectiva tampoco está exenta de críticas fundamentadas en el hecho de que esta teoría no explica cómo el rendimiento aumenta también en deportistas expertos. Es decir, el ensayo mediante imágenes ha conseguido incrementar el nivel de ejecución en atletas experimentados que, supuestamente, ya han asimilado el patrón simbólico del movimiento, y que por lo tanto, sus dificultades fundamentales deberían estar asociadas a los mecanismos de ejecución motor (control del movimiento). Otra de las dificultades asociadas a este enfoque tiene que ver con la dificultad de categorizar una tarea como eminentemente cognitiva o estrictamente ejecutiva o motora, resultando artificial esta diferenciación (Richardson, 1967).

Finalmente, la formulación teórica de la regulación atencional intenta integrar aspectos cognitivos y fisiológicos para la explicación de la eficacia del ensayo mediante imágenes.

En esta teoría se sugiere que durante el ensayo en imaginación el atleta puede aprender a regular su arousal fisiológico para alcanzar el nivel óptimo, lo que favorecería la ejecución de la tarea (Feltz & Landers, 1983). A nivel cognitivo, el ensayo en imaginación puede ayudar al deportista a centrar la atención en los parámetros pertinentes de la tarea facilitando la calidad de la ejecución motora (Feltz & Landers, 1983).

Si bien esta explicación cuenta con informes anecdóticos de numerosos deportistas que manifiestan este tipo de beneficios, esta teoría aun no ha sido objeto de un estudio sistemático (Hecker y Kaczor, 1988)

### *Otras teorías explicativas*

Debido a la incapacidad de explicar de modo completo y coherente los diferentes aspectos implicados en el ensayo mediante imágenes, otros enfoques han puesto su énfasis en otros aspectos explicativos (Sánchez y Lejuene, 1999). Así por ejemplo, la *teoría del Condicionamiento Interno*, basada en el principio de los condicionamientos encubiertos de Cautela y Sambperil (1989), considera que la práctica repetida y reforzada positivamente de una imagen mental conlleva el cambio en la ejecución del deportista en la dirección deseada. Díaz (2002) aplicó un proceso de desensibilización sistemática mediante imágenes con el fin de sustituir la respuesta de ansiedad competitiva por otra respuesta emocional más facilitadora del rendimiento en un grupo de gimnastas, comprobando mejoras significativas en los niveles de ansiedad precompetitiva. En el apartado cuatro describimos con más detalle esta intervención.

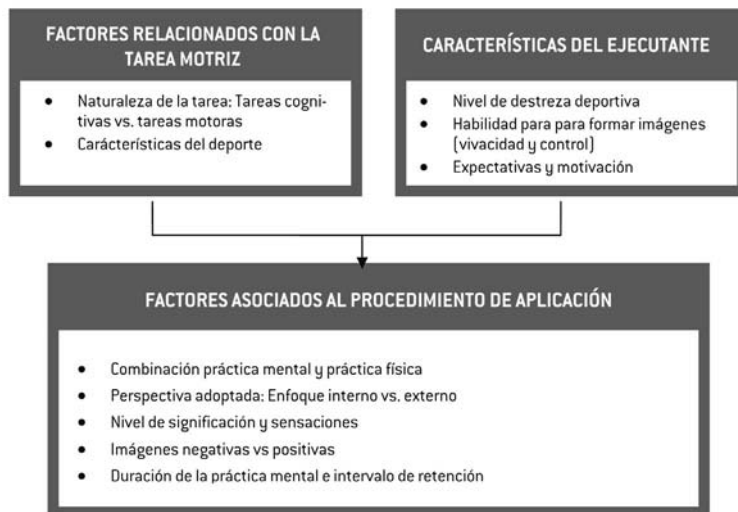
Desde otra perspectiva, Bandura (1984) sugiere que la mejora observada en el rendimiento podría ser explicada por un aumento de las expectativas de éxito con las que el atleta afronta futuras ejecuciones.

En resumen, la literatura sobre el tema no ofrece hasta el momento una teoría explicativa que contemple todos los factores que parecen intervenir en el ensayo mediante imágenes, ni las relaciones que entre ellos se establecen. Según Sánchez y Lejuene (1999), parece necesaria la elaboración de una teoría que integre todos los aspectos tratados (representación simbólica, implicaciones neurofisiológicas, mejoras atencionales, aprendizaje encubierto, expectativas de éxito,...) si queremos comprender la manera en que el ensayo mediante imágenes repercute en una mejora del rendimiento deportivo

### **3. Factores que determinan la eficacia del ensayo mediante imágenes**

La relación entre el ensayo mediante imágenes y la mejora del rendimiento parece estar moderado por una serie de factores que es necesario tener en cuenta a la hora de utilizar este recurso. Algunos de estos aspectos pueden ser observados en la figura 1.

**Figura 1:**  
Principales factores que determinan la eficacia del ensayo mediante imágenes



- **La naturaleza de la tarea motriz.**

Cada movimiento presenta sus particularidades en cuanto a los mecanismos implicados en su realización. En este sentido parece existir un acuerdo implícito en el sentido de que el ensayo mediante imágenes es más eficaz cuando se aplica a tareas predominantemente cognitivas (su dificultad fundamental estriba en la asimilación del modelo técnico y los mecanismos de control) frente a las tareas motrices, cuya dificultad estriba en los mecanismos de ejecución (requieren una implicación importante de la fuerza, resistencia,..). En la misma línea, Galilea (1990) señala que los datos empíricos informan de la mayor eficacia del ensayo mediante imágenes cuando éste es aplicado a movimientos complicados desde el punto de vista de la coordinación. Asimismo, esta técnica es particularmente válida en el adiestramiento de parámetros concretos del movimiento, tales como el sentido del ritmo, del tiempo y de la frecuencia, mientras se ha demostrado poco útil en el desarrollo de la capacidad de la diferenciación de la fuerza.

Sin embargo, los resultados al respecto no son del todo consistentes, y tal y como señalan Sánchez y Lejeune (1999), de hecho, no hay evidencias suficientes que nos permita una conclusión definitiva: unos demuestran un efecto significativo de la práctica mental en tareas “cognitivas” (Ryan y Simons, 1981), revalorizando

así la teoría del aprendizaje simbólico (Sackett, 1934), mientras que otros obtienen resultados positivos cuando examinan tareas más bien “motoras” (Egstrom, 1964).

Además de los requerimientos que cada tarea presenta en relación a los mecanismos de ejecución, cada deporte, así como, las tareas motoras que le son propias, presentan particularidades en cuanto al entorno perceptivo en el que se desarrollan. Atendiendo a este criterio es posible diferenciar tareas cerradas (se realizan en un entorno fijo, la situación no cambia, y la información procedente del entorno es irrelevante para la acción motriz) y tareas motrices abiertas (se desarrollan en un entorno variable, de modo que el deportista debe recoger información de la situación, para decidir *in situ* la acción motriz más adecuada en cada momento). Las tareas motrices cerradas se dan en deportes tales como las modalidades gimnásticas, frente a las tareas abiertas características de los deportes de equipo. En este sentido el ensayo mediante imágenes parece más eficaz para el entrenamiento de tareas cerradas (Galilea, 1990), ante las cuales resulta más fácil delimitar con precisión el modelo de movimiento a imaginar, así como las sensaciones adecuadas asociadas al mismo.

- **Las características del ejecutante**

Todo proceso de aprendizaje y entrenamiento está determinado por las características del aprendiz o ejecutante. En este sentido, la eficacia del ensayo mediante imágenes parece depender de cuestiones tales como el nivel de experiencia motriz del sujeto en la tarea a imaginar, la capacidad del sujeto para formar imágenes de calidad (vivacidad y control), así como, otros aspectos tales como su motivación o las expectativas de éxito con las que el deportista afronta este trabajo. A continuación revisamos algunas de estas cuestiones.

*El nivel de destreza motriz del deportista: atletas expertos y no expertos*

¿Es más eficaz la práctica con imágenes cuando es utilizada por deportistas de alto nivel? Schmidt (1982), sugiere que esta técnica resulta más útil en los estadios iniciales de aprendizaje de una tarea (deportistas inexpertos), es decir, cuando el aprendiz todavía no ha asimilado el modelo o patrón de movimiento, y por lo tanto, las demandas cognitivas predominan en el proceso de aprendizaje.

Por el contrario, otros autores (*e.g.* Clarck, 1960; Corbin, 1967) sugieren la necesidad de conocer previamente la tarea que será objeto de ensayo mediante imá-

genes para aumentar la eficacia de la práctica mental. Diferentes estudios (ver Isaac y Marcks, 1992; Campos, Pérez-Fabello y Díaz, 2000; Campos, González, Dopico e Iglesias, 2002) encontraron diferencias significativas al comparar grupos de deportistas expertos y no expertos en la capacidad para formar imágenes, obteniendo puntuaciones más altas en los deportistas experimentados.

Zecker (1982) postula que el ensayo mediante imágenes puede incluso resultar perjudicial al aplicarse a deportistas inexpertos que no disponen a nivel cognitivo del patrón o modelo técnico correcto. Sin embargo, Feltz y Landers (1983) consideran que los deportistas de iniciación pueden igualmente beneficiarse de esta técnica en la medida que el uso de imágenes del movimiento ayudará a desarrollar representaciones esquemáticas de los elementos cognitivos necesarios para la ejecución de la tarea.

En definitiva, según Weinberg (1982) el ensayo mediante imágenes puede favorecer el aprendizaje en diferentes estadios de desarrollo (fase inicial o tardía), siempre y cuando los contenidos de las imágenes se adecuen a los objetivos específicos de cada momento de aprendizaje.

*La habilidad o capacidad de los sujetos para formar imágenes* es otro de los aspectos que ha centrado la atención de la investigación. Uno de los principales problemas a los que se han enfrentado los investigadores tiene que ver con la metodología disponible para la evaluación de la capacidad de los sujetos para formar imágenes visuales y cinestésicas. Uno de los investigadores que más ha trabajado en torno a este tema ha sido Hall (1998), quien distingue dos tipos de pruebas para medir la capacidad para formar imágenes: aquellas que miden la frecuencia con la que los sujetos utilizan imágenes, como por ejemplo el *Imagery Use Questionnaire* (Hall, Rodgers y Barr, 1990), y aquellos test que evalúan la habilidad de imaginar, entre los que destaca el *Movement Imagery Questionnaire* (Hall y Pongrac, 1983).

Asimismo, González, Dopico, Iglesias y Campos (2006) señalan el interés de diferenciar entre pruebas que miden la capacidad para formar imágenes en general, como por ejemplo, el *Vividness of Visual Imagery Questionnaire* (Marks, 1973), frente a los test que evalúan de modo específico imágenes del movimiento (bien visuales o cinestésicas) tales como el anteriormente mencionado *Movement Imagery Questionnaire-Revised*, recientemente adaptado al castellano por Campos y González (2010).

Además de las cuestiones vinculadas a la metodología de evaluación, diferentes trabajos han investigado si la capacidad para formar imágenes diferencia a los deportistas expertos y no expertos. Los resultados difieren en función del test de medida de

imagen utilizado, encontrándose que cuando el test evalúa la vivacidad de las imágenes de movimiento (aspectos directamente vinculados a la acción motora), son los deportistas expertos los que presentan puntuaciones significativamente superiores (e.g. Campos, Pérez- Fabello y Díaz, 2000; Campos, González, Dopico e Iglesias, 2002).

Hall, Buckolz y Fishburne (1989) se interesaron por la relación entre la capacidad para formar imágenes del movimiento y la capacidad de recordar movimientos simples. Establecieron diferentes grupos en función de la capacidad de imagen no encontrándose diferencias entre los grupos en el recuerdo de movimientos. Sin embargo, los sujetos altos en capacidad de imagen presentaron puntuaciones superiores en la precisión y calidad de la ejecución motora. Isaac y Marks (1992) obtuvieron resultados similares al comparar dos grupos de mujeres, uno con experiencia en danza y otro sin experiencia.

Campos, Pérez- Fabello y Díaz (2000) clasificaron un total de 61 gimnastas en tres grupos en función de su nivel de rendimiento. Posteriormente cubrieron un test de viveza de imagen, y dos cuestionarios de viveza de imagen del movimiento. Las gimnastas de nivel alto diferían de las de nivel medio y bajo en viveza de imagen, obteniendo puntuaciones significativamente superiores que los restantes grupos de ejecutantes.

En general, los datos encontrados parecen sugerir que la viveza de las imágenes utilizadas en el ensayo mental puede condicionar la eficacia de esta estrategia. Es importante recrear o crear mentalmente las experiencias reales con la máxima fidelidad a la ejecución real. Cuanto más se parecen las imágenes (visuales ó cines-tésicas) a la ejecución en vivo, mejor es su transferencia. En este sentido, es importante de cara a la planificación del uso de las imágenes atender a la especificidad de la tarea motora, teniendo en cuenta aspectos que será imprescindible detallar con el entrenador y el deportista tales como: desarrollo espacial del movimiento, desarrollo temporal, sensaciones propioceptivas adecuadas, estados emocionales facilitadores, resultado de la acción,...

#### *Aspectos vinculados al procedimiento de aplicación del ensayo mediante imágenes*

Finalmente, los resultados de la práctica mental estarán también condicionados por aspectos vinculados al propio procedimiento de aplicación tales como: el modo de combinar la práctica física (en vivo) con la práctica mediante imágenes, el tiempo dedicado al ensayo, los contenidos de las imágenes utilizadas, o el enfoque adoptado (interno vs. externo) para la reproducción de las escenas imaginadas.

### *Combinación de práctica en vivo y práctica mediante imágenes*

Varios autores (Stebbins, 1968; Trussel, 1952) han intentado determinar cuál sería la mejor combinación entre práctica mental y práctica física para lograr el mejor resultado. Si bien diversos meta-análisis (Driskell et al., 1994; Feltz y Landers, 1983) muestran que una combinación de los dos métodos de entrenamiento es la manera más eficaz de aumentar las actuaciones de los atletas, estudios puntuales han evidenciado que la práctica física “real” sigue siendo el método más eficaz en comparación con cualquier otra combinación posible entre práctica física y práctica mental (Hird, Landers, Thomas y Horan, 1991).

Hecker & Kaczor (1988), señalan que la práctica mediante imágenes aumenta su eficacia cuando ésta es combinada con práctica en vivo de la tarea motriz objeto de aprendizaje.

Lo que sí parece cierto es que el ensayo mediante imágenes debe aplicarse de forma sistemática y resulta necesario integrarlo en el programa de entrenamiento ordinario del deportista, formando parte de su rutina cotidiana. De hecho, autores como Hecker & Kaczor (1988) consideran que la práctica distribuida parece ser más efectiva que la práctica en masa, por lo que siempre que sea posible su integración en el entrenamiento parece ser la mejor forma organizativa.

Cada deporte presenta sus particularidades en cuando a su organización del entrenamiento y las competiciones siendo muy importante estudiar, en cada caso, los momentos más adecuados para su implantación. Así por ejemplo en los deportes gimnásticos, cuyo entrenamiento está habitualmente organizado en series de repeticiones, resulta adecuado insertar antes de comenzar cada serie un número de ensayos en imaginación lo que ayudará a la gimnasta a centrar su atención en los aspectos y sensaciones relevantes de la acción que a continuación realizará en vivo. Por el contrario, la dinámica de otros deportes no permitirá el uso de imágenes durante los períodos de práctica deportiva, siendo necesario su aplicación en masa, antes o después del entrenamiento, o bien su planificación sistemática en sesiones específicamente destinadas a este tipo de trabajo.

*La duración del ensayo y el número de repeticiones. ¿Cuánto tiempo debemos dedicar a ensayar mediante imágenes para obtener los máximos beneficios?*

Son varios los interrogantes a tener en cuenta en este apartado: ¿cuánto debe durar cada sesión de ensayo en imaginación?, ¿cuántas veces es necesario repetir la

imagen para obtener los mejores resultados?, ¿cuánto tiempo debe estar incluida esta técnica en el programa de entrenamiento? Desgraciadamente no es posible dar una respuesta unánime a estas cuestiones, ya que los resultados encontrados en la literatura oscilan de manera considerable.

En cuanto a la primera cuestión, Murphy et al. (1990) señalan como conveniente limitar la duración de las sesiones de ensayo mediante imágenes a unos 10 minutos, ya que la mayoría de los deportistas suelen tener problemas de concentración si se supera este tiempo. Otros autores como Weinberg y Jackson (1985) sugieren una duración por sesión de 30 segundos, frente a los 80 minutos indicadores por autores como Kelly (1965). Driskell et al. (1994) estipulan como duración óptima de las sesiones 20 minutos, puntualizando que no es el número de sesiones, sino la duración de las mismas, el parámetro temporal de mayor importancia en la planificación del ensayo mediante imágenes. Frester (1987) sugiere que el número de repeticiones del entrenamiento ideomotor, varía según el nivel de aprendizaje del atleta, así como del objetivo motor que se persiga. Según este autor los mejores resultados se obtienen con un número de repeticiones de 3 a 5 para cada tarea planteada en el entrenamiento. En cuanto a las competiciones, resulta suficiente un número de 1 ó 2 repeticiones, dependiendo de la duración de la escena o situación que queremos recrear.

Passos y Gouveia (1998) trataron de comprobar si el volumen de ensayo en imaginación (número de veces que se repite la imagen, y el tiempo de exposición a la práctica imaginada) se asociaba a resultados de rendimiento diferentes en un grupo de motociclistas. Los resultados indicaron que el mayor tiempo de exposición a la práctica imaginada producía un efecto positivo en la curva de aprendizaje.

En cuanto a la tercera de las cuestiones, parece lógico suponer que para alcanzar los máximos beneficios del ensayo mediante imágenes, es necesario que el programa sea lo bastante largo como para que el deportista consiga desarrollar respuestas suficientemente automáticas y fluidas, sin que hasta el momento podamos ofrecer datos más concretos al respecto. En lo que si parecen estar de acuerdo los expertos, tal y como hemos comentado con anterioridad, es que un aprendizaje distribuido a lo largo de una serie de sesiones sería más eficaz que un aprendizaje concentrado.

### *El contenido de las imágenes*

Varias son las características de la imagen que parecen ser cruciales para que el ensayo ideomotor sea eficaz.



El primer aspecto tiene que ver con el contenido de la imagen o representación. Galilea (1990) señala que la selección y determinación de los contenidos correctos de la imagen tienen gran importancia práctica ya que orientarse sobre ejecuciones técnicas defectuosas puede producir errores en la ejecución real de los movimientos. Los detalles que van a permitir definir la representación mental que será objeto de repetición, deben ser establecidos en estrecha colaboración con el deportista, el entrenador y el biomecánico. En este sentido, será importante tener en cuenta criterios tales como: los segmentos corporales implicados en el movimiento, desarrollo espacial (dirección trayectorias, ángulos,...), desarrollo temporal (duración, ritmo, velocidad,...), peso corporal, grado de intensidad del movimiento, así como, diferentes sensaciones o estados emocionales que puedan favorecer la ejecución.

Asimismo, tendremos en cuenta que los contenidos de la representación deben modificarse a medida que la ejecución motora progresa, ya que la información que el atleta necesita para ejecutar un movimiento es diferente al inicio y al final del proceso de aprendizaje. Así por ejemplo, mientras en los estadios iniciales centrarse en detalles o partes determinadas de la acción favorece su realización, cuando la habilidad motriz está en fase de automatización, sensaciones como la fluidez y la globalidad del movimiento parecen ser más facilitadoras.

En ocasiones puede resultar útil describir por escrito las características de la imagen o representación, destacando especialmente los puntos principales para guiar la ejecución motora. Los contenidos deben de adaptarse al modo de expresarse y a la capacidad de comprensión verbal del atleta. Además las normas de ejecución se formularán claramente y de forma inequívoca.

### *Perspectiva interna vs externa de las imágenes*

Para finalizar este apartado, otro de los debates clásicos tiene que ver con la perspectiva que el deportista utiliza para evocar la imagen o representación. La perspectiva interna (kinestésica) es aquella utilizada cuando el deportista se imagina desde la perspectiva del ejecutante e integra a la imagen todas las sensaciones asociadas a la acción a realizar. Por el contrario, en la perspectiva externa, el atleta se “mira” durante la ejecución motora.

En general, la mayoría de los autores coinciden en señalar que la perspectiva interna resulta más eficaz en la medida en que evoca una mayor actividad muscular proporcionando así un mayor feedback sensorial al deportista (Mahoney y Avenner, 1977). Sin embargo, algunos estudios no han encontrado diferencias significa-

tivas al comparar la eficiencia de ambas perspectivas para la mejora del rendimiento deportivo. (e.g. Epstein, 1980; Mumford y Hall, 1985)

Los resultados contradictorios encontrados podrían sugerir que la relación entre estas variables pudiera estar moderada por determinadas características de los deportistas, de modo que, la decisión de utilizar uno u otro enfoque dependerá en cada caso de la tarea motriz y el nivel de destreza del ejecutante, sin que hasta el momento podamos dar mucha más información al respecto.

#### **4. El uso de imágenes para la mejora del rendimiento en gimnasia rítmica. Un ejemplo práctico**

A continuación exponemos, a modo de ejemplificación, el uso del ensayo mediante imágenes enmarcado en un programa de entrenamiento psicológico desarrollado en el Centro Gallego de Tecnificación de Gimnasia Rítmica con 4 gimnastas que preparaban su participación en la Copa de España de Gimnasia (Díaz, 2002).

Tal y como hemos comentado con anterioridad las características y demandas propias de cada modalidad deportiva determinan los objetivos a perseguir, así como, los procedimientos de aplicación más adecuados. Este deporte es especialmente favorable a la aplicación de este tipo de recursos por dos motivos:

- Las tareas motoras que conforman este deporte son cerradas y presentan elevada complejidad técnica. Tal y como hemos mencionado, parece que este tipo de movimientos son los más beneficiados del uso del ensayo mediante imágenes.
- La dinámica propia del entrenamiento gimnástico, organizado en series de repeticiones, favorece el uso de imágenes durante los entrenamientos. Es muy importante que el ensayo en imaginación encaje de manera “cómoda” en las rutinas de entrenamiento y competición propias de cada deporte sin provocar cambios o pausas innecesarias.

En este caso, el ensayo mediante imágenes fue utilizado con dos objetivos:

- Mejorar el nivel de rendimiento en la ejecución de los movimientos de mayor riesgo y complejidad deportiva (lo que las gimnastas denominan elementos de riesgo o dificultad)
- Mejorar los recursos psicológicos de las gimnastas para el afrontamiento de las situaciones competitivas.

Con anterioridad a abordar estos objetivos específicos, se procedió a un entrenamiento básico en imaginación, con la finalidad de mejorar las destrezas de las gimnastas para evocar imágenes de movimiento con la máxima vivacidad y controlabilidad posible.

A continuación, se siguieron dos procedimientos que a continuación se detallan.

### *El uso de imágenes para mejorar la ejecución de movimientos complejos*

Los ejercicios gimnásticos (coreografías) que observamos durante las competiciones están constituidos por una gran cantidad de movimientos técnicos en los que se combina el trabajo corporal con la manipulación de aparatos, todo ello, con un soporte musical. La complejidad de los ejercicios gimnásticos requiere que éstos sean necesariamente fraccionados en secuencias de movimientos más pequeñas (elementos, partes, mitades y enteros), con el fin de que el aprendizaje pueda producirse de manera progresiva. Se comienza trabajando las unidades básicas del ejercicio (elementos de dificultad o riesgo), para una vez dominados, ir progresivamente encadenando movimientos hasta acercarse al trabajo completo (denominado entero en el *argot* gimnástico).

Los elementos de dificultad o riesgo consisten en tareas motoras complejas para cuya ejecución la gimnasta debe tener en cuenta numerosa información, básicamente de tipo cinestésica. En muchas ocasiones la propia deportista no es consciente de todos los detalles de su movimiento, dada la gran cantidad de información a tener en cuenta. En cuanto a cómo se trabajan estos movimientos, la deportista dispone de un *planning* para cada entrenamiento en el que la entrenadora le indica el número de series y repeticiones para cada uno de los elementos de riesgo, partes, mitades u enteros.

El elevado número de repeticiones que las deportistas deben realizar deriva en muchas ocasiones en una falta de atención y motivación que repercute negativamente en el proceso de entrenamiento. En por ello que decidimos utilizar el ensayo mediante imágenes con el fin de mejorar la calidad del entrenamiento.

En este caso la aplicación del ensayo mediante imágenes siguió el siguiente procedimiento:

Fase 1 - Evaluación del nivel de rendimiento de cada gimnasta en la ejecución de los movimientos de riesgo. La evaluación de la línea base fue realizada por cinco jueces expertas que registraron información cuantitativa referente al número de

aciertos por cada 10 repeticiones para cada uno de los movimientos. Asimismo se solicitó a las juezas información cualitativa relativa a la causa técnica de los errores detectados.

Fase 2 – A partir de la información aportada por las juezas, el equipo técnico trató de identificar la causa asociada a la ineficacia de los movimientos de riesgo. En colaboración con las gimnastas, se analizó si las sensaciones asociadas a la ejecución correcta y el esquema del movimiento eran correctos, o si el error parecía poder atribuirse a una falta de control del movimiento. Esta información ayudaría a clarificar los mecanismos causantes de los errores y establecer los contenidos de las imágenes a recrear.

Fase 3 - A continuación se insertó la práctica mediante imágenes entre las series de repeticiones de los movimientos, combinando, de este modo, el entrenamiento mental con el entrenamiento en vivo. La gimnasta antes de cada serie de repeticiones se imaginaba tres veces realizando el movimiento en cuestión, desde una perspectiva interna, y centrando su atención a las sensaciones previamente acordadas con las entrenadoras.

Fase 4 – Una vez que la ejecución de los elementos de riesgo alcanzó un 85% de acierto, se comenzó a trabajar el ejercicio por partes, mitades y finalmente enteros. En estos casos el número de ensayos en imaginación previos a la ejecución en vivo se redujo a uno. Además con el objetivo de que la repetición en imaginación fuera lo más parecida a la real, y se ajustase exactamente al tiempo de ejecución, la práctica se realizaba con la música correspondiente.

#### *El uso de imágenes para mejorar los recursos psicológicos para afrontar la situación competitiva*

La preparación psicológica para la competición era el segundo de nuestros objetivos.

La competición deportiva en el ámbito gimnástico constituye una situación con un elevado potencial estresante para las atletas. A diferencia de otras modalidades deportivas la frecuencia de competiciones es muy reducida, entre otros motivos, por el tiempo que requiere el diseño de los ejercicios, así como su aprendizaje y puesta a punto antes de competir. Además la evaluación del rendimiento gimnástico no es susceptible de medir mediante magnitudes físicas, lo que propicia que las gimnastas perciban escaso control sobre los resultados competitivos. Estas circunstancias, convierten a la competición en una situación de elevado potencial estresante, siendo habi-

tual que, tanto entrenadoras como deportistas, consideren el control del estrés competitivo como el objetivo de mayor importancia en la intervención psicológica.

Es importante también mencionar que las demandas de la situación competitiva no aconsejan utilizar *in situ* técnicas psicológicas que requieran al deportista esfuerzos adicionales para regular su estado fisiológico y emocional. Es por ello que, en este caso, optamos por tratar de condicionar, mediante un proceso de Desensibilización Sistemática en Imaginación, respuestas emocionales facilitadoras a la situación competitiva. En este caso las imágenes o representaciones de las situaciones competitivas, nos permitieron la exposición del deportista a las situaciones de la competición potencialmente ansiógenas.

El primer paso fue realizar una evaluación retrospectiva de su participación en competiciones anteriores, pudiendo identificar una serie de situaciones o momentos de la competición ante los cuales las gimnastas parecían experimentar de modo automático una respuesta de ansiedad. Observamos que estas situaciones y las respuestas emocionales asociadas, aparecían de modo generalizado a lo largo de todas las competiciones.

A continuación se llevó a cabo la elaboración del inventario de situaciones presentes en la competición que elicitaban una respuesta de ansiedad. Se procedió a ordenarlas jerárquicamente desde aquella que generaba una respuesta poco intensa, hasta aquella que desencadenaba la respuesta de mayor intensidad. Se observó, en todos los casos, que a medida que se aproximaba la actuación competitiva la respuesta de ansiedad era más intensa. La jerarquía de situaciones trabajada fue la siguiente:

- a. Preparando el equipaje en casa.
- b. Llegada al hotel.
- c. Entrenamiento el día previo a la competición.
- d. El día de la competición durante los preparativos (maquillaje, peinado, revisión material,...).
- e. Llegada al vestuario.
- f. Calentamiento previo a la competición.
- g. Paso a la sala de competición.
- h. Instantes previos a competir, mientras actúa la gimnasta anterior.
- i. Llamada al tapiz.
- j. Colocación posición inicial.
- k. Durante ejecución del ejercicio.

El tercer paso consistió en el uso sistemático de las imágenes de las escenas ansiógenas siguiendo la jerarquía establecida. Una vez visualizada la escena en cuestión, la gimnasta intentaba generar un estado de calma y control (sensaciones positivas), recurriendo en cada situación, de modo específico, a palabras clave facilitadoras. El procedimiento se repetía para cada escena, apreciando en qué medida el nivel de ansiedad disminuía. Cuando la gimnasta no experimentaba ansiedad alguna y era capaz de vivenciar la situación experimentando una sensación de control adecuada, se procedía a trabajar la situación superior en la jerarquía.

### **Conclusiones**

El uso sistemático de imágenes parece mejorar el aprendizaje y realización de tareas deportivas, si bien, diferentes factores determinan la eficacia de esta técnica:

- Las tareas motrices cerradas o predominantemente técnicas, parecen ser más favorables para el uso de esta técnica.
- El nivel de destreza del deportista (experto *vs* no experto) determinará, en cada caso, los contenidos de las imágenes, atendiendo a las necesidades (información, sensaciones, resultados) que en cada momento presenta el proceso de aprendizaje.
- Los datos encontrados parecen sugerir que la viveza de las imágenes utilizadas en el ensayo mental puede condicionar la eficacia de esta estrategia. Es importante recrear o crear mentalmente las experiencias reales con la máxima fidelidad a la ejecución real. Cuanto más se parecen las imágenes, tanto visuales como cinestésicas, a la ejecución en vivo mejor es su transferencia.
- El enfoque interno (cinestésico) parece proporcionar representaciones de más calidad y transferencia a la ejecución en vivo.
- La combinación de la práctica en imaginación con la práctica en vivo parece ser la combinación más eficaz para la mejora del rendimiento.
- La práctica distribuida parece ser más efectiva que la práctica en masa, por lo que siempre que sea posible su integración en el entrenamiento parece ser la mejor forma organizativa.
- Hemos de tener especial cuidado a la hora de insertar el ensayo mediante imágenes durante el entrenamiento y la competición procurando modificar lo menos posible las rutinas, así como evitando esfuerzos adicionales al deportista.

## Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. (1984). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bird, E. (1984). EMG quantification of mental rehearsal. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 899-906.
- Boschker, M.S.J., Bakker, F.C. & Michaels, C.F. (2002). Effect of mental imagery on realizing affordances. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55-A, 775-792.
- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del Entrenamiento Deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Campos, A. y González, M.A. (2010). Versión española del cuestionario revisado de imagen del movimiento (MIQ-R): Validación y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 19, núm 2, pp.265-275.
- Campos, A., González, M.A., Dopico, J. & Iglesias, E. (2002). Mental imagery, body image, and performance in judo. *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 21(1), 47-54.
- Campos, A., Pérez-Fabello, M. J. y Díaz, P. (2000). Gimnasia rítmica: La imagen mental de novatos y expertos gimnastas. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 87-93.
- Cautela, J. R. y Sambperil, L. (1989). Imagatletics: The applications of covert conditioning to athletic performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1, 82-97.
- Clark, L. V. (1960). Effect of mental practice on the development of a certain motor skill. *Research Quarterly*, 31, 560-569.
- Corbin, C. B. (1967). Effects of mental practice on skill development after controlled practice. *Research Quaterly*, 38, 534-538.
- Corbin, C. B. (1972). Mental practice. En W.P. Morgan (Ed.), *Ergogenic Aids and muscular Performance* (pp. 93-118). New York: Academic Press.
- Díaz, P. (2002). Demandas psicológicas del entrenamiento y la competición en gimnasia rítmica: propuestas de intervención. En J. Dosil, *El Psicólogo del Deporte. Asesoramiento e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- Driskell, J. E., Cooper, C. y Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 4, 481-492.
- Eccles, J. (1958). The physiology of imagination. *Scientific American*, 199, 135.

- Egstrom, G. H. (1964). Effects of an emphasis on conceptualizing techniques during early learning of a gross motor skill. *Research Quarterly*, 35, 472-481.
- Epstein, M. L. (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal to performance of a motor task. *Journal of Sport Psychology*, 2, 211-220.
- Feltz, D. L. y Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skills learning and performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Feltz, D.L., Landers, D.M., Becker, B.J. (1988). *A revised meta-analysis of the mental practice literature on motor skill learning*. Washington, DC: National Academic Press.
- Frester, R. (1987). El entrenamiento ideomotor en el deporte: definición y métodos para su aplicación. *Revista de Educación Física*, vol 1, nº1, 15-19.
- Galilea, B. (1990). *Técnicas de entrenamiento psicológico*. II Simposium Gallego de Psicología deportiva. Vigo. La Coruña.
- González, M.A., Dopico, J., Iglesias, E. & Campos, A. (2006). Expertos y no expertos deportistas. Diferencias en imagen mental del movimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol 6, 2, 5-10.
- Hall, C. (1998). Measuring imagery abilities and imagery use. En J. L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 165-172). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Hall, C., Buckolz, E., y Fishburne, G. (1989). Searching for a relationship between imagery ability and memory of movement. *Journal of Human Movement Studies*, 17, 89-100.
- Hall, C. y Pongrac, J. (1983). *Movement Imagery Questionnaire*. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Hall, C., Rodgers, W. M. y Barr, K. A. (1990). The use of imagery by athletes in selected sports. *Sport Psychologist*, 4, 1-10.
- Harris, D.V., & Robinson, W.J. (1986). The effects of skill level on EMG activity during internal and external imagery. *Journal of Sport Psychology*, 8, 105-111.
- Hecker, J. E. y Kaczor, L. M. (1988). Application of imagery theory to sport psychology: Some preliminary findings. *Journal of Sport Psychology*, 10, 363-373.
- Hird, J. S., Landers, D. M., Thomas, J. R. y Horan, J. J. (1991). Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 281-293.



- Jacobson, E. (1932). Electrophysiology of mental activities. *American Journal of Psychology*, 44, 677-694.
- Kelly, D. A. (1965). *The relative effectiveness of selected mental practice techniques in high school girls' acquisition of a gross motor skill*. Disertación de Master no publicada. University of Washington, Seattle.
- Isaac, A. R. y Marks, D. F. (1992). *The theoretical basis of imagery and motor processes: Imagery and the planning of action*. Paper presented at the International Workshop on Imagery and Motor Processes. Beaumont Hall, Leicester, England.
- Isaac, A., Marks, D. F., y Russell, D. G. (1986). An instrument for assessing imagery of movement: The Vividness of Movement Imagery Questionnaire (VMIQ). *Journal of Mental Imagery*, 10 (4), 23-30.
- Jordet, G. (2005). Perceptual training in soccer. An imagery intervention study with elite players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 140-156.
- Jordet, G. (2005). Perceptual training in soccer. An imagery intervention study with elite players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 140-156.
- Mahoney, M. J. y Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 135-141.
- Makay, D.G. (1981). The problem of rehearsal or mental practice. *Journal of Motor Behavior*, 13, 274-285.
- Marks, D. F. (1973). Visual imagery differences in the recall of pictures. *British Journal of Psychology*, 64, 17-24.
- Martens, R. (1982). *Imagery in sport*. Papers Medical and Scientific Aspects of Elitism in Sport Conference. Brisbane. Australia.
- Morrisett, L. N. (1956). *The Role of Implicit Practice in Learning*. Tesis Doctoral no publicada, Yale University.
- Mumford, P. y Hall, C. (1985). The effects of internal and external imagery on performing figures in figure skating. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 10, 171-177.
- Murphy, S., Jowdy, D. y Durtschi, S. (1990). *Imagery Perspective Survey*. U.S. Olympic Training center, Colorado Springs.
- Passos, P. y Gouveia, L. (1998). Entrenamiento de imaginación con motociclistas. *Revista de Psicología del Deporte*, vol.8 (1), pp. 133-146.
- Perry, H. M. (1939). The relative efficiency of actual and imaginary practice in five selected tasks. *Archives of Psychology*, 34, 5-75.

- Richardson, A. (1967). Mental practice: A review and discussion, Parte I y II. *Research Quarterly*, 38, 59-107 y 264-273.
- Richardson, A. (1969). *Mental Imagery*. New York: Springer.
- Ryan, D. E. y Simons, J. (1982). Efficacy of mental imagery in enhancing mental practice of motor skills. *Journal of Sport Psychology*, 4, 41-51.
- Sackett, R. S. (1934). The influences of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 10, 376-395.
- Sánchez, X. & Lejeune, M. (1999). Práctica mental y deporte: ¿Qué sabemos después de casi un siglo de investigación?. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 21-37.
- Schmidt, R. A. (1982). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stebbins, R. J. (1968). A comparison of the effects of physical and mental practice in learning a motor skill. *Research Quarterly*, 39, 714-720.
- Suinn, R. M. (1972). Behavioral rehearsal training for ski racers. *Behavior Therapy*, 3, 519.
- Suinn, R. M. (1980). Body thinking: Psychology for olympic champions. En R. M. Suinn (ed.), *Psychology in Sports: Methods and Applications*.
- Taktek, K., Salmoni, A. y Rigal, R. (2004). The effects of mental imagery on the learning and transfer of a discrete motor task by young children. *Journal of Mental Imagery*, 28 (3-4), 87-120.
- Trussel, E. M. (1952). *Mental practice as a factor in the leaning of a complex motor skill*. Disertación de Master no publicada, Universidad de California.
- Weinberg, R. S. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, 33, 195-213.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weinberg, R. S. y Jackson, A. (1985). The effects of specific vs nonspecific preparation strategies on strength and endurance performance. *Journal of Sport Behavior*, 8, 175-180.
- Zecker, S. G. (1982). Mental practice and knowledge of results in the learning of a perceptual motor skill. *Journal of Sport Psychology*, 4, 52-63.



## **Complejidad del estudio de la Creatividad Motriz en el ámbito educativo.**

Aida DOMÍNGUEZ IGLESIAS, Aurora MARTÍNEZ VIDAL,  
María del Pino DÍAZ PEREIRA

La creatividad gana hoy especial relevancia para hacer frente a la incertidumbre y a la resolución de diversas situaciones, en consecuencia la educación debe adaptarse a esta nueva demanda, dado que una de sus funciones consiste en integrar al individuo en la sociedad a la que pertenece y prepararlo para su incorporación en el mundo laboral. En la actualidad la creatividad se considera una capacidad susceptible de desarrollo y no sólo un fenómeno que aparece en algunas personas especiales, pero, ¿sabemos cómo se enfoca su estudio? ¿Conocemos su definición, manifestaciones y formas de evaluación?

A través del análisis de la literatura podemos apreciar que el estudio de la creatividad no resulta sencillo, de hecho, los diferentes trabajos que pretenden esclarecer aspectos relacionados con la creatividad, apuntan una serie de interpretaciones y explicaciones sin llegar a una evidencia clara y consistente del fenómeno creativo en su conjunto. Partiendo de una perspectiva educativa, el presente capítulo tiene el propósito de dar a conocer los principales conceptos relacionados con la creatividad. De este modo nos detendremos en su aproximación conceptual, las manifestaciones creativas y como se evalúan, haciendo especial hincapié en la creatividad a nivel motriz.

### **1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL**

El estudio de la creatividad se ha abordado desde múltiples perspectivas, despertando el interés educativo, ocupacional, organizacional y científico. La variedad de contextos en los que la investigación de la creatividad ha tenido cabida,

genera gran cantidad de concepciones dependiendo de los fundamentos teóricos y filosóficos del enfoque, así como de los intereses metodológicos. Dentro de la psicología encontramos un panorama muy similar, caracterizado por la diversidad de perspectivas acerca del fenómeno creativo, así como una intensa preocupación por introducir la creatividad como una conducta objetivo del proceso de enseñanza.

El término creatividad es el que encontramos con más frecuencia, desde diferentes enfoques teóricos se han utilizado otros como inteligencia o capacidad divergente. Una de las **dificultades** encontradas en torno al tema de la creatividad y su definición en cualquier ámbito científico, incluido el de las Ciencias de la Educación, es la falta de consenso. Como consecuencia, la literatura sobre el tema ofrece una gran diversidad terminológica, lo que también constituye un obstáculo a la hora de intentar delimitarlo. En este sentido, al profundizar en su estudio Gardner se plantea lo siguiente “la creatividad constituye un área difícil de estudiar y compleja, en donde no resulta fácil conseguir importantes avances conceptuales” (Gardner, 1995:55), incluso autores como Amabile (1983) sugieren la imposibilidad de llegar a definir cabalmente este constructo.

No obstante, concordamos con Tavares (2000) en que a pesar de no existir unanimidad sobre lo que es la creatividad, y que esto puede conllevar mayor dificultad para trabajar su desarrollo, no deja igualmente de representar una prueba de que aún queda mucho por investigar en este área y de que constituye un campo semántico y científico de gran riqueza. Así, en un congreso reciente celebrado por la Comisión Europea en 2009, no se ha pretendido establecer una definición única de creatividad sino que se defiende una aproximación inductiva, señalando unos puntos comunes a todo el fenómeno creativo.

En este sentido, Villalba (2009) explica que la creatividad constituye una capacidad *universal y democrática*; universal porque existen algunas características necesarias comunes en todas las acciones creativas y democrática porque todo el mundo posee el potencial de ser creativo. En cambio Robert Sternberg (ex presidente de la Asociación Americana de Psicología y profesor de la Universidad de Yale) en una entrevista concedida a Eduard Punset en 2001, habla de la creatividad como una *actitud* ante la vida, más ligada a una decisión personal que a una habilidad o capacidad.

Además la creatividad es entendida como un concepto multidimensional, debido a que en su estudio encontramos diferentes **parámetros o dimensiones** a te-

ner en cuenta. Por tanto la creatividad puede ser estudiada desde diferentes perspectivas, la *persona* creativa, las situaciones y problemas que posibilitan *procesos* creativos, cómo se desarrolla el proceso creativo, el *producto* o resultado creativo, e incluso, los *aspectos contextuales* que la rodean. A raíz de esta distinción tradicional, Simonton (1995) y Runco (2009) establecen posteriormente una nueva división, en donde se incluye la *persuasión* o *presión* del medio. Estos elementos no aparecen de manera aislada, sino que se manifiestan de manera conjunta, así también debemos señalar las *interacciones* que se producen entre todas sus dimensiones.

En resumen, diversos expertos en el tema nos aportan diferentes definiciones llegando en la actualidad a un punto en común: Lo creativo hace referencia a aquello novedoso y valioso o eficaz, para el campo de actuación en el que se encuadra, atendiendo a un espacio temporal determinado. En la literatura podemos encontrar varios conceptos y definiciones sobre creatividad que apuntan hacia una capacidad humana generadora del pensamiento divergente, con base en las experiencias anteriores y resulta algo original y productivo para el individuo o para la sociedad. Es decir, el rasgo de la novedad es consustancial a todo lo que pueda definirse como creativo. Asimismo resulta importante señalar que diferentes autores sugieren que el contexto socio-histórico o cultural puede fomentar o inhibir la misma.

## 2. MANIFESTACIONES CREATIVAS

Un producto creativo aparece siempre asociado con un campo específico, en un tiempo determinado, así podemos distinguir tantas manifestaciones de creatividad como los ámbitos que contemplemos. A este respecto Pérez (2003), nos plantea la siguiente cuestión: “Si asumimos que la creatividad se encuentra determinada por las características específicas de los ámbitos en los que se desarrollan los procesos creativos, cabe preguntarse si es posible hablar de creatividad en términos genéricos o deberíamos más bien hablar de una manera diferenciada de distintos tipos de creatividad” (Pérez, 2003:154). Por tanto, siguiendo esta concepción, deberíamos entender la creatividad como una capacidad con “carácter polifacético”, que responde a diversos tipos y modelos. A continuación, en la tabla 1, mostramos las manifestaciones creativas más relevantes, las definiciones aportadas por diferentes autores y los test de medida más relevantes.

**Tabla 1.**

Manifestaciones creativas, definición y autor, test de evaluación más relevantes

MANIFESTACIÓN CREATIVA	DEFINICIÓN Y AUTOR	TEST MÁS RELEVANTES
<b>Creatividad Gráfica</b>	Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas (De la Torre, 1991), mediante respuestas gráficas.	Guildford, 1950 Mednick, 1962 Torrance, 1966 TAEC, De la Torre 1991
<b>Creatividad Verbal</b>	Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas (De la Torre, 1991), mediante respuestas verbales.	Getzels y Jackson, 1962 Test de Pensamiento Creativo de Torrance, 1966
<b>Creatividad Motriz</b>	Capacidad de producir respuestas fluidas, diferentes y novedosas para resolver un problema motor, pudiendo tener un carácter funcional, por ejemplo llevar un móvil hacia un objetivo, o bien un fin estético o expresivo. (Martínez y Díaz, 2002:65)	Test de Creatividad Motriz de: - Wyrrick, 1968 - Bertsch, 1983 - Torrance, 1980 - Brennan, 1982
<b>Creatividad Musical</b>	Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas (De la Torre, 1991), mediante sonidos rítmicos.	"Pensando Creativamente con sonidos y palabras" de Khatena y Torrance (1998)

### 2.1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Creatividad Motriz?

Para Piaget los niños van pasando por una serie de etapas o estadios desde su nacimiento, el primero de ellos equivale al estadio sensoriomotor, donde el aprendizaje depende en gran medida de la actividad motriz del niño y su interacción con el medio. Según lo postulado por Piaget (cit. Hernández y Mercadé, 1982) a partir de los seis años el pensamiento se desliga de la intuición, utilizando el razonamiento mediante la lógica concreta, donde el niño necesita manipular y percibir.

Teniendo en cuenta que las habilidades motrices son adquiridas y practicadas con anterioridad a las destrezas gráficas y verbales, las tareas propuestas en los test de Creatividad Motriz, parecen permitirnos responder adecuadamente a las caracte-

rísticas de desarrollo en edades tempranas. Tal y como explica Torrance “La modalidad quinestésica es la más apropiada para obtener la creatividad de los niños en edad preescolar” (Torrance, 1981:3). Sin embargo, a pesar del interés de este tipo de evaluación, son escasos los estudios empíricos y la documentación existente acerca del estudio de la creatividad a nivel motriz.

Desde el comienzo de los estudios sobre creatividad, el interés por este tema se ha generalizado en diferentes contextos, donde la investigación en Educación Física no fue ajena, generando una corriente que trata de aplicar los conceptos generales de la creatividad al terreno de la motricidad, bajo la denominación de Creatividad Motriz. En el área de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte también encontramos términos como inteligencia cinésica o capacidad divergente de movimiento y múltiples definiciones relacionadas. Siguiendo a De la Torre (1991) y Martínez y Díaz (2002, 2008) el deporte es factible de identificarse como actividad creativa. Para intentar explicar la creatividad relacionada con el movimiento se hace referencia a un compendio de capacidades psicológicas que se manifiestan a nivel motriz, cuyo proceso conduce a respuestas fluidas y diferentes con cierto grado de novedad y valor.

En cuanto a las posibles relaciones que se producen entre actividad física, deporte y creatividad, Martínez y Díaz (2008) afirman que existen serias dificultades para acotar el concepto de modo operativo y, como consecuencia, dificultades para establecer directrices que permitan estimular el comportamiento creativo de los alumnos. Por una parte, todavía se alimenta la existencia del mito del genio creador y se hace extensible al deporte, lo que conduce a la búsqueda de talentos más que a la estimulación de capacidades. Por otra parte, la diversidad de situaciones y problemas, dificultan una explicación unitaria de la creatividad en este campo. Así, en ocasiones, el concepto de creatividad hace referencia al resultado estético y expresivo que ofrecen ciertas modalidades deportivas de carácter artístico; mientras que en otras, aparece vinculado a acciones inesperadas, sorprendentes, novedosas que permiten resolver con éxito ciertas situaciones deportivas, esta ambigüedad podría ser una de las razones que justifica el desinterés de los investigadores por profundizar en este tipo de capacidades.

Al mismo tiempo que planteamos el estudio de la creatividad en sus diferentes manifestaciones, consideramos que las diferentes manifestaciones motrices pueden generar, a su vez, dos tipos distintos de Creatividad Motriz (tabla 2), así podemos distinguir:



**Tabla 2:**  
Tipos de Creatividad Motriz, principales características y métodos de evaluación

TIPOS CREATIVIDAD MOTRIZ	CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN
Creatividad Motriz general o básica	Relacionada con la Educación Física  Creatividad evaluada mediante la puesta en práctica de recursos motrices básicos (g.e., correr, saltar, girar, lanzamiento)	Test de Creatividad Motriz de diferentes autores:  - Wyrrick, 1968 - Bertsch, 1983 - Torrance, 1980 - Brennan, 1982
Creatividad Deportiva	Relacionada con un deporte determinado.  Asociada a los diferentes gestos técnicos de las distintas modalidades deportivas.  (g.e., distintos tipos de regates en fútbol)	Instrumento específico, elaborado ad hoc, basado en los test estandarizados de Creatividad Motriz general, pero adaptados a la especialidad deportiva objeto de estudio

### 3. LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD A TRAVÉS DE SUS INDICADORES

Para comenzar, debemos mencionar que al igual que ocurre al definir la creatividad la evaluación creativa no se escapa a la falta de consenso. De este modo, existen autores que cuestionan si la creatividad responde a una naturaleza unidimensional o multidimensional (Kyung, 2006), mientras otros se preguntan si deberíamos medir la creatividad a nivel individual o más bien estimar su puntuación en términos sociales (Villalba, 2009).

Los instrumentos de evaluación han evolucionado a la par de las teorías explicativas del fenómeno creativo. Según Navarro (2008) si tenemos en cuenta los planteamientos teóricos, observamos que a veces han sido incluso contradictorios y la elaboración de pruebas excesivamente variada. Por otra parte, algunos autores mantienen que ninguna verdadera creación es posible, ya que un producto creativo siempre es derivado de algo previo, sosteniendo que su evaluación no es viable. Por ejemplo, varios autores como Csikszentmihalyi, (1996) y Amabile, (1986, 1996) señalan que no es posible una evaluación válida y fiable de la creatividad que no esté social e históricamente contextualizada, puesto que la experiencia ha

demostrado que aquello que resulta creativo o no, varía de unas épocas a otras. A pesar de las limitaciones expuestas, el enfoque psicométrico de la creatividad ha desarrollado una serie de instrumentos para, en la medida de lo posible, observar y cuantificar los niveles creativos de los individuos con la mayor validez y fiabilidad.

Los primeros test en aparecer fueron los de Guildford, Getzels y Jackson y el test de Pensamiento Creativo de Torrance, recopilados por Marín (1996). Las baterías de test señaladas, además de servir de precedentes y modelos para los posteriores instrumentos, todavía en la actualidad, constituyen los test más desarrollados y utilizados a nivel internacional.

En cuanto a la **medición de la Creatividad Motriz** los test que han tenido una mayor repercusión son los propuestos por Wyrick (1968), Brennan (1982), Bertsch (1983) y Torrance et al. (1981). No obstante, Murcia Peña a raíz de sus investigaciones (Murcia, Puerta y Vargas, 1999; Murcia, Orozco y Dussan, 2002) reclama la necesidad de asumir y estructurar un sistema de evaluación que considere la creatividad desde una perspectiva integral, pues defienden que los trabajos anteriores asumen la Creatividad Motriz como producto, desconsiderando otras dimensiones del fenómeno creativo (la persona, el proceso y el ambiente).

Si entendemos la creatividad como un concepto multidimensional comprobamos que está ligada a diferentes **indicadores o medidas** que constituyen diferentes aspectos o rasgos que nos ayudan a estudiarla y a la vez potenciarla. Los contenidos de evaluación no siempre coinciden para los investigadores, sino que han variado con el paso del tiempo, pero en líneas generales presentan cierta coincidencia debido a que, como señala Navarro (2008), la mayoría de estudiosos de la creatividad han bebido de las mismas fuentes: Guildford y Torrance.

Los Indicadores de Creatividad Motriz más referenciados son la **Originalidad, Flexibilidad y Fluidez**, mientras la Fluidez constituye una medida cuantitativa, la Originalidad y Flexibilidad representan la vertiente cualitativa del movimiento. Estos indicadores son los primeros, los fundamentales y aquellos que encontramos en los comportamientos creativos. En palabras de Marín (2000) sólo estos tres indicadores serían suficientes para diagnosticar la creatividad, tanto en el mundo de la ciencia, la tecnología, las artes o la motricidad humana, como en los comportamientos de la vida cotidiana. Veamos a continuación en que consiste cada uno de ellos:

#### *a) La Originalidad*

Según Marín (2000), si hubiera que reducir a un solo rasgo lo que caracteriza la creatividad, elegiríamos el de *originalidad*. Vocablo que suele tener el rasgo de

lo único, lo irrepitable. Hace referencia a las respuestas inusitadas, pero congruentes, útiles y valiosas para dar respuesta al problema planteado. Siguiendo al mismo autor, en todos los test o pruebas para diagnosticar la creatividad aparece como criterio y frecuentemente en primer lugar. Pero además como objetivo educativo también se incluye en las programaciones educativas. La valoración de las pruebas de Torrance utiliza este criterio reducido a lo que infrecuente estadísticamente. Es decir, se da una puntuación inversa a la frecuencia con que aparecen determinadas respuestas del grupo estudiado, ya que la originalidad se establece en referencia a un grupo y momento determinado. A la hora de estimular las respuestas originales se dice a los niños que procuren encontrar aquellas soluciones, dibujos, respuestas o actividades que crean que no se le va a ocurrir a nadie más.

#### *b) La Flexibilidad*

Este criterio se refleja como un rasgo definitorio de las personas con altos niveles de creatividad. Siguiendo a Martínez y Díaz (2002:45) puede definirse como “la oposición a la rigidez, la inmovilidad o incapacidad para modificar conductas, actitudes, variar caminos o métodos”, es decir la capacidad para ofrecer nuevas alternativas o variar lo ya emprendido. Para detectar este rasgo tenemos que categorizar las respuestas, los productos del sujeto y comprobar si responde o no a una amplia riqueza de categorías. Es una de las pruebas más utilizadas, donde se comprueba si hay alumnos repetitivos, que dan respuestas de la misma naturaleza, o bien ofrecen respuestas diversas, de categorías muy alejadas, haciendo aflorar una gran cantidad de valores, diferentes puntos de vista, prismas o ideas.

Para algunos este es el criterio fundamental, mostrando correlaciones con la originalidad. Según Marín (2000), la flexibilidad se acerca a la originalidad y podría estar determinada por ella, siendo una condición indispensable para su desarrollo. Cuando se quiere medir la flexibilidad, se valora siempre por la riqueza de categorías puestas en práctica. Por ejemplo, al ofrecer una serie de estímulos gráficos indeterminados, como unas rayas o figuras sencillas y se les dice a los niños que deben completarlas para formar objetos diferentes, hay alumnos que sólo se les ocurren dibujos que hacen referencia a un determinado tema como animales, sin embargo un niño flexible representará escenas muy variadas como la clase, la familia, el parque y el zoo, con los mismos estímulos visuales facilitados.

#### *c) La Fluidez*

Marín (2000) coloca este rasgo en tercer lugar, porque puede darse entre sujetos no creativos si se aísla de los dos criterios anteriores. Capacidad para producir

el mayor número de respuestas motrices, ante una situación o problema. Se trata de comprobar que hay una gran cantidad de respuestas, de soluciones. Por ejemplo el número de respuestas motoras diferentes que un sujeto emite en un tiempo determinado. Normalmente, para evaluar este rasgo, en los test verbales se cuenta el número de respuestas y en los test gráficos el número de imágenes que se han completado.

Esta dimensión de la *productividad, multiplicidad o fluidez* es un rasgo que caracteriza y que se busca deliberadamente en los ejercicios de creatividad. En algunas técnicas como el *brainstorming* se pide la producción ilimitada. El problema es que puede haber una producción monocorde, casi repetitiva, mecánica, por eso subrayamos este indicador como complementario, no tan característico y decisivo para la creatividad como la originalidad y la flexibilidad.

Existen **otros rasgos** en los que no coinciden todos los autores. Sin embargo, algunos de ellos han sido empleados en el ámbito creativo y de alguna manera se han convertido en criterios, bien de las técnicas de diagnóstico, bien de las pruebas o ejercicios que estimulan la creatividad. A pesar de que no existe unanimidad, mencionamos *la elaboración, imaginación, el análisis, la síntesis, apertura mental, la comunicación o expresión y la redefinición* como algunos de los indicadores, por así llamarlo secundarios, que aparecen en la bibliografía sobre el tema.

Por su parte, Barcia (2006) señala que la mayoría de las pruebas existentes para medir la creatividad se limitan a factores aptitudinales (fluidez, flexibilidad, originalidad...), dejando a un lado los factores actitudinales (curiosidad, tolerancia, independencia, motivación...). A este respecto, cada vez más autores consideran que hay que acercarse a lo que defienden las teorías sistémicas, estudiando todas las interacciones que intervienen en la creatividad.

Para finalizar, nos gustaría señalar que la **controversia** y confusión en cuanto a la evaluación de la creatividad continúan vigentes. Tanto los instrumentos, los contenidos como el objeto de evaluación, tienen defensores y detractores. Por tanto, podemos deducir que la evaluación más apropiada es aquella que tenga en cuenta la diversificación de pruebas y, en la medida de lo posible, complementa los datos cuantitativos con datos cualitativos, siempre en función del objetivo que se persiga. En relación con esto, Copley (2000) sugiere que, considerando la naturaleza multidimensional del concepto creatividad, la evaluación debería estar basada en diferentes test, más que en una sola medida. A su vez, queremos señalar que no consideramos conveniente utilizar una prueba de evaluación de la creatividad de forma puntual o diagnóstica, especialmente en educación el *diagnóstico* o evalua-

ción ha de ser el punto de partida para elaborar nuevas conjeturas y profundizar en investigaciones futuras.

#### **4. LA CREATIVIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL**

Vivimos en un mundo en permanente cambio y en todas las profesiones se hace necesaria una actualización constante. Desde el ámbito educativo se pretende dar cabida a esta renovación continua, mediante la promulgación de nuevas leyes que respondan a las necesidades requeridas. Exponemos a continuación la opinión recogida en el *Informe Aprender a Ser* acerca de los cambios producidos en nuestra sociedad y el papel de la Educación:

*Consideramos que existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico, las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia (...) ella puede contribuir en gran manera a la transformación y a la humanización de las sociedades.*

Informe Aprender a Ser, Faure et al. (1981:115,116)

Siguiendo a Navarro (2008), en todas las épocas la educación y creatividad van de la mano, con la intención de acotar las condiciones o métodos que hacen posible el desarrollo de la creatividad. Además, en la actualidad vivimos en lo que Portnoff y Gaudin (1988) denominan la sociedad de la creación, donde el conocimiento se renueva rápidamente, como consecuencia del acelerado progreso científico y de índole tecnológica. La competencia se produce, hoy en día, a nivel mundial haciéndose necesario readaptar constantemente el trabajo a las nuevas técnicas y a las nuevas iniciativas.

Por nuestra parte y en palabras de Pérez (2009b), entendemos la creatividad y la capacidad de innovar como habilidades alcanzables, como estrategias para el futuro que necesitan ser estimuladas por la educación, para que los individuos sean capaces de alcanzar los desafíos de hoy en día en los diferentes campos de conocimiento. A nuestro entender, la sociedad y el mercado laboral han cambiado los perfiles solicitados y ya no se tiene en cuenta el mejor expediente académico, sino aquellos sujetos que muestran iniciativa, capacidad de esfuerzo y de resolución de problemas.

En consecuencia, la creatividad gana hoy especial relevancia para hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad de las situaciones. Además, consideramos

que el centro educativo es uno de los mejores escenarios y ambientes para su fomento y desarrollo. Si tenemos en cuenta que la mayoría de los autores consideran que se debe intervenir de forma inseparable en las personas, procesos, productos y contextos, observaremos que la escuela podría ser el espacio idóneo para intervenir, ya que ninguno de estos cuatro elementos puede sustraerse.

#### *4.1. Factores que influyen en el desarrollo de la creatividad*

Al profundizar en el estudio de la creatividad desde la perspectiva educativa, debemos recordar que se encuentra determinada por múltiples aspectos, incluyendo el ambiente, la maduración y los instrumentos de medida utilizados para evaluar los cambios que se producen. Así, la creatividad es derivada de un compendio de factores que intentaremos aclarar seguidamente. Estos factores de influencia son los que permitirían el desarrollo o la involución de la creatividad.

Con el fin de establecer los **factores de influencia** en el desarrollo del potencial creativo, Maker, Jo y Muammar (2008) recogen distintos fenómenos que intervienen en el desarrollo de la creatividad según varios autores. Veamos a continuación a que factores hacen referencia (tabla 4).

**Tabla 4.**

Factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad. [Recogidos por Maker et al. 2008]

<b>FACTORES</b>	<b>PUBLICACIONES</b>
Nivel educativo	Simonton, 1984
Conocimiento adquirido en la escuela o fuera de ella	Stenberg y Lubart, 1995 Weisberg, 1999 Sak y Maker, 2006
Motivación externa e interna	Amabile, 1979/1983 Amabile <i>et al.</i> , 1986 Harackiewicz <i>et al.</i> , 1991 Eisenberger y Shanock, 2003 Hennessey, 2004
Factores culturales y familiares	Straus y Straus, 1968

FACTORES	PUBLICACIONES
	Marino, 1971 Aviram y Milgram, 1977 Williams <i>et al.</i> 1995 Lubart y Lautrey, 1998 Niu y Stenberg, 2001
Desarrollo del pensamiento lógico o convencional	Dudeck, 1974 Rosenblatt y Winner, 1988 Georgsdottir <i>et al.</i> , 2002 Lubart y Georgsdottir, 2004
Edad	Simonton, 1984 Sak y Maker, 2006

Como podemos apreciar, existen diferentes aspectos de los que parece depender el desarrollo del potencial creativo. Dentro de esta clasificación, se distinguen un total de seis factores que influyen, de forma complementaria, en el desarrollo de la creatividad. Otros autores como Pagona y Costas (2008) defienden que los parámetros básicos que afectan a la creatividad de una persona son la inteligencia, imaginación, personalidad y el ambiente social y físico. No obstante, como señalan Runco y Charles (1997), podríamos encontrar otros condicionantes como la posición y el tamaño familiar o el estatus socioeconómico que, a su vez, podrían llegar a intervenir en el desarrollo general del sujeto.

En cuanto al espacio educativo, Navarro (2008) señala que existen tres elementos decisivos en el desarrollo de la creatividad: el educador, el alumno y el clima. Nosotros incluimos el cambio en el sentido del juego, el tipo de metodología de enseñanza y motivos fisiológicos, sociales y hereditarios como aspectos determinantes en el desarrollo del potencial creativo. A su vez Pérez (2009b) propone que los factores que afectan a la creatividad pueden ser organizados en dos grandes grupos. Por una parte encontramos aquellos factores *internos* e individuales (sensibilidad, flexibilidad, motivación, proactividad, habilidad para el análisis, etc.), mientras otros están presentes en el ambiente y por tanto son *externos* al individuo (educación, interacciones personales y contexto social).

#### *4.2. La presencia de la creatividad en la legislación educativa*

La Educación debe adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad, dado que una de sus funciones consiste en integrar al individuo y prepararlo para el desempeño laboral. Sin embargo, autores como Robinson (2001) y Sternberg (2001) expresan que los potenciales creativos podrían llegar a ser inhibidos porque la sociedad y los sistemas educativos tienden a fomentar la conformidad. Además, tras el estudio de 300 personas que podrían considerarse como genios o altamente creativos, Simonton (1994) concluye que los alumnos más creativos habían tenido una “cantidad moderada de educación”. Por tanto, una disminución de la enseñanza autoritaria o basada en la instrucción, podría favorecer una “formación autodirigida”, es decir, que los niños aprendan a desarrollarse por sí mismos.

A este respecto, ya a mediados de los años 70, Torrance y Myers consideran que dentro de los objetivos de la educación se están produciendo cambios sutiles, posibilitando que un creciente número de profesores creen un ambiente adecuado para facilitar un aprendizaje creativo. Por una parte entendemos que la enseñanza tradicional, basada en la adquisición de conocimientos de forma memorística, ya no resulta suficiente ni válida. Los niños de hoy en día deben aprender a responder constructivamente más que ajustarse al cambio y a lo impuesto. Por tanto el aprendizaje no debería adquirirse a través de una enseñanza basada en el autoritarismo que, como expone Pérez (2009b) favorece el pensamiento convergente, la sumisión e impide el desarrollo de las habilidades creativas. Además, nos damos cuenta de que ya no basta seguir con lo establecido, sino ser capaz de generar nuevas ideas, para alcanzar los caminos de la invención y el descubrimiento, mediante un equilibrio entre libertad y limitaciones.

Por tanto, teniendo lo expuesto en consideración, el desarrollo de la creatividad debería plasmarse en el Diseño Curricular Base como un objetivo prioritario por parte de los agentes educativos. Pero el análisis de esta demanda suscita la siguiente cuestión: ¿Encontramos equiparación entre las transformaciones profundas del mundo actual y la forma en como las instituciones se adaptan a aquellas? o por el contrario ¿Existen desigualdades entre las necesidades reales de la sociedad y lo que emana de las administraciones educativas?

Tal y como señalan Marín y de la Torre (2000) el sistema educativo de un país es el instrumento a través del cual se prepara a las nuevas generaciones para enfrentarse a los problemas individuales y colectivos que les planteará un mundo de perfiles insospechados. Según ambos autores esta es la razón que justifica la presencia de la Creatividad en las orientaciones didácticas de muchos programas edu-



cativos. A su vez, señalan que en España el fomento de la creatividad por parte de la administración educativa se ha ido imponiendo progresivamente, pese a las iniciales reticencias. Según De la Torre (1999) la reforma educativa es un nido de innovaciones y cambios de diferente complejidad y alcance, defendiendo que una reforma en las leyes educativas que no contemple la creatividad e innovación, constituye una reforma sin futuro. En el siguiente punto trataremos de esclarecer si la presencia de la creatividad en las leyes educativas de nuestro país se ajustan a la realidad.

#### *4.3. Presencia de la Creatividad en la legislación y su aplicación educativa*

Con el fin de conocer cómo es la evolución de la presencia curricular de la creatividad en España hemos llevado a cabo un análisis de las normas del Ministerio de Educación y Ciencia que establecen el currículo de Educación Primaria.

Observamos que un momento culminante de la presencia de la creatividad en la normativa educativa se produce entre la década de los 70 y de los 80, como así lo demuestra el ritmo creciente de artículos sobre creatividad publicados en aquella época en las revistas de educación. La Ley General de 1970 supuso un primer paso a la hora de contemplar la creatividad a nivel educativo en nuestro país. El artículo 18.1 de la citada ley, refiriéndose a la Educación General Básica establece: “Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares (...)”

Con la entrada en vigor de la posterior legislación en materia de educación: Ley Orgánica que Regula el Estatuto de Centros Escolares del año 1980 (LOECE) y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), se hace alusión a la creatividad de manera implícita al hacer mención al desarrollo integral por parte de la educación -tanto en el artículo 2.1 de la LOECE, como en el 2a y 6a de la LODE-, sin embargo no encontramos referencias concretas a la Creatividad. Será, con la promulgación de la LOGSE en 1990 que se retoma la importancia de la Creatividad, apareciendo como uno de los principios de la actividad educativa: “el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico” (Art. 2.3).

Tras el análisis de la normativa actual podemos observar que la presencia curricular de la Creatividad ha ganado relevancia con el paso del tiempo. Siguiendo a De la Torre (1999), la Creatividad se encuentra latente en diversas propuestas abiertas al cambio. Como por ejemplo en las innovaciones curriculares, las referen-

cias al desarrollo personal e institucional, la profesionalidad docente, la formación continuada, el aprendizaje significativo, la calidad de la enseñanza, las metodologías participativas, el desarrollo de estrategias cognitivas, la interdisciplinariedad... Sin embargo, tal y como señala Pérez: “Si observamos las labores escolares podemos comprobar que no existen demasiadas áreas de conocimiento en la escuela que se trabajen de manera abierta y que fomenten la diversidad y la búsqueda personal” (Pérez, 2003:92). El mismo autor sostiene que es la producción convergente la que prevalece y la que se tiende a estimular en todos los niveles de enseñanza, operando a partir de cuestionarios y pruebas donde se exigen respuestas concretas y específicas. Del mismo modo, De la Torre (2000) indica que en los sistemas educativos y modelos didácticos priman las consideraciones teórico-prácticas, lo que no permite ajustar las enseñanzas a las exigencias reales.

Para combatir la contradicción existente entre las leyes educativas y las prácticas reales consideramos conveniente aplicar algunas actividades o métodos educativos más abiertos y creativos en el aula y lo ideal un programa que fomente la Creatividad de forma específica. Teniendo estas consideraciones en cuenta, tomamos como guía el capítulo de Menchén (2000:199) dedicado al currículum emergente basado en la Creatividad, donde indica que se hace necesaria la búsqueda en común de un nuevo modelo de educación anticipatorio:

*“La enseñanza formal y los programas rígidos caerán progresivamente en desuso, al igual que los métodos tradicionales y las disertaciones destinadas a presentar cuestiones que puedan encontrarse en los libros. En su lugar, la investigación adquirirá mayor importancia y las barreras existentes entre la escuela y el medio se suprimirán (...)”*

El problema estriba en que estas indicaciones curriculares no se llegan a concretar, es decir pocos profesores lo plasman en sus clases, ya que no se indica como hacerlo. Posiblemente el profesor por si mismo, carezca de las herramientas y el hábito de elaborar programas educativos y actividades hacia el fomento de la creatividad. Como señala Pérez “en términos generales, la educación de la creatividad se promueve al dinamizar las potencialidades individuales, favoreciendo la flexibilidad mental, la originalidad, la receptividad de nuevas ideas y la inventiva” (Pérez, 2009a: 13). Asimismo, siguiendo a la misma autora, debe considerarse el desarrollo de estrategias creativas, el cambio de patrones, enseñar a pensar desde los primeros años, como elementos esenciales del proceso educativo.

Por tanto, una posible solución sería inculcar motivaciones y recursos que permitan a los alumnos seguir aprendiendo toda su vida, en este sentido cada vez se

pone mayor énfasis en el **aprendizaje basado en competencias**. El aprendizaje de saberes exige de un saber hacer asociado, que complemente los contenidos disciplinares basados en el conocimiento, aportando otro tipo de saberes centrados en el desempeño y el bienestar (personal, económico y social), integrando el aprendizaje formal y el no formal. Así se promueve una enseñanza basada en la adquisición de competencias básicas, que facilite recursos para conseguir aprendizajes útiles para la vida cotidiana y profesional. Esta perspectiva supera el modelo de aprendizaje basado en lo conceptual, ya que se trata de fomentar un tipo de *aprendizaje basado en actitudes y aptitudes*, que requiere además de combinar conocimientos, habilidades y destrezas, su aplicación.

## 5. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista histórico, la noción de creatividad estuvo ligada al estudio de sujetos excepcionales; es sólo a partir de 1950, que comienza a ser considerada como una conducta que puede encontrarse normalmente en los individuos y que su evolución es susceptible de desarrollo. Desde entonces, su estudio se ha dado desde diferentes campos de conocimiento y con diferentes perspectivas, donde se debe tener en cuenta sus dimensiones, indicadores y factores de influencia. Todo ello ha motivado que su definición y análisis resulte complejo, además la creatividad responde a una capacidad o habilidad mental que puede manifestarse a nivel verbal, gráfico, motriz y musical.

A pesar de la complejidad que subyace al estudio de la creatividad, los comportamientos que se dan en cada una de las manifestaciones creativas van a posibilitar su evaluación mediante test estandarizados. Esto nos permitirá determinar, de la manera más cercana posible, los niveles creativos de los sujetos objeto de estudio. Sin embargo, las aproximaciones a su medida han recibido numerosas críticas debido a la falta de criterios apropiados y a no contemplar la complejidad del proceso creativo, lo que conlleva una falta de predictividad. En este sentido parece conveniente plantear una evaluación que no se reduzca a una sola prueba, sino que complete su medición con diversos criterios.

Ante las necesidades actuales y los cambios que impone nuestra sociedad para responder a los nuevos retos educativos, se plantea una enseñanza basada en modelos más abiertos, donde la creatividad constituye uno de los objetivos a conseguir por parte de los agentes educativos, no sólo de forma teórica sino también en la práctica diaria. Así, las instrucciones que emanan de las administraciones educativas

parecen equipararse con las necesidades de la sociedad actual, sin embargo su aplicación en el aula resulta dificultosa y en muchos casos no es llevada a la práctica. Ante esta discrepancia y la cantidad de conocimientos de que disponemos, resulta difícil que los alumnos adquieran en la escuela toda la información y capacidades que necesitan. En este sentido y siguiendo los planteamientos europeos se pone énfasis en el aprendizaje basado en competencias, donde se pretende integrar el aprendizaje formal con el informal y el saber con el saber hacer.

Podemos concluir que la legislación española vigente promueve el fomento de la creatividad, no tanto con referencias terminológicas cuanto desde sus principios. Por tanto el fomento de la creatividad, debe partir del profesor y de la manera de impartir su materia, sólo así el alumno de manera progresiva y guiada será capaz de llegar a la autonomía que le permita en un futuro crear y desarrollarse por sí mismo. Defendemos una enseñanza individualizada, que no sólo aparezca sobre el papel en forma de precepto educativo, sino que persiga llevarse a la práctica adaptándonos a cada aula, a cada grupo de alumnos, partiendo de sus necesidades, intereses y posibilidades, fomentando así el desarrollo de su capacidad creativa.

## Referencias Bibliográficas

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M.; Hennessey, B. y Grossman, B. (1986). Social influences on creativity: the effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14-23.
- Barcia, M. (2006). Evaluar la creatividad en Educación Primaria. En V. Violant y S. De la Torre (Dir.). *Comprender y Evaluar la Creatividad*. (Vol. 2) Málaga: Aljibe.
- Bertsch, J. (1983). *La Créativité Motrice. Son évaluation et son optimisation dans la pédagogie des situations motrices à l'école*. Tesis Doctoral no publicada. Instituto Nacional de Deporte y Educación Física (INSEP) de Paris.
- Brennan, M. A. (1982). Relationship between creative ability in dance selected creative attributes. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 47-56.
- Comisión Europea (2009). *European Innovation Scoreboard 2008. Comparative Analysis of Innovation Performance*. Brussels: European Commission.

- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity test worth using? *Roepers Review*, 23 (2), 72-79.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad. TAEC, un instrumento de apoyo a la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1999). Creatividad en la Reforma Española. *Revista de Educación*. 319: 187-198.
- Faure, E.; Herrera, F. ; Kaddoura, A. R.; Lopes, H.; Pétrovski, A; Rahnema, M.; Champion, F. (1981). *Informe Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Nueva York: John Wiley.
- Guildford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 4, 444-454.
- Hernández, F. y Mercadé, F. (Comps.) (1982). *Psicología, Sociología y Psiquiatría*. Barcelona: Teide
- Jefatura del Estado. Educación (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, número 187 de 6/8/1970. (pp. 12525-12546). Madrid.
- Jefatura del Estado. Educación (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Boletín Oficial del Estado, número 154 de 27/6/1980. (pp. 14633-14636). Madrid.
- Jefatura del Estado. Educación (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado, número 159 de 4/7/1985. (pp. 21015-21022). Madrid.
- Jefatura del Estado. Educación (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, número 238 de 4/10/1990. (pp. 28927-28942). Madrid.
- Jefatura del Estado. Educación (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, número 106 de 4/5/2006. (pp. 17158-17207). Madrid.
- Khatena, J. y Torrance, E. P. (1998). *Thinking Creatively with Sounds and Words. Norms-Technical Manual*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Kyung, H. K. (2006). Is creativity unidimensional or multidimensional? Analyses of the Torrance Test of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*. 18 (3), 251-259.

- Maker, C.J., Jo, S. y Muammar O.M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the discover curriculum model a non traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*. 18 (4), 402-417.
- Martínez, A. y Díaz, M. P. (Coords.) (2002). *Deporte y creatividad. Fundamentación, evaluación y desarrollo*. Ourense: Universidade de Vigo.
- Martínez, A. y Díaz, M. P. (Coords) (2008). *Creatividad y Deporte, consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Sevilla: Wanceulen.
- Marín, R. (1996). *La Creatividad: Diagnóstico, Evaluación e Investigación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín, R. (2000). Indicadores de la Creatividad. En R. Marín y S. de la Torre (Coords.). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. (pp.100-109) Barcelona: Vicens Vives.
- Marín, R. y De la Torre, S. (Coord.) (2000). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Mednick, S.A. (1962). The associative bases on the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Menchén, F. (2000). Modelo de Curriculum emergente basado en la creatividad. En R. Marín y S. de la Torre (Coords.). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. (pp.199-205). Barcelona: Vicens Vives.
- Murcia, N.; Orozco, P. y Dussan, C. (2002). Sistema de evaluación para la creatividad en motricidad humana. *Efdeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires.8, 52.
- Murcia, N.; Puerta, G. y Vargas, J. (1999). La creatividad motriz en niños de Manizales. *Kinesis*. 27, 43-62.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia. España.
- Pagona, B. y Costas, M. (2008). The Development of Motor Creativity in Elementary School Children and its Retention. *Creativity Research Journal*. 20 (1), 72-78.
- Pérez, J. I. (2003). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco.
- Pérez, J. I. (2003). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco.

- Pérez, P.M. (2009a). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. *Teoría de la Educación*. 21 (1), 179-198.
- Pérez, P.M. (2009b). Researching, measuring and teaching creativity and innovation: a strategy for the future. En E. Villalba (Ed.) *Measuring Creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured"* (pp. 305-314). European Commission Joint Research Center. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Robinson, K (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.
- Runco, M.A. y Charles, R. E. (1997). Developmental Trends in Creative Potential and Creative Performance. En M. A. Runco (Ed.). *The Creativity Research Handbook* (Vol. 1) (pp. 115-152). Hampton Press.
- Runco, M. A. (2009). Parsimonious creativity and its measurement. En *Measuring Creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured"*. European Commission Joint Research Center. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Simonton, D. K. (1994). *Creatness. Who makes history and why*. New York: Guilford Press.
- Simonton, D.K. (1995). Exceptional personal influence: An integrative paradigm, *Creativity Research Journal*. 8 (4), 371-376.
- Sternberg, R. J. (2001). *La inteligencia creativa*. Entrevista realizada por Eduard Punset en el programa Redes de televisión española. Recuperado el 12 de noviembre de 2010 de <http://www.rtve.es/tve/b/redes2007/semanal/prg217/entrevista.htm>.
- Tavares, V. M. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: Asa editores.
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking* (1ªed). Benseville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E.P. (1980). *Administration, scoring and norms manual: Thinking Creatively in Action and Movement* (5ª revision). Georgia Studies of Creative Behaviour: University of Georgia.
- Torrance, E.P. (1981). *Norms- technical manual: Thinking creatively in action and movement Torrance test of creative thinking*. Benseville, Illinois.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Villalba, E. (2009). Is it really possible to measure creativity? A first proposal for debate. En E. Villalba, (Ed.) *Measuring Creativity. Proceedings for the*

*conference “Can creativity be measured?”*. European Commission Joint Research Center. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Wyrick, W. (1968). “The development of a test of motor creativity”. *Research Quarterly*, 39 (3) 756-765.





## **PARTE IV**

### **A EDUCACIÓN NA SÚA DIMENSIÓN PRÁCTICA**



# **Desenvolvimento da Identidade profissional na Formação Inicial de Professores: síntese(s) sobre perspectivas e vivências de três estagiárias**

Daniela GONÇALVES

*Centro de Investigação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
(CIPAF/ESEPF)*

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ

*Departamento A.I.P.S.E.*

## **Resumo**

Este artigo inscreve-se no âmbito da formação inicial de professores e parte do pressuposto de que o crescimento profissional e pessoal dos futuros professores deve assentar no desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica, facilitado pela elaboração de (e)portfolios reflexivos, enquanto processo de (re)construção gradual de conhecimento, de transformação das práticas e dos contextos, de emancipação profissional e de inovação pedagógica.

No âmbito de um paradigma naturalista de matriz qualitativa e numa abordagem interpretativa, a investigação realizada e o cruzamento dos dados recolhidos ao longo do processo permitiram construir uma síntese dos três percursos de aprendizagem referentes a três estagiárias.

Defende-se que a elaboração de (e)portfolios reflexivos se apresenta como uma estratégia que se articula coerentemente com uma metodologia de formação reflexiva, humanista e ecológica e com um modelo de supervisão situacional e integrador das dimensões formativa, avaliativa e supervisiva.

**Palavras-chave:** identidade profissional; formação inicial de professores; supervisão pedagógica; (e)portfolio reflexivo

## **Introdução**

“A aprendizagem é um processo permanente que não consiste em contrapor as ideias infantis das alunas às ideias elaboradas da professora, mas antes comparar as ideias das alunas consigo mesmas, com os progressos que vão efectuando” (Cid, 2009:85).

Na comunidade educativa, a figura do professor assume um papel central que, apesar da sua importância inquestionável, se reveste de uma enorme complexidade. Tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar a fase de formação formal e prolonga-se ao longo da vida profissional, atravessando múltiplos contextos, vivendo diversos desafios e dilemas e desenvolvendo conhecimento em vários domínios. É inquestionável que o professor, movendo-se em ambientes complexos e contraditórios, vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes.

Deste modo, é fundamental identificar e problematizar os conhecimentos e as competências que o professor necessita de ter à disposição, em cada momento e em diferentes dimensões, sem deixar de admitir que há, neste processo, numerosas condicionantes de natureza política, administrativa, institucional, social, cultural, educativa ou pessoal.

Em numerosas situações de contexto profissional, entre professores ou em situações de formação, inclusivamente na formação inicial, ao colocar-se como ponto de partida a questão do ensinar, deparamo-nos com uma diversidade de entendimentos quanto ao(s) respectivo(s) sentido(s) que se lhe atribui. Tal como aponta Roldão (2009:14), podemos estabelecer amplas categorias no que é, para os professores e futuros professores, considerado fundamental no acto de ensinar:

“ensinar é dar a ‘matéria’, isto é explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação de conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar”.

A perspectiva que aqui propomos não coincide, em rigor, com nenhuma das categorias aqui referenciadas, embora incorpore os contributos do estímulo à actividade reflexiva e ao papel de transmissão de uma herança cultural que o acto de ensinar implica.

Em nosso entender, o acto de ensinar consiste no desenvolvimento de uma acção especializada que é suportada por um conhecimento científico sólido e próprio, implicando accionar um conjunto de vários dispositivos que potenciam, de modo activo, a aprendizagem de outro indivíduo ou grupo de indivíduos.

Consequentemente, e no âmbito da formação inicial de professores, este artigo tem o propósito geral de apresentar uma síntese das perspectivas e vivências do desenvolvimento profissional e pessoal de três professoras estagiárias com especial ênfase na promoção das capacidades de reflexão crítica, facilitadas pelo “estilo” supervisiivo preconizado. Este, como veremos, assenta na elaboração de (e)portfolios reflexivos, enquanto processo de (re)construção gradual de conhecimento.

### **1. Complexidade e desenvolvimento da identidade profissional (e pessoal) na formação inicial de professores**

Não pretendendo traçar um percurso histórico exaustivo da formação inicial de professores em Portugal, consideramos ser fundamental compreender os fenómenos (complexos) envolvidos na formação de professores que afectam o desenvolvimento da sua identidade pessoal e profissional.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido encarada numa perspectiva essencialmente técnica, como o “equipar” de saberes para a entrada na sala de aula – no caso da formação inicial – e como actualização ou reciclagem de conhecimentos – no caso da formação contínua.

O desenvolvimento natural dos próprios sistemas de ensino e a crescente teorização sobre a escola enquanto organização, bem como espaço particular de gestão de um território educativo e como referência simbólica da acção educativa e intervenção pedagógica têm vindo a abalar insistentemente esta concepção.

É genericamente reconhecido que a compreensão da problemática da formação se reveste de uma real complexidade, tanto mais que os diversos processos de formação de professores em Portugal têm sido institucionalizados em momentos históricos distintos uns dos outros, muitas vezes obedecendo a projectos parcelares resultantes a vários níveis do sistema educativo e desenvolvidos a partir de premissas teóricas, acerca das questões educacionais, nem sempre convergentes (Campos, 2001). Ora, a origem diversificada dos diferentes projectos, aliada a imperativos de carácter social e económico, esteve na génese de uma certa heterogeneidade de sistemas de formação (inicial e contínua), a diferentes níveis do

sistema educativo que, não raras as vezes, coexistiram. Esta dispersão é, no entanto, justificada. Na tentativa de dar conta da referida dispersão, o estudo que aqui se apresenta vai deter-se no propósito de, em traços gerais, caracterizar, o que tem sido a formação inicial em Portugal e, desse modo, contribuir para o melhor entendimento das condições que têm na origem da actual realidade.

Note-se que, entretanto, o processo de reorganização do espaço comum europeu de ensino superior, desencadeado pela Declaração de Bolonha, em Junho de 1999, conduziu a uma reconfiguração da formação inicial de professores e traçou um único caminho, contemplando linhas orientadoras que contrariam a coexistência de diferentes sistemas de formação.

Até ao início da década de 70 do século passado, a formação inicial de professores era entendida como um processo desenvolvido a nível institucional, que conferia o estatuto profissional de docente. Este processo poderia situar-se em momentos distintos no que diz respeito à altura em que decorria não só a formação científica, como até as primeiras experiências de prática pedagógica, visto que os professores em situação de estágio tinham obrigatoriamente de leccionar em duas turmas e de, no final, realizar o chamado “Exame do Estado”. Neste modelo, é a Administração Pública da Educação, enquanto entidade responsável pela formação, que certifica a qualificação dos diplomados.

Depois da década de 70, e por vários anos, coexistiram vários sistemas de formação, nomeadamente a formação inicial de professores, contemplada nas Licenciaturas com Ramos de Formação Educacional e nas Licenciaturas em ensino, a par da Profissionalização em Exercício (que, tudo indica, teve o seu *terminus* em 2010).

**Tabela 1:**

Sistema curricular das licenciaturas do Ramo Educacional  
[Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:66]

Anos Curriculares	1º Ano / 2º Ano/ 3º Ano	4º ano	5º Ano
Componente da Formação recebida	Formação Científica	Formação científica e pedagógica	Estágio pedagógico e monografia científica

Estas licenciaturas surgiram com um projecto inovador, ao atribuírem às universidades a competências profissionalizante nos domínios dos ensinamentos

preparatório e secundário. No fundo, tratava-se de formar professores capacitados para entrarem na vida activa com um estatuto profissional definido, a partir deste modelo de formação, que acabou por determinar uma conceptualização de princípios orientadores e da estruturação dos próprios cursos de licenciatura do ramo de formação educacional.

Em 1978, e com um enquadramento semelhante, foram criadas (como alternativa aos bacharelatos) as Licenciaturas em Ensino, nas quais é contemplado o desenvolvimento de três áreas de saberes – os saberes científicos, os saberes pedagógicos e os saberes profissionais – como se verifica do seguinte quadro:

**Tabela 2:**

Sistema curricular das licenciaturas em Ensino [Adaptado de Pacheco e Flores, 1999:86]

Anos Curriculares	1º Ano / 2º Ano / 3º Ano / 4º ano	5º Ano
Componente da Formação recebida	Formação Científica Formação Pedagógica Prática Pedagógica	Estágio pedagógico

Estes cursos de licenciatura incluem já a prática pedagógica, sob a forma de um estágio com duração de um ano (5º ano dos seus planos de estudo).

Com a revolução de Abril de 1974, o contexto político, social e cultural sofreu grandes mudanças, resultando daí um impacto profundo na educação escolar e, obviamente, nas estratégias e exigências da profissionalização docente, com a massificação do ensino pós-primário e a passagem da responsabilidade da formação de professores para as instituições de ensino superior.

Esta massificação do ensino obrigou a que se recorresse a um maior número de responsáveis por funções educativas, o que resultou no aumento dos que passaram a desempenhar funções profissionais docentes sem título profissional ou mesmo com insuficiente formação e qualificação académica, visto que só se tratou de qualificar depois de garantir que as necessidades decorrentes da massificação do ensino estavam asseguradas.

Desde há algum tempo, a habilitação para a docência implica um curso de Licenciatura de quatro ou cinco anos, dependendo do futuro ciclo de ensino onde vai ser desenvolvida a função educativa (leccionação).



No caso do nosso estudo, as implicadas/participantes frequentaram o seguinte sistema curricular da Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti:

**Tabela 3:**  
Sistema curricular da licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo)  
frequentada pelas participantes no estudo

Anos Curriculares	1º Ano / 2º Ano / 3º Ano	4º ano
Componente da Formação recebida	Formação Científica Formação Pedagógica Prática Pedagógica	Estágio profissional e Projecto de Investigação

### *1.1. Pressupostos justificativos do desenvolvimento profissional da formação inicial de professores*

Actualmente, a noção de *desenvolvimento profissional* tem assumido grande notoriedade nos debates sobre a formação de docentes dos diversos níveis de ensino. Este destaque resulta, em grande medida, da constatação de que, para dar resposta aos actuais reptos da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira.

Roldão (2005) considera que as práticas de formação, naturalmente, não podem ser realizadas sem o profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, e exigem, face à complexidade da questão, uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

A noção de desenvolvimento profissional está próxima da noção de formação, mas estas não são propriamente sinónimas, visto que a formação se encontra associada à ideia de “frequentar” cursos, numa lógica mais ou menos “instrucional”, enquanto o desenvolvimento profissional se efectua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também uma variedade de outras acções, tais como a realização de projectos, a partilha de experiências, o exercício de reflexão, entre outros. Além disso, ao termo formação associa-se um movimento essencialmente de “fora para dentro”, no qual se entende que cabe ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são

transmitidos, enquanto que o termo desenvolvimento profissional se associa um movimento inverso, “dentro para fora”, em que o docente em desenvolvimento que decide que questões quer considerar e que projectos quer empreender e executar. Por outras palavras, o professor passa de objecto, na formação, a sujeito, no desenvolvimento profissional.

Partilhamos desta perspectiva, visto que, por norma, na formação, atende-se principalmente àquilo que o professor necessita de aprender, enquanto no desenvolvimento profissional, se potenciam aspectos do conhecimento que o professor detém à partida. De acordo com esta diferença, a formação tende a ser perspectivada de modo compartimentado, ou seja, por assuntos ou temas, enquanto o desenvolvimento profissional, embora possa focar em cada momento um ou outro tema, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo e, neste sentido, exige a interligação da teoria com a prática. Ao contrário, a formação parte, inevitavelmente, da teoria, não chegando, não raras as vezes, a sair dela.

Tendo em conta estes pressupostos, referir-nos ao desenvolvimento profissional docente não equivale a referir-nos à formação de professores. O conceito de desenvolvimento profissional permite, no entanto, lançar um novo olhar a formação de professores, porque ao valorizar a sua emancipação profissional, os professores deixam de ser entendidos como meros receptores de informação, passando a ser encarados como profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Deste modo, o termo “desenvolvimento” aponta para ideias de continuidade e evolução, noções não totalmente compatíveis com uma visão tradicional de justaposição da formação inicial com o aperfeiçoamento profissional, proporcionado pela formação contínua.

Preconizamos, pois, processos formativos contextualizados por uma perspectiva de desenvolvimento profissional que propiciem o confronto das acções quotidianas dos professores com as teorias públicas. Sustentamos ainda a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar.

Com esta convicção, tal como Moreira (2010: 21), consideramos que

“as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância

de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente”.

### *1.2. Princípios/concepções do desenvolvimento profissional*

Tendo em conta o processo identitário de cada professor, Nóvoa (1992) sugere que este repousa sobre três premissas (os conhecidos três AAA), a saber: a adesão a um conjunto de princípios e valores, bem como a formulação de projectos que potenciam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes/educandos; a acção, que implica a decisão das maneiras de agir que melhor se adequam à sua personalidade e, por fim, a autoconsciência, a qual remete para o papel determinante da reflexão sobre a prática.

Esta posição salienta a importância da história de vida (situada e/ou *situacional*) dos sujeitos na construção da identidade profissional docente como uma das condições para a profissionalização. Ao mesmo tempo, pressupõe a filiação na cultura do grupo de pertença profissional, sendo, por tal razão, configurada no contexto sociopolítico e vinculada à sua experiência e ao seu percurso pessoal. Aliás, e ainda de acordo com Nóvoa, na construção da identidade docente, é fundamental considerar três dimensões: a) o desenvolvimento pessoal, que remete para os processos de construção da vida do professor; b) o desenvolvimento profissional, que se relaciona com questões da profissionalização docente e c) o desenvolvimento institucional, que respeita as acções estabelecidas pela instituição, tentando atingir os objectivos educacionais estabelecidos.

A identidade é, portanto, um lugar de lutas e conflitos (daqui resulta muita da sua complexidade), um espaço no qual se (re)constróem modos de ser e de estar na profissão. Esta referência evidencia que o desenvolvimento da identidade profissional se constrói, também, a partir do sentido que o profissional confere ao seu exercício, das suas convicções, das suas crenças e motivações, das suas disposições pessoais, de tudo o que se compõe como lugar ou situação de afirmação do que se deseja, do que não se deseja e do que se pode, enquanto professor.

A identidade profissional docente não deve ser perspectivada como uma construção imutável nem externa, visto que não é algo que possa ser adquirido por hábito. Por outras palavras, é um processo de elaboração do sujeito historicamente situado, que se constrói na vivência da profissão e num exercício sistemático e continuado de revisão dos significados sociais. Assim, esta socialização docente

deve ser compreendida como um processo dialéctico e interactivo, em que confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações em si e no grupo, não esquecendo que a profissionalidade docente deve passar por uma construção conjunta e partilhada.

O desenvolvimento da profissão docente é, em nosso entender, um processo contínuo e único, e, por tal, defendemos processos formativos sistemáticos e organizados, através dos quais estes profissionais (no caso deste estudo, futuros profissionais), em início de formação ou no exercício da docência, se implicam, individualmente e/ou em grupo, em experiências pedagógicas que lhes propiciam a aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e saberes, bem como competências e disposições para uma intervenção mais eficaz e eficiente no campo profissional. Só desta maneira, segundo a nossa perspectiva, a formação (neste caso, a formação inicial) se constitui como um mecanismo de acção capaz de impulsionar mudanças da prática docente, propiciadora da construção e concretização de actuações pedagógico-didácticas que atinjam as finalidades da actual educação.

### *1.3. Desenvolvimento profissional e o actual contexto educativo*

Algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações perspectivando o acto de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didáctico-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade actual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem. Requerem, portanto, uma “outra” escola.

As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspectos essenciais que se constituem, actualmente, como desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o acto educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional. A versão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada em Janeiro de 2007, veio, ainda, reconfigurar o modo de pensar e exercer a profissão docente:

“O aumento da carga horária lectiva e não lectiva dos professores (...), com a obrigatoriedade de permanência na escola – que determina uma procura de estratégias de gestão do tempo mais eficazes – e a introdução de um sistema de avaliação uniformizador e burocrático, que obriga a prestar contas de forma muito

detalhada, exigindo o desenvolvimento de novas competências a avaliados e avaliadores e reduzindo as expectativas de progressão até ao topo da carreira, vieram alterar o contexto socioprofissional e organizacional das escolas e complexificar a dinâmica da actividade docente” (Moreira, 2010: 24).

Ora, e na sequência do actual contexto, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da actividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspectos cognitivos, afectivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento profissional capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto co-responsáveis pela operacionalização do projecto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interacção teórica-prática que potenciem a reflexão (sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar). Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas.

## **2. Supervisão *Situacional* e estratégia de (e)portfolio reflexivo**

O enfoque metodológico utilizado neste estudo foi a implementação do modelo supervisivo *situacional* (entendemos o conceito de situacional, tendo em conta a origem etimológica da palavra, ou seja, a existência de vicissitudes e/ou ocorrências inerentes à condição de estar situado ou ao estado as pessoas) e da estratégia (e)portfolio reflexivo como suporte aos processos de co-construção de conhecimento e que foi considerada adequada para atingir os objectivos de formação propostos no âmbito da profissionalidade reflexiva.

Deste modo, este estudo inscreve-se no âmbito do paradigma de formação reflexiva de professores com recurso à supervisão *situacional* e à utilização de (e)portfolios reflexivos, cabendo nos cenários que sustentam as abordagens qualitativas.

Assume-se que o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores pode ser estimulado por hábitos de reflexão e de questionamento acerca da sua prática pedagógica e que, de entre as várias estratégias possíveis, a construção pela(s) formanda(s) de um portfólio educativo digital [(e)portfólio], pode facilitar a reflexividade crítica, tendo em conta um cenário supervisivo *situacional*. Considera-se a estratégia como um potencial meio facilitador dos processos de (re)construção do conhecimento através da experiência (Carr e Kemmis, 1986; Sá-Chaves, 2000, 2005).

Assim, a finalidade principal deste estudo é investigar e aprofundar o conhecimento acerca da estratégia (e)portfólio reflexivo como instrumento de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que se encontram em formação inicial, acompanhados segundo uma lógica supervisiva que tem em conta o contexto. Globalmente, o propósito desta investigação consiste, então, em procurar compreender como é que um grupo de três professoras estagiárias, pertencentes a um núcleo de estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, (re)constrói o seu conhecimento em situação de prática pedagógica, tornando evidente esse processo através da elaboração do seu (e)portfólio reflexivo.

Dado que as investigações em contexto real permitem analisar com profundidade um problema, pretende-se, de forma particular, e no âmbito deste artigo, apresentar a síntese dos percursos individuais de construção do conhecimento das três estagiárias, em contexto escolar, no domínio do Estágio III da Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

### **3. Síntese das Perspectivas e vivências de três estagiárias**

As histórias na primeira pessoa trazem as vozes e as perspectivas das participantes a esta investigação. Escrever o texto do caso em um estilo narrativo recorrendo às próprias histórias e narrativas das participantes diz, como se afirmou anteriormente, mais acerca da história de como a formação destas professoras e supervisora decorreu e do modo como o próprio processo de investigação foi desenvolvido (Suárez Pazos, 2002).

A síntese dos três percursos de aprendizagem – perspectivas e experiências surgem numa linguagem analítico-interpretativa mas também autêntica por envolver os discursos recolhidos no contexto natural do estudo empírico.

### *3.1. Síntese da perspectiva e vivência da E. Leite*

O percurso de formação da E. Leite esteve centralizado na busca de formas de combater a indisciplina e a desmotivação dos seus alunos. Encontrou na experiencição de novas metodologias, especialmente um método pesquisado baseado em tarefas, uma solução possível que trouxe novo ânimo ao modo como lidava com a sua turma.

Os sucessivos ciclos de acção e reflexão sobre essa mesma acção, bem como a sua postura interessada, investigativa e dinâmica levaram-na mais longe no seu processo de conhecimento. A partir da pesquisa sobre a abordagem por tarefas, o seu trajecto formativo expandiu-se a outras áreas de interesse, tendo para tal definido objectivos claros e concretos.

A construção do (e)portfolio parece não ter sido um processo alheio a esta transformação. Concluiu que antes de iniciar a construção do (e)portfolio, o tipo de reflexão que fazia era muito superficial, o que a levou a pensar que não tinha operado um crescimento satisfatório.

A recolha e selecção de evidências para o 1º encontro para sistematização do seu (e)portfolio ajudou-a a perceber que, pelo contrário, até já tinha alcançado alguns dos objectivos a que se tinha proposto e, por outro lado, que ainda tinha um longo caminho a percorrer. Este momento fulcral, em que, pela primeira vez, analisou e procurou concretizar o seu (e)portfolio, permitiu-lhe delinear estratégias futuras. Esta foi uma ocasião de viragem para a E. Leite.

Percebeu, em cada um dos encontros em que o seu (e)portfolio foi analisado colaborativamente com a supervisora e, às vezes, também com as colegas de estágio, quais as áreas em que ainda precisava de investir e quais os objectivos já alcançados. Conseguiu integrar teoria e prática, explicitar novas acções e responsabilizar-se pela sua aprendizagem. As sucessivas tomadas de consciência ajudaram-na a ver com mais clareza qual o trajecto formativo que tinha traçado e a verificar o que ainda faltava para o concretizar. A selecção de cada uma das evidências ajudou-a a justificar cada momento significativo, cada evolução. Desenvolveu, por isso, um gosto especial pela sua construção sempre que observou e consciencializou progressos.

No entanto, esse prazer e sentimento de autoria não a acompanharam durante todo o processo. Na realidade, o processo organizativo do (e)portfolio, por ter sido esporádico (quatro momentos) trouxe constrangimentos e, como tal, sentimentos de angústia e ansiedade. A organização do seu (e)portfolio ocorreu quase sempre em momentos posteriores à acção e esteve centrado primeiramente num processo individual. Só depois da reflexão individual sobre o material passível de se

transformar em evidência da sua prática é que era partilhado e analisado em conjunto com a supervisora e/ou pares. Tal procedimento causou dúvidas e frustração no processo de selecção e organização. A E. Leite sentiu dificuldades em identificar aprendizagens o que lhe causou muito desconforto e insatisfação, sendo, por vezes, ultrapassados com o apoio individualizado por parte da supervisora.

No âmbito dum cenário integrador, o tipo de supervisão personalizada, não standard, ou, ainda, situacional, parece ter sido essencial para a concretização e explicitação dos aspectos relativos ao trajecto formativo, bem como à própria construção do (e)portfolio. De cada encontro a E. Leite saía com vontade renovada, tal como faz questão de referir.

O feedback vertical e horizontal que recebeu durante o processo de formação foi essencial. A partilha e discussão de ideias forneceram-lhe material suficiente para que a E. Leite analisasse as situações e encontrasse o seu caminho, num processo que se foi tornando cada vez mais emancipado.

A organização ocasional do seu (e)portfolio deu origem a que nem todos os aspectos do seu crescimento tenham ficado evidenciados. Por isso, a E. Leite se sentiu mais satisfeita com o processo do que com o produto.

Os instrumentos utilizados para orientação e regulação do processo de construção foram considerados úteis, mas, na sua opinião, deveriam ter sido usados sistematicamente e desde o início do estágio de formação.

Ainda assim, a estratégia (e)portfolio reflexivo parece ter ajudado a E. Leite a evoluir, proporcionando-lhe formas de perceber melhor o seu percurso. Esse tipo de visão especial sobre os acontecimentos relevantes da sua prática acontecia quando os objectivos se tornavam mais claros e concretos. No entanto, quando não se dedicava a um objectivo em particular, ou seja, quando as metas não tinham sido definidas, e conseguia pequenos sucessos ou mesmo insucessos dos quais não se apercebia, tinha dificuldades em os identificar como momentos de aprendizagem, o que parece ter origem no uso pouco contínuo do (e)portfolio.

As sugestões da estagiária, no final do estágio, apontam precisamente para a necessidade de uma construção e regulação sistemática.

### *3.2. Síntese da perspectiva e vivência da M. Baldaia*

A complexidade do processo de formação da M. Baldaia distinguiu-se por um desenvolvimento gradual até ao final do estágio. Até meados do ano lectivo de



2008, a busca constante de uma direcção consistente no seu trajecto formativo esteve preenchida de dúvidas e sucessivos momentos desanimadores.

A problemática da disciplina/indisciplina, identificada logo nas primeiras semanas, acabou por se tornar um foco de mal-estar e angústia, um estado emocional que afectou o seu desempenho profissional. Sentiu dificuldades no processo de gestão da classe, no desenho de planos de aula e na sua execução, tendo as questões relativas à falta de controlo dos tempos e a dificuldade em interiorizar as várias fases que compõem uma aula levado tempo a solucionar. A gestão de comportamentos indisciplinados, especialmente de certos alunos com problemas específicos, foi também causa de insatisfação e ansiedade.

A colaboração que se estabeleceu entre a M. Baldaia e a supervisora e colegas com vista ao aperfeiçoamento da sua prática baseada na observação de aulas constituiu-se como prática fundamental para a resolução dos seus problemas. A análise da sua prática, através do diálogo colaborativo e a própria observação de aulas das outras estagiárias, aspectos muito valorizados pela M. Baldaia, conduziram a progressos expressivos. O compromisso para com a própria formação foi evidente.

A reflexão e a selecção de evidências desempenharam um papel fundamental no seu crescimento, tendo-os, a própria estagiária, distinguido como elementos-chave no seu processo de desenvolvimento. A questão da selecção que foi bastante problemática e constrangedora para a M. Baldaia, foi também determinante para a ajudar a superar obstáculos e apoiar no processo de escolha de estratégias de ensino-aprendizagem. Parece, por isso, existir uma ligação importante entre a construção do (e)portfolio e as tomadas de decisão com o intuito de ajustar as práticas.

Isto pode significar que, embora a construção do (e)portfolio se tenha tornado, muitas vezes, foco de angústia pelas dúvidas que levantou em relação às evidências da prática e que a M. Baldaia pretendia incluir, por outro lado, parece ter também possibilitado uma autonomização gradual.

A prática investigativa da M. Baldaia também parece ter sido facilitada pela recolha e selecção de materiais.

Os momentos de análise e partilha do seu (e)portfolio tornaram bem evidentes as potencialidades e as lacunas do modo como a estratégia foi implementada. Cada um dos encontros parece ter possibilitado níveis mais elevados de consciencialização acerca do trabalho realizado e do que ainda estava por realizar.

Porém, as dificuldades da M. Baldaia em recolher, seleccionar e, sobretudo, organizar evidências, num processo que foi efectuado individualmente antes de se encontrar com a supervisora, provocaram muita angústia.

A insuficiência de evidências que, por vezes, se verificou, bem como a falta de justificação e explicitação dos documentos incluídos, contrastaram com o desenvolvimento pessoal e profissional ocorrido, o que sugere um envolvimento descontínuo nas tarefas de construção/organização do seu (e)portfólio. O facto de algumas das aprendizagens não terem sido analisadas e avaliadas em concomitância com a construção do (e)portfólio, terá, possivelmente, dado origem a que muitos dos aspectos do desenvolvimento da M. Baldaia não tenham ficado registados, impedindo uma visão completa do fluir do processo. Mais grave ainda, essa insuficiente sistematicidade do processo sugere também que se a M. Baldaia tivesse investido em alguns objectivos mais cedo, teria tido resultados positivos também mais rapidamente. Esta constatação parece relevar uma das potencialidades da estratégia (e)portfólio reflexivo que é o carácter de oportunidade no apoio à resolução de problemas e no direccionamento dos percursos (Rodríguez, 2002).

Neste caso, porém, devido ao modo como foi implementada a estratégia, a definição de objectivos foi sendo feita muito mais lentamente, o que pode ter causado limitações ao desenvolvimento da estagiária em tempo útil.

As justificações das evidências surgiam, por vezes, em papéis soltos o que significou que havia reflexão sobre a prática. No entanto, pelo facto da mesma ter sido feita em períodos posteriores à acção, conduziu a consumo desnecessário de tempo e a sentimentos de incerteza quanto à documentação a seleccionar e ao modo de a organizar.

A orientação e acompanhamento individuais prestados pela supervisora na construção do (e)portfólio, embora não tão sistemática quanto necessária, pareceu ter sido indispensável. O seu papel de apoio na identificação de momentos significativos parece ter facilitado nas tomadas de consciência do que poderia ter constituído uma aprendizagem relevante e de como essa aprendizagem teve lugar. Essa foi uma das grandes potencialidades de que a M. Baldaia parece ter tido consciência.

A sua satisfação em relação ao uso do (e)portfólio para o seu desenvolvimento no ano de estágio reportou-se mais à dimensão processual do que ao produto final conseguido. A sua apreciação foi, apesar de tudo, positiva e aconselharia o recurso à estratégia a outros estagiários. Deixou, no entanto, algumas recomendações

importantes quanto à supervisão da formação. Na sua opinião, os encontros para análise e discussão dos (e)portfolios deve acontecer desde o início do programa de formação e a utilização da grelha de regulação deve ser mais sistemática.

A análise deste caso sugere, por isso, que os processos de construção e de organização de (e)portfolios devem acontecer desde o início do estágio e de forma regular, não só por parte dos estagiários, mas também, e principalmente, por parte dos supervisores, os quais desempenham um papel essencial de orientação e acompanhamento de todo o processo.

### *3.3. Síntese da perspectiva e vivência da S. Moura*

O percurso da S. Moura esteve caracterizado por atitudes constantes de auto questionamento e de reflexão profunda sobre a prática, sobre o seu processo de desenvolvimento e concomitante processo de construção do (e)portfolio. Esta postura face ao ensino, ao papel do professor e do aluno e a todos os aspectos relacionados com o programa de formação conduziram-na, frequentemente, a momentos de grande insatisfação, mas também de fascínio pela descoberta. A indagação constante acerca de tudo faz parte da sua natureza e essa sua maneira de ser deu origem, muitas vezes, a confrontos de ideias e de concepções que, por sua vez, transportaram todos os elementos do núcleo a outros níveis de compreensão. As suas incertezas e dúvidas colocaram no centro da discussão assuntos de extrema relevância para colegas e supervisora.

O seu processo formativo espelhou um desenvolvimento profissional de elevado nível e constituiu-se como uma peça-chave, neste estudo, para a compreensão dos processos de construção de (e)portfolios e dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional que subentendem.

O grau de evolução ocorrido e o nível de competências adquirido atestam bem o investimento crítico que colocou no seu processo de aprendizagem.

Não obstante, o processo de construção do seu (e)portfolio coincidiu com vários momentos de indecisão e insegurança, tendo culminado com um sentimento de grande insatisfação. Conforme explicou à supervisora-investigadora, no final, o seu (e)portfolio não espelhou, com rigor, o seu desenvolvimento durante o processo de formação, em situação de estágio.

A problemática central da sua viagem de exploração esteve situada na própria indefinição de objetivos de formação. As dificuldades em identificar um rumo preciso na sua caminhada deixaram-na ansiosa e abatida durante grande parte

tempo. O facto das suas colegas de estágio terem definido objectivos muito concretos devido a problemas que identificaram desde cedo, determinou a sua percepção de que o trabalho que estava a desenvolver não tinha metas específicas e que, por isso, andava à deriva. Curiosamente, no caso da S. Moura, a ausência de problemas foi um problema.

Esse período de instabilidade emocional e de inconstância no seu modo de agir, só se desvaneceu quando, entre Dezembro de 2008 e Janeiro de 2009, o momento de sistematização na organização do seu (e)portfolio trouxe uma outra visibilidade ao seu percurso de crescimento.

Na verdade, a S. Moura dialogou com a supervisora e com os problemas e os momentos-chave do seu processo, analisando e reflectindo sobre as evidências concretas da sua prática. Desse modo, ao seleccionar o seu material parece ter conseguido aperceber-se de alguns objectivos dos quais não estava consciente. O processo de construção do (e)portfolio parece, por isso, ter facilitado a desocultação de metas atingidas, bem como de metas a atingir.

A fase de indefinição foi, então, ultrapassada. A recolha e selecção de documentos provaram-lhe que a sua percepção, conforme as suas palavras, de não estar a fazer nada estava errada e permitiu-lhe definir novas acções, novas metas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, tendo operado uma evolução significativa. Nessas ocasiões de viragem, a S. Moura expressou grande entusiasmo pela construção do (e)portfolio, desenvolvendo um sentimento de autoria.

A mesma selecção de evidências que permitiu à S. Moura dar um salto qualitativo no seu percurso, assumiu-se também como um constrangimento. As tarefas de selecção e organização não foram facilmente concretizadas. Para além da ausência consciente de objectivos formativos que, por si só, já dificultou bastante o processo de selecção, o facto da S. Moura ter de as realizar individualmente, para posteriormente partilhar com a supervisora, originou grandes dúvidas e insatisfação. Uma insatisfação que a acompanhou até ao final, dado que a organização do (e)portfolio era sempre levada a cabo em momentos posteriores às experiências em sala de aula, tendo consumido tempo e esforço suplementares.

Esta circunstância parece explicar o facto do (e)portfolio-produto da S. Moura se ter apresentado, algumas vezes, esvaziado de conteúdo, uma tendência que se veio agravando, cada vez mais, à medida que o final do estágio se aproximava. Um outro fenómeno verificado e que a falta de sistematicidade na orientação e acompanhamento na construção do (e)portfolio parece explicar, foram as lacunas a nível de justificação e explicitação dos documentos inseridos.

Parece, portanto, confirmar-se que os momentos de análise e discussão do conteúdo dos (e)portfolios são essenciais para o entendimento global e profundo do desenvolvimento dos seus autores, bem como para o direccionamento dos percursos, em tempo útil. No entanto, para que os portfolios possam ser (re)elaborados na acção e partilhados (Sá-Chaves, 2000), de modo a facilitar o ajuste das práticas, a regularidade do processo supervisivo é fundamental.

### **Considerações Finais**

A natureza cíclica da formação em que se sustentou a elaboração de (e)portfolios, parece ter favorecido o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre as experiências singulares de cada uma das futuras professoras, bem como o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo de um ano lectivo.

A observação cíclica e sistemática da prática pedagógica das estagiárias, as sessões de formação para a análise reflexiva dessa mesma prática, a escrita dialógica de narrativas, a natureza das respostas e comentários feedback da supervisora e colegas, a qualidade da relação supervisiva, sustentada no papel facilitador da supervisora e na participação activa e consciente das estagiárias nos processos de construção de conhecimento, bem como o processo comunicacional que se estabeleceu entre todas as participantes, e nos quais e esteve sustentada a construção dos (e)portfolios, foram consistentes com uma prática reflexiva de supervisão e parecem ter-se constituído como elementos essenciais para o processo de desenvolvimento gradual que se verificou nas três estagiárias.

Assim, esta supervisão pedagógica, tendo em conta a situação ou o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, alicerçou-se num movimento crítico, interveniente, emancipatório, baseado na concepção dos professores como intelectuais e como parte de um colectivo social e profissionalmente responsável, (ao invés de uma perspectiva meramente funcionalista e instrumentalista), bem como na tomada de consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo é fundamental para a (re)organização das instituições educativas. Neste contexto, deu-se especial relevo à liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da instituição educativa. A colaboração em equipas de trabalho, num contexto de trabalho colegial foi evidenciada com um facto de coesão organizacional, ao mesmo tempo que se reconheceu essencialmente uma visão promotora da reflexividade.

Portanto, concluímos que o nosso projecto “supervisivo” não se desenhou como um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos, mas, antes de assumiu como campo de acção e de saber multifacetado; soube

“escutar” e integrar outros saberes, a partir do questionamento da realidade com que se foi confrontando, de forma a criar conhecimento específico e inovador.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores". In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. (col.CIDInE).
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP e Porto Editora.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. Brighton, UK: Falmer Press.
- Cid, X.M., (2009). *Rosa Pons I Fabregas, unha maestra europea en Parada de Sil. Conversas co seu fillo Camilo*. Nova Escola Galega e Faculdade de Ciencias de Educación de Ourense.
- Guimarães, M. F. (2005). *A fidelidade à origem: O desenvolvimento de uma professora de matemática*. Lisboa: Edições Colibri & Centro de Investigação em Educação da faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e Profissão Docente”, In António Nóvoa (coord). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 15 18.
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999) *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodríguez, A. (2002). *Cómo inovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Roldão, M. C. (2001). "Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação". In Campos, B. P. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP e Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). (org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Historias de Vida y Fuente Oral. Los Recuerdos Escolares, in A. Escolano Benito e J. M. Hernández Diaz (coords.) *La Memoria y el Deseo. Cultura de la Escuela y Educación Deseada*. Valladolid: Tirantlo Blanch, pp. 108-133.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## **Unha experiencia de valoración dos traballos de investigación realizados en pequeno grupo por estudantes de Maxisterio**

Miguel A. YEBRA FERRO, Manuel VIDAL LÓPEZ e Pedro MEMBIELA IGLESIA<sup>1</sup>

### **Introdución**

Presentamos a avaliación dunha experiencia para a educación activa e participativa, en que de maneira natural se logra integrar a resolución de problemas, traballos prácticos e actividades de investigación en que un de nós actuou como asesor e os outros dous foron os docentes encargados de coordinar cada unha das investigacións, baseada no diario das clases, no relato retrospectivo da experiencia, nas memorias que cada grupo de estudantes presentaba ao finalizar cada traballo e nas enquisas que realizaron ao rematar a experiencia.

Pretendemos darlle respostas positivas a unha serie de preguntas empregadas na crítica que se fai cara aos traballos prácticos por parte de diversos autores:

1. O traballo de laboratorio motiva o alumnado?
2. Existen outras formas alternativas ou mellores de motivalo?
3. Os estudantes adquiren as técnicas de laboratorio a partir do traballo práctico que realizan na escola?
4. O traballo de laboratorio axuda o alumnado a comprender mellor os conceptos científicos?
5. Cal é a imaxe que adquiren os estudantes sobre a ciencia e a actividade científica ao traballar no laboratorio?

---

<sup>1</sup>Correspondencia: Miguel A. Yebra Ferro, Manuel Vidal López e Pedro Membiela Iglesia. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Ourense. 32004 Ourense. Tfno.: 988 387 203. Enderezos electrónicos: [yegram@edu.xunta.es](mailto:yegram@edu.xunta.es); [mvlopez@uvigo.es](mailto:mvlopez@uvigo.es); [membiel@uvigo.es](mailto:membiel@uvigo.es).



6. Ata que punto o traballo práctico que efectúa o alumnado pode favorecer as denominadas «actitudes científicas»?

### **Un pouco de historia**

O termo ensinanza por indagación data de hai moito tempo, no sentido de que os estudantes aprenden da actividade a través das experiencias prolongadas na resolución de problemas do mundo real e da discusión con outro alumnado e co docente. A indagación é un termo central na reforma da educación científica. Así nos EUA desde a segunda metade do século XX as boas practicas de ensinanza e de aprendizaxe da ciencia téñense asociado cada vez máis ao termo indagación (*inquiry*) (Anderson, 2002), e a actual reforma da educación científica (AAAS, 1990; NRC, 1996) xeneraliza concepcións de ensinanza e de aprendizaxe por indagación, que é un dos poucos temas que solapan os plans de estudos da ciencia preuniversitaria nos diferentes países do mundo (Millar e Osborne, 1998; Ab-el-Khalick, 2004).

A ciencia como indagación é básica para a educación en ciencia e un principio último para controlar a organización e a selección de actividades. Os estudantes de todos os niveis deberían de ter a oportunidade de empregar a investigación científica e desenvolver a habilidade de pensar e de actuar de maneira asociada á investigación, incluíndo:

- Facer preguntas.
- Planear e dirixir investigacións.
- Empregar ferramentas apropiadas e técnicas para recoller datos.
- Pensar crítica e lóxicamente sobre as relacións entre evidencias e explicacións.
- Construír e analizar explicacións alternativas.
- Comunicar argumentos científicos.

En definitiva, os estudantes deben ter a oportunidade de empregar o método científico mentres aprenden ciencia.

Non podemos confundir ensinanza baseada na indagación coa noción aceptada de «ciencia práctica», en que os docentes lles proporcionan aos estudantes unha serie de actividades prácticas faltas de conexión co contido de ciencia. A integración de perspectivas socioconstrutivistas de aprender coa ensinanza práctica melloran a construción de coñecemento por indagación (Solomon, 1989; Crawford,

2000). Nos auténticos problemas que os estudantes resolven colaborativamente, estes constrúen as comprensións resolvendo problemas da vida real e non buscando a resposta correcta, ou contrastan completando exercicios dun libro de texto (Layman *et al.*, 1996; LLewellyn, 2002; NRC, 2000; Pearce, 1999; Polman, 2000; Saul e Reardon, 2001; Thier e Davis, 2001; Eshach, 2003).

Faise necesario permitir o traballo en grupos pequenos e proporcionar estruturas que lles permitan compartir o aprendido cos outros compañeiros e compañeiras (do grupo pequeno e da clase enteira). Axudar os docentes a verse como coexploradores e non como diseminadores do coñecemento (Roth, 1995).

### **Contexto e metodoloxía**

Esta experiencia levouse a cabo durante 26 clases con 49 estudantes de Didáctica das ciencias naturais II no segundo cuadrimestre do curso 2008/2009. Realizáronse 12 traballos (os dous últimos propuxéronse pero houbo que cambialos por dificultades e os estudantes realizaron outros, concretamente os traballos 1 e 7).

1. Formación do mofo nos alimentos
2. Que forma de barco soporta máis peso sen afundir?
3. Rexeneración de tecidos en caracois e lagarteiras
4. Proxecto Ríos
5. Bioensaio coas cebolas
6. Factores que afectan a disolución de caramelos
7. Investigando o solo
8. Canto peso soportan diferentes estruturas de papel?
9. Factores que inflúen na descomposición dos alimentos
10. Como afecta a choiva ácida ás plantas?
11. As necesidades das plantas
12. Cúmrese sempre a lei de Murphy?

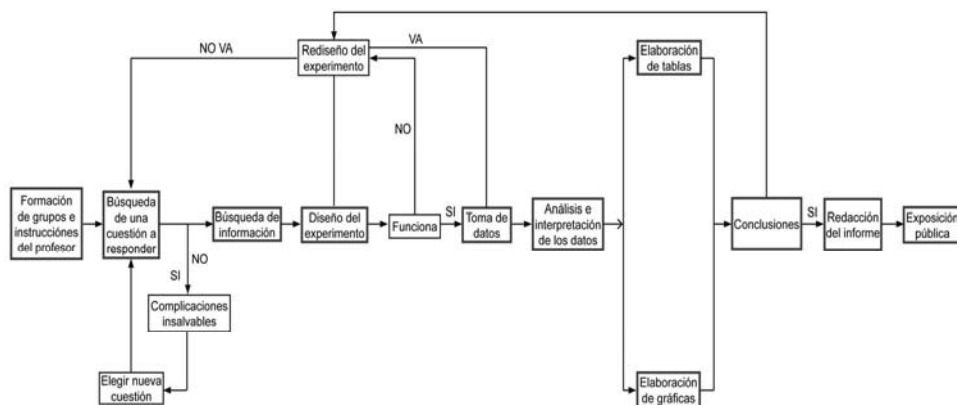
-Estudo das leis de Mendel

-Incubando ovos

As dúas primeiras clases empregáronse para presentar a metodoloxía dos traballos de investigación e para que os estudantes formasen os grupos de traballo con catro persoas máximo. Nas 16-18 clases seguintes os estudantes buscaban informa-

ción, atopaban os materiais necesarios, deseñaban experimentos e levábanos a cabo, recollían os datos destes, organizábanos e obtiñan conclusións. Por último, nas 6–8 clases seguintes tiñan que facer unha exposición de todo o proceso ante os compañeiros e compañeiras e o docente. Unha vez finalizado o proceso, pasóuse-lles unha enquisa de valoración dos traballos de investigación.

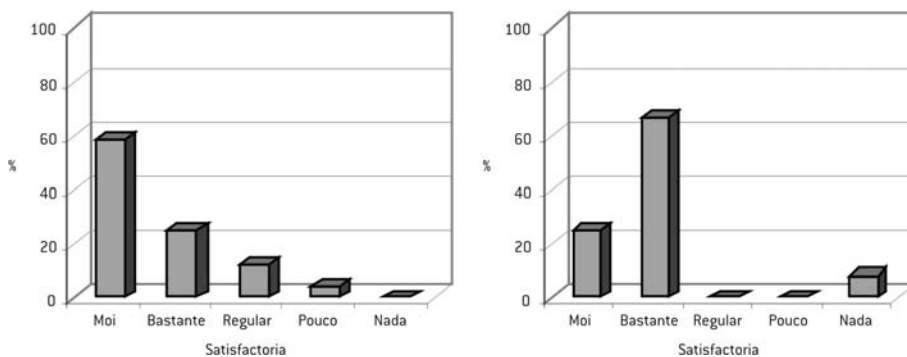
**Figura 1.**  
O proceso de investigación



## Resultados

Na primeira parte da enquisa de valoración estudantes e docentes indicaron o grao de satisfacción cos traballos de investigación baseándose no achegamento das respostas a diversos adxectivos antónimos.

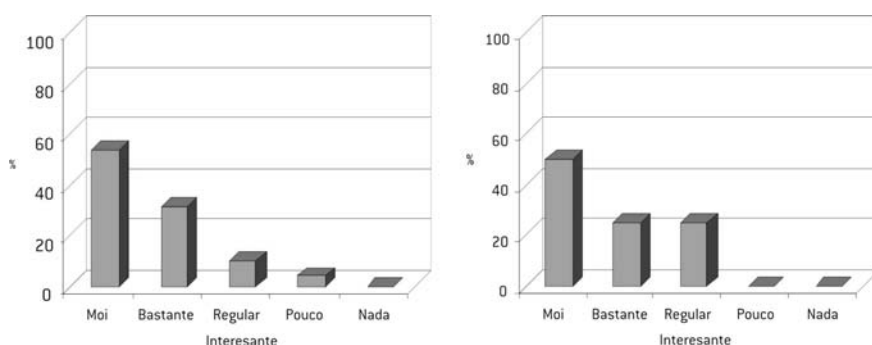
**Figura 2.**  
Valoración do grao de satisfacción por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Para a maioría dos estudantes a experiencia resulta moi satisfactoria mentres que para os docentes resulta bastante satisfactoria. Supoñemos que se debe a que estes atenden ou dirixen varios traballos mentres que o alumnado responde a enquisa falando só do traballo feito polo seu grupo. Por iso temos que ningún grupo di que o seu traballo fora nada satisfactorio aínda que para os docentes houbera un par deles onde non resultou nada satisfactorio nin dirixilos (falta de compromiso, de esforzo etc.) nin os resultados obtidos nas presentacións realizadas.

**Figura 3.**

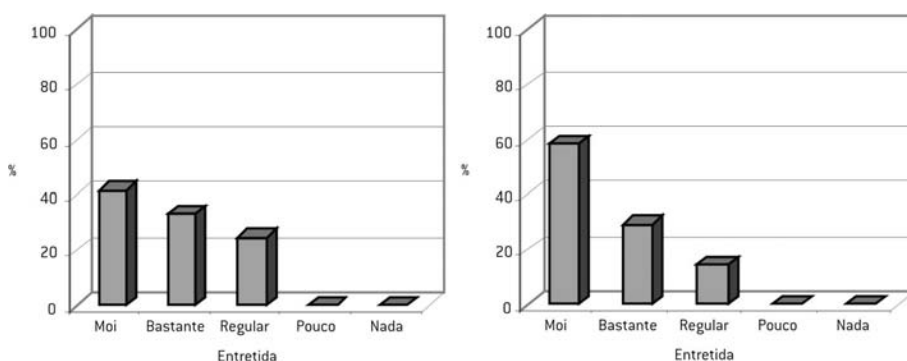
Valoración do grao de interese por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Atopamos unha maior similitude entre os resultados de docentes e de estudantes, aínda que os motivos polos que estas actividades resultan interesantes ou moi interesantes para o alumnado e para o profesorado son diferentes. Para os primeiros o interese radica no traballo realizado por el mesmo e polo seu grupo mentres que para o profesorado o interesante se atopa na metodoloxía de traballo e na súa posible aplicación durante o exercicio da profesión dos futuros docentes.

**Figura 4.**

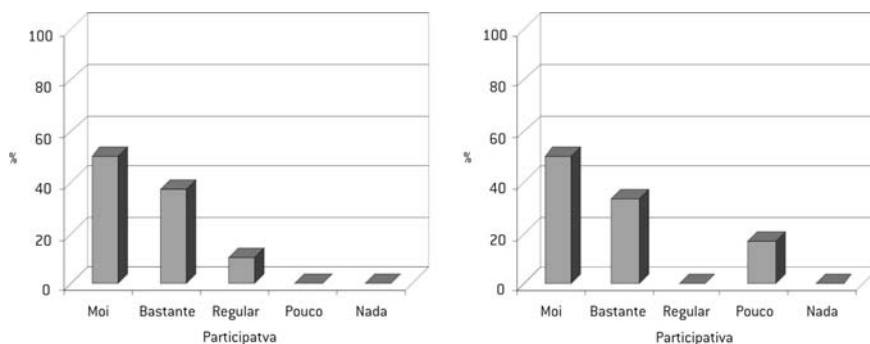
Valoración do grao de entretemento por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Para ambos os grupos resulta entretido. Supoñemos que este tipo de traballo de investigación é algo que normalmente non se adoita facer nas aulas e resulta cando menos novo.

**Figura 5.**

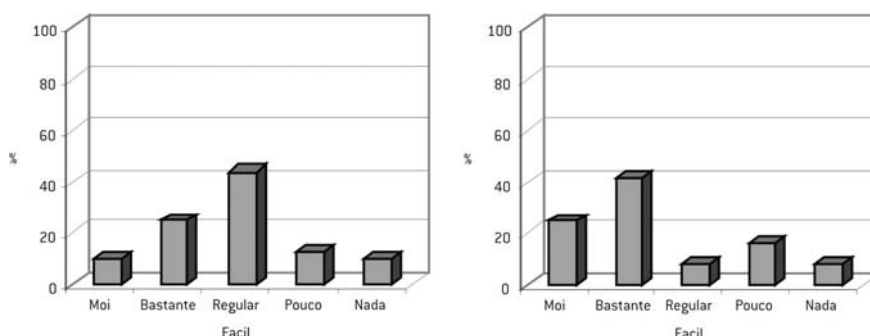
Valoración do grao de participación por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Como indicamos no primeiro apartado, as valoracións son semellantes excepto polos resultados dun par de traballos en que un dos docentes observou que os membros dos devanditos grupos non se comprometeron en ningún momento coa investigación, polo que o profesorado acadou unha porcentaxe dun 15 % no termo pouco participativa.

**Figura 6.**

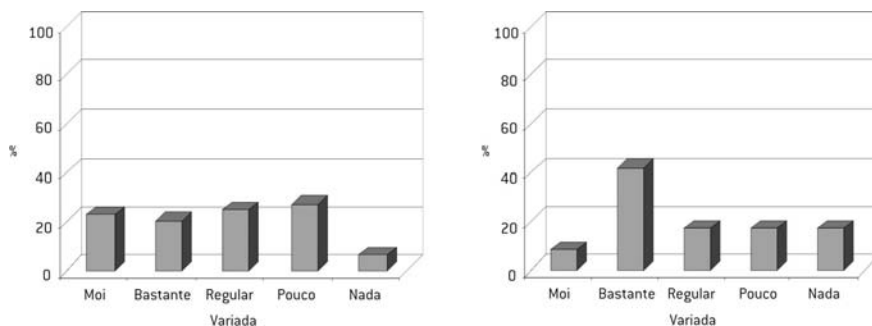
Valoración do grao de facilidade por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Para os estudantes os traballos de investigación resultan máis difíciles que para os docentes, o cal é moi lóxico pois para estes últimos este tipo de traballo é máis coñecido e o proceso de investigación é algo cotián.

**Figura 7.**

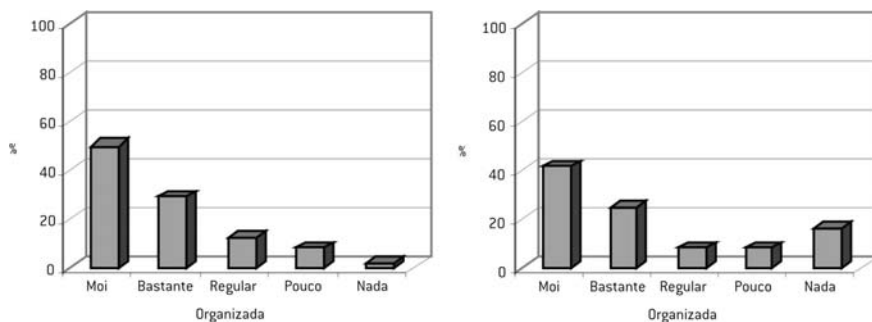
Valoración do grao de variación por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Tanto para estudantes como para docentes os traballos non destacan polo moi variados que resultan. Para o alumnado por ter que repetir en varias ocasións o mesmo coa intención de atopar algunha pauta que se repita ao longo da investigación. Para o profesorado, aínda que tampouco resultan moi variados, sono máis que para os estudantes pois eles dirixen varios traballos moi diferentes.

**Figura 8.**

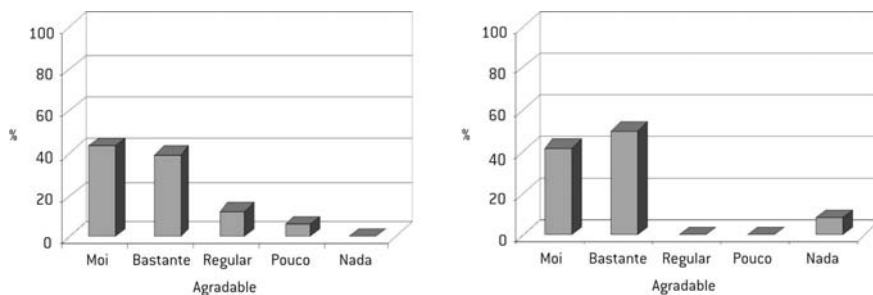
Valoración do grao de organización por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



Resulta un pouco máis pesimista o profesorado á hora de avaliar a organización dos traballos de investigación fundamentalmente polo pouco que o estivo nos dous casos concretos dos que falamos desde o primeiro apartado. O diferente dominio da forma de investigación que posúen os docentes e os estudantes fai que os educadores vexan unha maior falta de organización na forma de traballar do alumnado.

**Figura 9.**

Valoración do grao de agradabilidade por estudantes (esquerda) e docente (dereita)



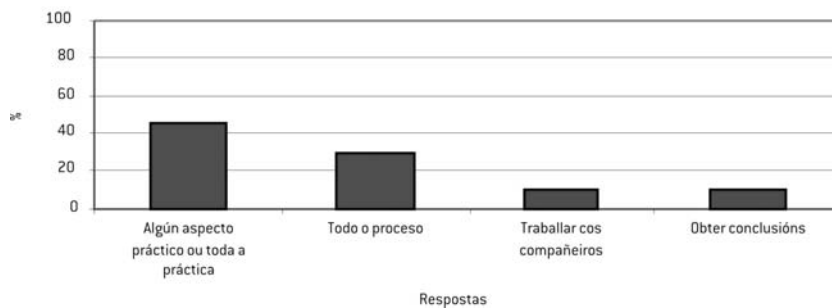
En xeral resultou unha experiencia moi ou bastante agradable tanto para profesorado como para o alumnado.

A segunda parte da enquisa constaba de cinco cuestións de resposta aberta:

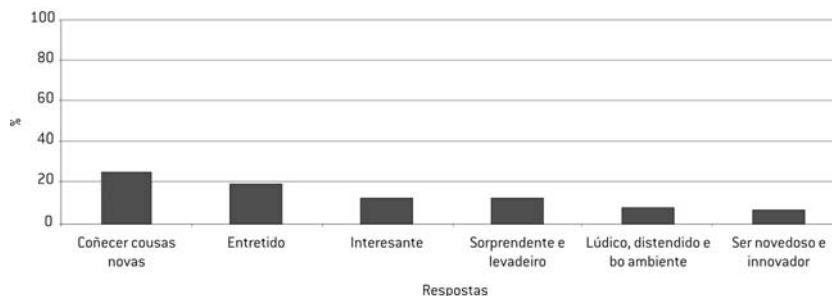
**Figura 10.**

Que che gustou máis? Por que?

1- Que che gustou mais?

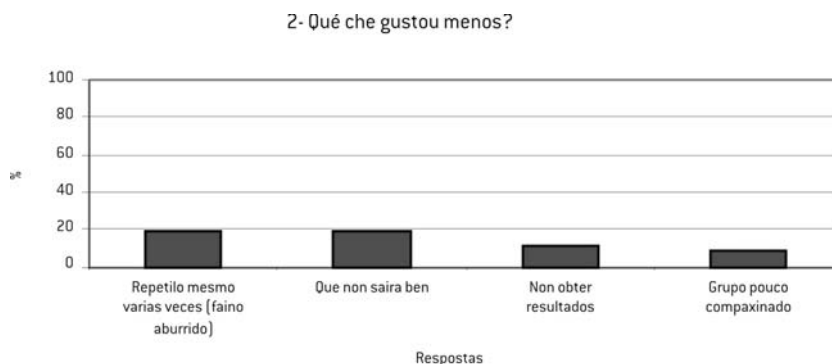


1B- Por qué?



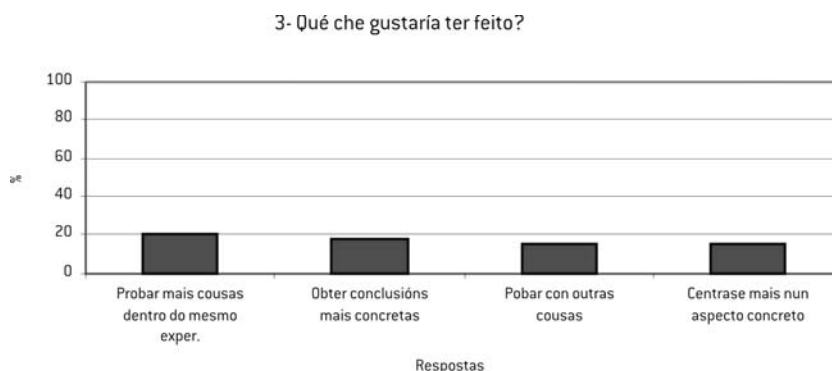
Para os estudantes (figura 10) o mellor do traballo é algún aspecto práctico, algo que teña que ver coa manipulación de aparellos, coa súa construción. Para o profesorado o mellor dos traballos é o seu proceso de desenvolvemento.

**Figura 11.**  
Que che gustou menos? Por que?



Para o alumnado semella pouco atractivo ter que repetir o mesmo varias veces para atopar algún tipo de pauta ou de regra de comportamento durante a fase experimental e se aínda por riba «non sae ben», pois gusta moito menos. Os docentes destacaron que o grupo non se comprometa nin se esforce á hora de facer as cousas. Tamén destacan o que custa facer que leven o caderno de traballo ao día.

**Figura 12.**  
Que che gustaría ter feito?



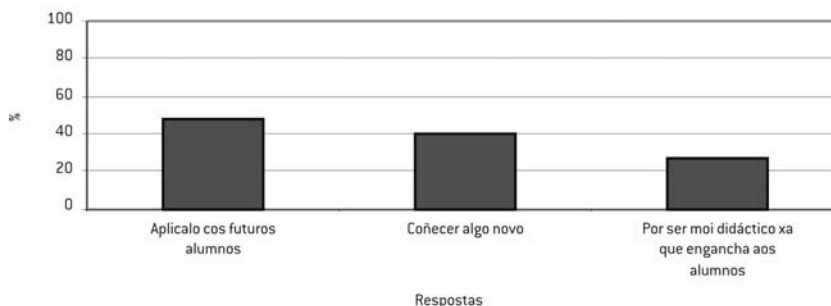


Coincidindo coas respostas do primeiro ítem, os estudantes quixeran ter experimentado e feito máis probas ou obter máis conclusións. Os docentes preferirían ter feita unha mellor avaliación final de todo o proceso.

**Figura 13.**

En que che podería valer?

4- En que che podería valer?

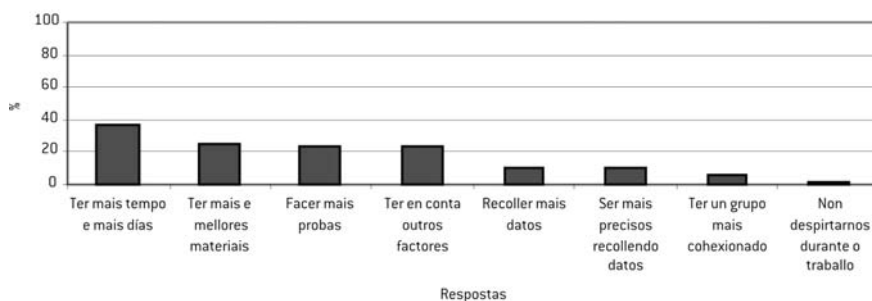


O alumnado e o profesorado coinciden, pois para ambos os grupos semella que esta metodoloxía de traballos ten aplicación cos futuros estudantes.

**Figura 14.**

Que se podería facer para mellorar?

5- Que se podería facer para mellorar?



Os estudantes botan en falta principalmente máis tempo e mellor material de traballo, e os profesores non discrepan pero mellor sería ter máis organización no tempo dedicado ao traballo, non só na fase experimental, senón tamén á hora de analizar os datos e de redactar o informe final.

## Conclusiones

### *Coincidencias*

- Son satisfactorios, interesantes, entretidos e participativos no 80 % dos casos.
- Son traballos organizados no 60-70 % dos casos.
- Para todos ten unha aplicación no futuro co seu alumnado.
- Serven como instrumento de formación nos futuros docentes.
- As discrepancias entre compoñentes dun mesmo grupo son salientadas como desfavorables por ambos os dous.

### *Discrepancias*

- Para os docentes son traballos fáciles ou moi fáciles mentres que para os estudantes resultan máis difíciles.
- Resultan máis variadas para o profesorado (40 %) que para o alumnado (20 %).
- Aos estudantes gústalles a parte práctica (experimental) mentres que os profesores prefiren o compromiso e a implicación dos participantes.

## Bibliografía

- AAAS (1990): *Science for all americans*. New York: Oxford University Press.
- Abd-el-Khalick, F. *et. al.* (2004): «Inquiry in science education: International perspectives», *Science Education*, 88, 397-419.
- Anderson, R. D. (2002): «Reforming science teaching: What research says about inquiry», *Journal of Science Teacher Education*, 13 (1), 1-12.
- Crawford, B. A. (2000): «Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers», *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 916-937.
- Eshach, H. (2003): «Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers», *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 495-501.

- Layman, J. W. *et al.* (1996): *Inquiry and learning. Realizing science standards in the classroom*. New York: National Center for Cross-Disciplinary Teaching & Learning.
- Llewellyn, D. (2002): *Inquire within: Implementing inquiry-based science standards*. Thousand Oaks: Sage.
- Millar, R. e J. Osborne (eds.) (1998): *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College.
- NRC (1996): *National science education standards*. Washington: National Academy Press.
- NRC (2000): *Inquiry and the national science education standards*. Washington: National Research Council.
- Pearce, C. R. (1999): *Nurturing inquiry. Real science for the elementary classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Polman, J. L. (2000): *Designing project-based science*. New York: Teachers College Press.
- Saul, W. e J. Reardon (eds.) (1996): *Beyond the science kit. Inquiry in action*. Portsmouth: Heinemann.
- Solomon, J. (1989): «The social construction of school science», en R. Millar: *Doing science*. London: Falmer Press.
- Thier, H. e B. Davis (2001): *Developing inquiry-based science materials: A guide for educators*. New York: Teachers College Press.

# **A educación para a convivencia en Galicia: situación actual e perspectivas futuras. As aulas de atención educativa e convivencia**

Miguel NOGUEIRAS MASCAREÑAS

*Universidade de Vigo*

## **ASPECTOS INTRODUTORIOS**

Nos centros educativos sempre se produciron conflitos entre os distintos colectivos que conforman a comunidade educativa e con toda probabilidade seguiraos habendo. Desde hai pouco máis dunha década vimos constatando (a través das investigacións e publicacións realizadas, dos medios de comunicación, dos documentos elaborados pola propia administración educativa e, máis recentemente, por medio dos informes do Observatorio Galego da Convivencia Escolar e dos plans de convivencia dos centros educativos) que o problema da convivencia escolar en Galicia se está a converter nunha preocupación central tanto para os equipos directivos, orientadores e orientadoras, profesorado, alumnado, pais e nais ou titores e titoras dos estudantes e para a sociedade en xeral. O enorme interese polo tema da convivencia reflíctese a través dos seguintes indicadores:

- a) Aumento progresivo e constante das investigacións e publicacións realizadas nos últimos anos (Consello Escolar de Galicia, 2001; Jares, 2001, 2006; Zabalza, 2001).
- b) Elaboración e aplicación dos plans, experiencias (formación de equipos de mediación e tratamento de conflitos, posta en funcionamento de aulas de atención educativa e convivencia, creación da figura do alumno/a axudante ou alumno/a titor etc.) e programas de mellora da convivencia desenvolvidos tanto polo centros educativos a través dos seus departamentos de orientación (de xestión democrática de normas, de negociación e sistemas de cooperación, de solución de conflitos interpersoais, de prevención e intervención nos casos de acoso escolar, de habilidades sociais, de educación emocional, de

mellora do autoconceito e a autoestima ou de aprendizaxe da mediación educativa que teñen como eixe vertebrador a negociación, a cooperación e a resolución non violenta dos conflitos), como polos concellos galegos («Aprender a convivir» do Concello de Vigo, «Vivir xuntos, convivir» do Concello de Lugo etc.).

- c) Alta participación do profesorado non universitario nas actividades de formación relacionadas coa convivencia a través das diferentes modalidades tidas en conta: cursos, xornadas, proxectos de formación e asesoramento en centros, seminarios permanentes e grupos de traballo (memorias dos CEFORE: varios cursos).
- d) Incremento progresivo da oferta de actividades formativas (centralizadas e descentralizadas) deseñadas sobre convivencia organizadas polas administracións educativas, universidades, sindicatos, movementos de renovación pedagóxica ou outras organizacións competentes e representativas neste ámbito (Grupo de Educadores pola Paz-NEG, Seminario Galego de Educación para a Paz etc.).
- e) Asesoramento e intervención colaboradora continuada dos profesionais dos equipos de orientación específicos das especialidades de trastornos da conduta e traballo social/educación social nas intervencións e seguimentos demandados polos orientadores e orientadoras dos centros de ensinanza non universitaria, directores e directoras ou membros dos servizos provinciais de Inspección Educativa (memorias dos equipos de orientación específicos de Galicia: varios cursos).
- f) Incremento progresivo da literatura psicopedagóxica existente no mercado editorial dos últimos anos sobre convivencia e resolución de conflitos (Díaz-Aguado, 1996, 2003; Olweus, 1998; Fernández, 1999, 2001; Torrego, 2000, 2006, 2010; Zabalza, 2001; Jares, 2001, 2006; Calvo Rodríguez, 2003; Ortega e outros, 1998, 2003).

Cremos que o conflito é inherente e consubstancial á persoa humana: o individuo é un ser-en-conflito, e non pode entenderse un sen o outro; convértese o conflito nun dos resortes que empurran a persoa a actuar, a vivir, a existir (Nogueiras Mascareñas, 2005). Nesta mesma liña, Lederach (1984) concibe o conflito non só como un fenómeno necesario para a vida humana, senón como un proceso natural á sociedade. O conflito está presente na sociedade, e se non existise serían impensables os avances sociais e, en definitiva, o progreso. O conflito é produto da diversi-

dade que caracteriza os nosos pensamentos, actitudes, crenzas, percepcións, sistemas e estruturas sociais (Fresco Calvo, 2001). Admitindo que os conflitos forman parte da sociedade, tamén asumimos que a educación e os espazos escolares (como partes integrantes do sistema social) non son alleos a estes, porque os conflitos son inseparables da convivencia cotiá. A persoa humana non pode deixar de convivir, de establecer relacións con outras persoas no marco dun contexto social determinado.

Ata hai pouco tempo o conflito foi sempre entendido dentro da nosa cultura cun sentido negativo. Jares (2001a), despois de facer unha análise das distintas formas negativas asociadas tradicionalmente co conflito, establece unha dobre clasificación destas:

- a) O conflito entendido como algo *negativo, malo en si mesmo*, como algo que hai que evitar; inclúense tamén as posturas idílicas que se decantan pola ausencia de conflitos na vida, na sociedade e na educación e que conciben os conflitos como negativos, considerando a *ausencia de conflitos como un criterio de calidade*. Nos contidos e materiais curriculares prevalece esta visión negativa do conflito, como algo que hai que evitar; ou mesmo se ignora a súa existencia presentando unha sociedade ideal, pacífica, amónica e sen conflictividade ningunha.
- b) O conflito como sinónimo de *violencia, disfunción, patoloxía*; confúndese deste xeito o conflito cunha posible resposta a este como é a violencia.

Non obstante, fronte a esta visión do conflito como *problema*, contraponse unha **visión positiva** deste, que asume o conflito como un proceso natural, necesario e inevitable na existencia humana: o conflito non ten porque ser necesariamente negativo nin implicar violencia, desgraza ou destrución; e a solución dos conflitos non ten porque ser destrutiva. Desde esta óptica, o conflito concíbese como potencialmente positivo para as persoas e os grupos sociais; estimula a creatividade, a imaxinación, a intelixencia, e representa unha oportunidade para a convivencia participativa e democrática e para a construción dunha sociedade máis libre, respectuosa e tolerante.

## A XESTIÓN DA CONVIVENCIA ESCOLAR

Os conflitos son situacións en que dúas ou máis persoas entran en oposición ou desacordo debido a que as súas posicións, intereses, necesidades, desexos ou valores son incompatibles (ou son percibidos desta forma) e onde a relación entre as

partes pode saír reforzada ou deteriorada segundo o proceso concreto de resolución de conflitos (Torrego, 2001). Nestas situacións están a exercer un papel relevante as emocións e os sentimentos (educación emocional). Polo tanto, o conflito no ámbito escolar non se asocia unicamente aos denominados «problemas de disciplina», senón que inclúe todas as situacións (ou actuacións) que afectan o clima de convivencia no centro e que producen continuo malestar. Todo conflito non é algo concreto que ocorra nun momento concreto, senón que ten un carácter procesual, unha evolución: trátase dun proceso social dinámico e dialéctico.

Na estrutura do conflito debemos diferenciar tres elementos básicos (Lederach, 1984):

- a) As *causas* que o provocan (o poder, a estima persoal, as necesidades humanas, os intereses, a comunicación etc.).
- b) Os *protagonistas* que interveñen: protagonistas principais (os que están directamente implicados no conflito) e protagonistas secundarios (implicados indirectamente, pero que teñen interese ou poden influír no resultado).
- c) O *proceso* (dinámica do conflito e posibilidades de resolución). Trátase da historia que desencadeou o conflito, do camiño seguido, e de como foi encarado polos protagonistas; inclúe, así mesmo, as tácticas ou estratexias utilizadas para conseguir uns fins determinados.

Jares (2001b) engádelle á estrutura do conflito outro elemento: o *contexto*. Segundo este autor todos os conflitos ocorren nun contexto físico, social e cultural que está incidindo directa ou indirectamente no seu desenvolvemento e resolución.

Torrego (2006) identifica tres modelos de xestión/intervención diante dos conflitos de convivencia que se producen nos centros educativos:

1. *Modelo punitivo*. Ante unha acción ou conduta contraria á convivencia considerada e tipificada como falta, tanto nas normas xerais (Real decreto 732/95, do 5 de maio, polo que se establecen os dereitos e deberes dos alumnos e as normas de convivencia dos centros) como no propio Regulamento de réxime interior (RRI) do centro, establécese unha sanción. A través desta preténdese disuadir tanto o infractor (prevención individual) como os compañeiros e as compañeiras (prevención xeneralizada) e evitar, deste xeito, que se volva repetir a falta. Este modelo presenta as seguintes características:
  - Responde a un concepto retributivo da xustiza: o infractor repara o dano producido a través dun castigo.

- Un terceiro (director ou directora, xefe ou xefa de estudos, consello escolar etc.) ten o poder para resolver o conflito e aplicar a sanción correspondente.
- Só trata os síntomas visibles do conflito, non tendo en conta as súas causas. Polo tanto, non o resolve: a vítima tan só interesa como denunciante (ao non tratar o seu trauma nin mitigar o seu sentimento de indefensión) e a culpa do agresor queda sen resolver. Non se produce a reconciliación entre as partes.
- O carácter preventivo do modelo queda cuestionado desde o momento en que na maioría das ocasións non logra corrixir a conduta contraria á convivencia ou falta.
- Potencia unha moral heterónoma (ao xulgar e sancionar un terceiro) o que limita o seu carácter educativo.

2. *Modelo relacional*. Neste modelo o conflito resólvese a través da relación directa entre as partes implicadas. O poder de resolución do conflito trasládase ás partes (vítima-agresor) na busca dunha solución a través do diálogo por propia iniciativa entre as partes, recibindo a vítima unha restitución moral ou material por parte do agresor; e liberando este a súa culpa desta forma. O modelo relacional parte dos seguintes presupostos:

- A propias persoas involucradas no conflito (as partes: vítima-agresor) son os axentes activos da súa resolución.
- O centro educativo non ten un papel activo no proceso de regulación da convivencia. Polo tanto estaría deixando de cumprir unha función primordial.
- Responde a un concepto de xustiza restaurativa: o agresor debe reparar o dano producido sobre a vítima.
- Garante a prevención individual: a reconciliación coa vítima supón para o agresor un alto custo mental e emocional.
- Potencia unha moral autónoma e responsable: son as propias partes (protagonistas do conflito) as que buscan unha solución a través do diálogo.
- Trátase dun modelo moi difícil de aplicar e levar a cabo nos centros educativos polas propias características que o definen: vínculos interpersoais importantes, capacidade de iniciativa das partes, apoio especializado para



estructurar o diálogo e a reflexión (comprensión mutua e compromisos), tempo dispoñible etc.

- Non garante a prevención xeneralizada, o que produce a resolución do conflito no plano privado, e non ten porque transcender aos outros membros da comunidade educativa.

3. *Modelo integrado*. Para Torrego (2006) o *modelo integrado de mellora da convivencia escolar* implica un modelo práctico de educación moral, unha educación para a cidadanía, onde as alumnas e os alumnos realizan prácticas morais a través de mediacións e asembleas de clase orientadas a elaborar e dar resposta aos conflitos de convivencia e a desenvolver determinadas capacidades morais, tales como a empatía, o xuízo moral, o autoconhecimento, a comprensión crítica ou a autorregulación. Neste modelo, o centro educativo ten un papel activo no tratamento dos conflitos de convivencia, esixindo a participación de todos os sectores educativos (nais/pais, alumnado, profesorado e persoal non docente do centro) na mellora da convivencia. A súa filosofía defínese en todos e cada un dos documentos pedagóxicos do centro: proxecto educativo, proxectos curriculares das distintas etapas e ciclos educativos, plan de acción tutorial, plan de atención á diversidade e plan de mellora da convivencia. O modelo integrado abrangue tres ámbitos claros de actuación educativa:

- *A inserción do equipo de mediación e tratamento de conflitos* (integrado por profesorado, nais/pais, alumnado e persoal non docente) *na estrutura do centro*.
- *A elaboración democrática e participativa das normas de convivencia do centro e da aula*. As normas de convivencia do centro teñen como referente os valores consensuados e asumidos pola comunidade educativa do centro escolar e definidos no seu proxecto educativo. As normas xerais de centro, recollidas no seu regulamento de réxime interior, teñen un carácter máis permanente e estable que nas normas de aula, ao ser estas últimas unha concreción das primeiras. Aguado Asenjo e de Vicente Abad (2006) sinalan que unha xestión democrática da convivencia por parte da comunidade educativa non se pode reducir simplemente á elaboración dun catálogo de faltas ou condutas incorrectas coas súas correspondentes sancións, senón que debe ser un espazo para a reflexión sobre a situación de convivencia do centro e para elaborar propostas que favorezan o establecemento dunhas relacións axeitadas entre os seus mem-

bros, contribúan á prevención dos conflitos e respondan a estes a través de estratexias e técnicas adecuadas.

- *A elaboración de propostas orientadas á prevención dos conflitos concretadas nun conxunto de medidas de tipo curricular e organizativo*, entre as que se inclúen:

- Cambios no currículo escolar: máis inclusivo e democrático.
- Organización de horarios, tempos, espazos e materiais.
- Potenciación da acción tutorial. É importante que o profesor-titor ou profesora-titora traballe cos seus alumnos e alumnas na hora semanal de tutoría os valores básicos da convivencia (tolerancia, respecto, non-discriminación, cooperación, solidariedade, non-violencia etc.) a través das técnicas adecuadas (xogos de rol, dinámicas de grupo, estudo de casos). A función tutorial ocupa, polo tanto, un lugar privilexiado na aprendizaxe da convivencia.
- Organización democrática da aula e do centro escolar (desde unha dirección colexiada e democrática) para fomentar a aprendizaxe cooperativa e o traballo en grupos.
- Revisión do clima escolar e das interaccións existentes na aula. Fernández (2006) sinala que o establecemento dunha boa relación interpersonal entre estudante e docente é o mellor elemento preventivo para que os conflitos na aula se debiliten e non se transformen en problemas de disciplina.
- Favorecer o emprego por parte do profesorado de metodoloxías didácticas participativas onde estean presentes os métodos dialóxicos, experienciais e de investigación. A discusión de dilemas morais, as estratexias de clarificación de valores, os xogos de rol, os estudos de casos, o traballo sobre estratexias de autorregulación ou o adestramento en resolución e afrontamento de conflitos son estratexias didácticas dunha grande utilidade tanto para o profesorado de primaria como de secundaria para previr e darlles resposta aos conflitos existentes na aula.
- Potenciación da figura do estudante-axudante ou estudante-titor para apoiar o alumnado que ten dificultades de integración no grupo, illamento ou rexeitamento. Este papel pode ser asumido por dous in-

dividuos de cada grupo que contén unha grande aceptación ou entre o grupo de compañeiros e compañeiras.

- Coordinación e estreita colaboración do centro coas familias e á inversa. Para iso é necesario que as familias se impliquen e participen moito máis activamente na vida do centro e na súa xestión interna e nas actividades; e, ao mesmo tempo, que o centro educativo favoreza a súa colaboración presentando iniciativas concretas a través das modalidades adecuadas (cursos, xornadas de formación para nais e pais, escolas de pais/nais etc.). Así se superan os contactos ocasionais coas nais e os pais do alumnado nas sesións individuais de tutoría, tras a petición de cita.
- Apertura e integración da escola no contexto social ou comunidade de que forma parte. A escola debe buscar a colaboración de todos os axentes e institucións sociais implicadas no proceso educativo: das familias, das institucións e organizacións do contorno (públicas, privadas, movementos sociais etc.); e, así mesmo, abrirse á intervención doutros profesionais externos (do campo da psicoloxía e da pedagogía, da educación social, do traballo social, da saúde, dos servizos sociais etc.). A prevención e a resposta educativa aos problemas de convivencia esixe unha intervención colaboradora e coordinada entre os tres ámbitos socializados onde se desenvolve e relaciona o estudante: a escola, a familia e a comunidade de que forma parte. Neste sentido, cremos que a educación escolar debe encontrar a súa continuidade na comunidade de que forma parte (familia, servizos sociais, sanitarios etc.); do mesmo xeito que a educación da comunidade e na comunidade debe ter apoio e continuidade nos centros educativos (Nogueiras Mascareñas, 2002).

O modelo integrado recolle os seguintes aspectos:

- O poder da resolución do conflito trasládase á relación entre os protagonistas baixo a coordinación do centro. O centro educativo ten un papel activo neste modelo.
- Favorece un tratamento personalizado dos conflitos.
- Potencia tanto a prevención individual (o enorme custo mental e emocional que supón para o agresor a reconciliación coa vítima) como a prevención xeneralizada e a implicación de toda a comunidade educativa na mellora da convivencia.

- Integra os conceptos de xustiza restitutiva e distributiva; é dicir, a importancia das normas e a relación interpersoal.
- Favorece unha moral autónoma: as partes en conflito son as protagonistas na regulación das súas relacións, baixo a autoridade democrática do centro educativo.

En canto á orientación temporal dos tres modelos, podemos establecer diferenzas importantes:

- O modelo punitivo está máis orientado cara ao pasado; ofrece unha reparación a un dano causado por un feito que xa ocorreu.
- O modelo relacional oriéntase cara ao futuro, cara á reconciliación entre as partes.
- O modelo integrado pretende reparar, reconciliar e resolver (Galtung, 1998), ao considerar que a resolución do conflitos esixe integrar o que aconteceu e as súas causas na construción positiva do futuro.

## **A MELLORA DA CONVIVENCIA EN GALICIA: MARCO LEXISLATIVO**

A Lei 27/2005, do 30 de novembro, de fomento da educación e a cultura da paz (BOE, 01/12/2005) representou un referente imprescindible na historia da educación e da cultura definindo o compromiso que adquire o Goberno español en promover a paz mediante a educación e a investigación. Na Exposición de motivos, e despois de recoñecer o papel decisivo que desempeña a educación como motor da evolución social, sinálase que a lei pretende ser un punto de partida para mudar a cultura da violencia por unha cultura de paz formada por todos os valores, comportamentos, prácticas, sentimentos, crenzas que acaban conformando a paz. A cultura de paz ten un carácter procesual, que se implanta a través de distintas vías:

- Potenciar a educación para a paz, a non-violencia e os dereitos humanos.
- Favorecer a investigación para a paz.
- Eliminar a intolerancia.
- Estimular o diálogo e a non-violencia como práctica que cómpre xeneralizar nas xestións e transformación dos conflitos.

Todas elas conflúen nun mesmo obxectivo: acadar unha cultura de paz no século XXI.

Posteriormente a Lei orgánica de educación 2/2006, do 3 de maio (LOE), inclúe múltiples referencias no seu articulado á convivencia, á cidadanía democrática e á prevención e resolución de conflitos, o que amosa a gran preocupación existente por este tema. Salientamos como aspectos máis destacados os seguintes:

- a) En canto ao currículo, a incorporación da materia de educación para a cidadanía e os dereitos humanos.
- b) No seu título V (Participación autonomía e goberno do centro) e concretamente no artigo 121 (Proxecto educativo) fai referencia a que o Proxecto educativo de centro debe incluír entre outros aspectos: os valores, os obxectivos e as prioridades de actuación, a forma de atención á diversidade do alumnado, a acción tutorial e o plan de convivencia; respectando o principio de non-discriminación e de inclusión educativa como valores fundamentais. Deixa constancia, polo tanto, da obrigatoriedade de deseñar e de elaborar un plan de convivencia por todos os centros educativos integrado no proxecto educativo de centro. Elaborar un plan de mellora da convivencia esixe previamente un compromiso de traballo por parte de todos os sectores educativos sobre os valores en que os centros queren educar (a paz, a xustiza, a solidariedade, a tolerancia, o diálogo, a participación democrática etc.); así como o establecemento das normas e das estruturas necesarias para garantir e desenvolver eses valores educativos.

No ano 2007 a Consellaría de Educación da Xunta de Galicia publica o Plan integral de mellora da convivencia escolar de Galicia e promulga o Decreto 85/2007, do 12 de abril (DOG, do 8 de maio), polo que se regula o Observatorio Galego da Convivencia Escolar, que intenta provocar cambios positivos nos centros educativos e no profesorado, nos modelos de organización escolar e na formación permanente.

O Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia (2007), que se concreta nos distintos plans de convivencia dos centros, parte da premisa de que deben ser os propios centros educativos, en colaboración con outras institucións e organismos do contorno, os que deseñen e establezan medidas desde o ámbito da prevención e da resolución pacífica dos conflitos. Neste contexto a elaboración e a posta en funcionamento de plans de convivencia escolar en cada centro acada unha importancia fundamental ao adaptar ao seu contexto os obxectivos, medidas e iniciativas que establece e favorece o Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia. Un plan de mellora da convivencia debe reunir as seguintes características:

- a) Global e integrado. Como afirma Jares (2006) un plan de mellora da convivencia recolle e integra de forma globalizada todos os ámbitos do currículo, presentando un currículo integrado desde a visión conflitiva da realidade e onde se cuestione a violencia como forma de resolución dos conflitos.
- b) Debe estar inspirado no proxecto educativo de centro, nos seus principios educativos e orientacións pedagóxicas, e no regulamento de réxime interior (medidas organizativas).
- c) Convértese no eixe vertebrador do plan de acción tutorial.
- d) Colaborador e participativo. Na súa elaboración interveñen todos os sectores educativos: profesorado e outro persoal non docente do centro, alumnado, nais e pais dos alumnos e alumnas. Polo tanto, non é unha cuestión que tan só lle compita á xefatura de estudos e á dirección do centro.
- e) Recolle todas as dimensións do centro e require unha organización democrática da aula e do centro escolar.
- f) A mellora da convivencia debe ser un obxectivo prioritario no traballo cotián dos centros educativos; non só desde a óptica da prevención, senón da resolución de conflitos.

O Plan integral (2007) está estruturado da seguinte forma:

- a) Análise da convivencia escolar, insistindo de xeito especial na situación existente nos centros educativos da comunidade galega.
- b) Obxectivos
- c) Ámbitos de intervención:
  - Prevención, fomentando un clima de convivencia nos centros incompatible coa aparición de condutas violentas a través de distintas medidas (curriculares, organizativas, formación do profesorado en temas de convivencia, promoción de plans de mellora da convivencia etc.).
  - Intervención, implicando os distintos servizos (psicopedagóxicos, sociais, sanitarios etc.) e facilitando tempos e espazos para que os diferentes profesionais poidan traballar de forma colaboradora.
- d) Temporalización: establécese un período inicial de aplicación do Plan de tres anos (que se conta desde o curso 2007/2008); fíxase como horizonte temporal o mes de xuño de 2010 para o seu remate e a súa avaliación.

- e) Propostas de actuación, entre as que destacan: a creación do Observatorio Galego da Convivencia Escolar (fomentando investigacións periódicas sobre o tema e elaborando informes anuais e conclusións), a colaboración entre as distintas administracións implicadas (Educación, Presidencia, Xustiza, Benestar, Sanidade, as administracións locais e as asociacións e organizacións relacionadas co ámbito educativo) para o tratamento integral da convivencia, posta en funcionamento dos observatorios de convivencia nos centros educativos e elaboración dos documentos relacionados coa convivencia (plans de convivencia dos centros, plans de acción tutorial, regulamentos de réxime interior, prevención do absentismo escolar), papel dos servizos de orientación tanto internos (departamentos de orientación) como externos (equipos de orientación específicos), papel do Servizo de Inspección Educativa, a formación do profesorado (inicial e permanente), os proxectos de innovación educativa, a difusión de experiencias materiais e recursos, a colaboración coas familias e a sensibilización da poboación en xeral.
- f) Seguimento e avaliación do Plan. Elabórase unha memoria final onde se concrete o nivel de consecución dos obxectivos previstos, as dificultades atopadas e as modificacións introducidas, as conclusións e as propostas de mellora para incorporar en posteriores plans.
- g) Recursos: páxina web do Plan galego da convivencia escolar da Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria, portais educativos de convivencia das comunidades autónomas españolas, outros portais de interese e bibliografía básica sobre convivencia.

Así mesmo, no ano 2007 a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa dita Instrucións sobre a constitución do observatorio da convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de convivencia. Estas instrucións supoñen unha aposta importante por parte da Consellaría de Educación pola regulación e mellora da convivencia escolar e pola educación para a convivencia. Entre outros aspectos, destaca os seguintes:

- a) Os centros educativos concíbense como espazos onde se comparten vivencias e se aprende a convivir.
- b) A organización das estratexias que se adoptan para educar na convivencia democrática precisa da promoción dun espazo de consenso de toda a comunidade educativa: escola, familia, institucións locais e asociacións.

- c) A educación para a convivencia é unha parte integrante da función docente e, como tal, desenvolverase en todas as áreas e materias do currículo.
- d) No tempo de tutoría prestaráselle especial atención á educación na convivencia.
- e) Ao longo do curso 2007/2008 cada centro educativo iniciará o proceso de deseño e implantación do Plan de convivencia que formará parte do proxecto educativo. O citado plan tentará impulsar propostas educativas que axuden o centro a conseguir a formación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais, así como no exercicio da tolerancia e liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia; a desenvolver a motivación do alumnado pola aprendizaxe; e a mellorar a cohesión e as relacións internas de cada grupo.
- f) O observatorio da convivencia de cada centro constituirase no seo do consello escolar e estará integrado polo director/a do centro, o xefe/a de estudos, o orientador/a (se é o caso), un representante do alumnado, un representante dos pais e nais, a persoa do consello escolar encargada das iniciativas e programas de coeducación, un representante do persoal non docente e dun catro representantes do profesorado (en función do número de alumnado, unidades e niveis impartidos no centro). Poderá, así mesmo, participar no Observatorio o profesorado tutor relacionado co tema que se analice, os profesionais da sanidade, dos servizos sociais e das asociacións do sector que poidan colaborar na mellora da convivencia escolar. As funcións máis relevantes inclúen a participación na dinamización do plan de convivencia do centro e na mediación escolar, e a elaboración dun informe anual sobre a análise da convivencia e conflitividade no seu ámbito, así como sobre as iniciativas no ámbito do centro.

No Decreto 85/2007 o Observatorio Galego da Convivencia Escolar concíbese como un órgano colexiado de carácter consultivo e de apoio a toda a comunidade educativa en canto á convivencia escolar, adscrito á Consellaría de Educación (artigo 1.º). Ten unha dobre finalidade (artigo 2.º):

- Propoñer actuacións de investigación, prevención e intervención en relación coa mellora do clima escolar.
- Ser canle de participación de todos os sectores con responsabilidades no tema da convivencia.

Entre as súas funcións sobresaen as seguintes (artigo 3.º):



- a) Avaliar sistematicamente a situación da convivencia nos centros galegos, establecendo estratexias para a recollida de información, análise e difusión dos datos, e impulsando a investigación neste ámbito.
- b) Propoñer iniciativas de cara á mellora do clima escolar.
- c) Informar e asesorar as administracións sobre aspectos normativos relacionados coa convivencia e coas actuacións dirixidas á súa mellora.
- d) Propoñer liñas de actuación en materia de formación do profesorado no referente á convivencia escolar, promover a elaboración de materiais e recursos e facilitar o intercambio de experiencias.
- e) Elaborar un informe anual sobre a convivencia escolar.

O Observatorio organízase en tres niveis: autonómico, provincial (un en cada provincia galega) e de centro e implica a todos os representantes sociais (artigo 4.º). Entre os 24 membros que integran o Pleno do Observatorio Galego da Convivencia Escolar figuran representantes das consellarías de Educación (conselleiro, o director xeral de Ordenación e Innovación Educativa, outros directores ou subdirectores xerais da mesma Consellaría e o secretario xeral), o fiscal xefe da Fiscalía de Menores da Coruña, un membro do Equipo de Orientación Específico da Coruña, representantes da Alta Inspección Educativa, da Xunta autonómica de directores de centros educativos, das confederacións de asociacións de alumnado, da patronal dos centros de ensino privado concertados, do Consello Escolar de Galicia, do Consello da Xuventude de Galicia, da Dirección Xeral de Xustiza, de Sanidade, de Benestar, da Federación Galega de Municipios e Provincias, das asociacións de pais e nais, dos sindicatos educativos, así como persoas de recoñecido prestixio no referente á convivencia escolar.

## **O ANTEPROXECTO DE LEI DE CONVIVENCIA E A PARTICIPACIÓN DA COMUNIDADE EDUCATIVA**

Logo de transcorrer tres anos da aplicación do Plan integral de mellora da convivencia escolar, a Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria comezou a traballar na preparación do borrador do Anteproxecto de Lei de convivencia e participación da comunidade educativa de forma unilateral, aínda que si foi debatinada e informada favorablemente polo Observatorio Galego da Convivencia Escolar. Este borrador de Anteproxecto preséntase diante dos medios de comunicación o 04/01/2011. Os partidos políticos da oposición do parlamento galego (PS de G-

PSOE e BNG), as centrais sindicais (CIG, CC. OO., FETE-UXT), os movementos de renovación pedagóxica (MRP), outras organizacións representativas da comunidade educativa e un amplo sector do profesorado galego (o secretario nacional da organización sindical CIG-Ensino presentou con data do 10/05/2011 un escrito dirixido ao conselleiro de Educación para esixirlle a retirada do Proxecto de Lei de convivencia e participación da comunidade educativa acompañado de 3.512 sinaturas do profesorado) coinciden en que o proceso desta lei non promoveu a participación de todos os axentes ou sectores sociais implicados ou relacionados co sistema educativo (representantes do profesorado, do alumnado, das familias, sindicatos, MRP e representantes doutros sectores sociais) nin tivo en conta as contribucións teóricas e prácticas existentes ata o momento: as experiencias innovadoras de mellora da convivencia escolar e os premios nacionais de boas prácticas de convivencia, as investigacións e publicacións habidas nos últimos anos, os documentos elaborados pola propia Consellaría de Educación na lexislatura anterior (Plan integral de mellora da convivencia en Galicia, plans de convivencia nos centros etc.). A Lei foi rexeitada, así mesmo, polo Consello Escolar de Galicia (máximo órgano de representación da comunidade educativa) na súa reunión do 28/01/2011. Desde o 26/04/2011 atópase en trámite parlamentario.

Na web (dispoñible en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/1925>, data de acceso: maio de 2011) a Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria sinala que a Lei de convivencia e participación da comunidade educativa busca dignificar o labor docente, corresponsabilizar as familias (a través da participación) e mellorar o clima das aulas. Con esta lei preténdese, ademais, facer fronte ao acoso escolar, erradicar a conflitividade e buscar unha maior participación nos procesos educativos de todos os sectores implicados. Trátase, segundo a administración educativa, dunha lei «innovadora» (xa que introduce por primeira vez no plano lexislativo a figura do acoso con carácter preventivo e correctivo), e «máis ambiciosa» que as leis de convivencia doutras comunidades autónomas (Madrid e Valencia) porque regula integramente a materia da convivencia. Os partidos da oposición con representación parlamentaria (PS de G-PSOE e BNG) ven nesta norma un instrumento para atacar o idioma galego e recortar a súa presenza nas aulas, polo que piden a rectificación e cambio do texto por tratarse dunha norma que cualifican de «repre-sora e coercitiva». Así mesmo, os sindicatos maioritarios no ámbito do ensino (CIG, CC. OO., FETE-UXT), Movementos de Renovación Pedagóxica (Nova Escola Galega), Seminario Galego de Educación para a Paz, Grupo de Educadores/as pola Paz-NEG etc. teñen expresado publicamente a través dos distintos medios de comunicación (xornais, radio, TVG, comunicados a través das súas páxinas web

etc.) o seu rexeitamento. Todos eles coinciden en que a Consellaría de Educación dá a coñecer o texto dun anteproxecto de tanta relevancia en período non lectivo, sen información previa e sen consulta á comunidade educativa nin ás súas organizacións representativas. Alegan que non se pode legislar sobre convivencia e participación ou aprobar novos textos xurídicos no parlamento galego sen acadar un amplo consenso.

A Lei consta dunha exposición de motivos, catro títulos e algunhas disposicións adicionais. Na Exposición de motivos a propia lei reconece que con carácter xeral a situación da convivencia nos centros escolares de Galicia non alcanza o nivel de deterioración existente noutras comunidades. Este recoñecemento coincide, por outra banda, cos datos achegados polo Observatorio Galego da Convivencia Escolar en relación coa apertura de expedientes disciplinarios e polas achegas da investigación (Consello Escolar de Galicia, 2001; Zabalza, 2001; Jares, 2006). A Consellaría de Educación a través desta lei de convivencia pretende «crear e reforzar os instrumentos xurídicos que permitan acadar e manter un clima de convivencia de calidade, e que, simultaneamente, dignifique a profesión docente» (Exposición de motivos do borrador de Anteproxecto da Lei de convivencia e participación da comunidade educativa).

No título primeiro desta lei defínese o seu obxecto, ámbito de aplicación e principios que a informan, vinculando a regulación das normas básicas de convivencia nos centros docentes coa participación directa das familias no proceso educativo.

O título segundo define os dereitos e deberes correspondentes aos distintos membros da comunidade educativa (nais ou titoras, pais ou titores, alumnado, profesorado e persoal de administración e servizos). En canto ao colectivo docente, a Lei pretende contribuír a satisfacer as demandas deste sector profesional non só no que atinxe á recuperación da súa consideración social, senón en canto a gozar dunha protección xurídica integral no exercicio das súas funcións e a dispor das atribucións precisas para o mantemento da disciplina escolar.

O título terceiro establece as normas básicas de convivencia nos centros docentes e estrutúrase en tres capítulos:

- a) No capítulo primeiro establece as disposicións xerais na materia (incluíndo a delimitación do contido do plan de convivencia e das normas de convivencia dos centros), o recoñecemento ao profesorado da condición de autoridade pública no exercicio das funcións directivas e organizativas, docentes e de corrección disciplinaria, a corrección disciplinaria das condutas contrarias á

convivencia realizadas polos estudantes dentro do recinto escolar ou no desenvolvemento das actividades complementarias e extraescolares (ou mesmo na prestación dos servizos de comedor e transporte escolar), e a obriga dos alumnos e alumnas de reparar os danos materiais ou morais causados coas condutas contrarias á convivencia.

b) No capítulo segundo tipifícanse as condutas contrarias á convivencia e as súas medidas correctoras, así como a regulación do procedemento para aplicalo. A Lei establece unha clasificación entre condutas gravemente prexudiciais para a convivencia e condutas leves contrarias á convivencia. Entre as primeiras (tomando como referente o Real decreto 732/95, do 5 de maio, polo que se establecen os dereitos e deberes dos alumnos e as normas de convivencia dos centros) engade a difusión por calquera medio de imaxes ou informacións que atenten contra o dereito á honra, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe dos demais membros da comunidade educativa, as actuacións que constitúan acoso escolar e portar calquera obxecto gravemente perigoso para a saúde ou integridade persoal do estudante ou dos demais membros da comunidade educativa. En canto ás condutas leves, a Lei delimita algunhas delas para aplicar de modo uniforme en todos os centros docentes, deixándolles marxe de manobra aos centros para a tipificación doutros supostos á hora de elaborar as súas propias normas de convivencia. A Lei apenas modifica as medidas correctoras das condutas contrarias á convivencia con respecto á normativa actual, por consideralas acertadas e operativas. Non obstante, introduce tres novidades importantes como complemento destas medidas:

- A elaboración e o desenvolvemento por parte dos departamentos de orientación dos centros docentes de programas de habilidades sociais dirixidos aos alumnos e alumnas que presenten unha alta disruptividade, e tamén aos outros que, unha vez aplicadas as medidas correctoras previstas, se vexan temporalmente privados do seu dereito de asistencia ao centro.
- O establecemento de criterios específicos de gradación das medidas, incluíndo: o recoñecemento espontáneo da conduta incorrecta (e o cumprimento espontáneo da obriga de reparar os danos producidos), a existencia de intencionalidade ou reiteración, a difusión por calquera medio da conduta, a natureza dos prexuízos causados e o carácter vulnerable da vítima; fixéndose, así mesmo, uns prazos de prescrición.

- Reitérase que todas as medidas correctoras aplicadas teñen un carácter educativo, polo que precisan inmediatez entre a súa aplicación e a conduta que se pretende corrixir, é dicir, brevidade nos prazos e axilidade na tramitación, establecendo un sistema especial de reclamación en vía administrativa que substitúe os recursos administrativos ordinarios. Imponse, ademais, a obrigatoriedade da participación dos pais e nais do alumnado nos procedementos de corrección disciplinaria sempre que sexan legalmente convocados.
- c) O capítulo terceiro céntrase na prevención e no tratamento das situacións de acoso escolar (e acoso a través de internet, teléfono móbil etc.), facendo especial fincapé na protección integral das vítimas por parte das direccións dos centros docentes e na incorporación aos plans de convivencia dos protocolos específicos para a prevención, detección e tratamento das situacións de acoso escolar. Entre as medidas que cómpre adoptar, subliña a necesidade de designar por parte das direccións dos centros un responsable de atención á vítima entre o persoal do propio centro docente para garantir o dereito á súa protección integral, sen excluír nos casos de especial gravidade a intervención dunha mediación máis profesional.

O cuarto e último título da lei tenta regular a participación directa das familias no ensino e no proceso educativo, habilitándose a administración educativa para establecer procedementos de consulta e participación directa das familias para facer efectiva a súa implicación no proceso educativo. No mesmo título sinálase que o obxecto das consultas será sempre sobre aspectos concretos do ensino, non interferindo na autonomía dos centros para desenvolver a programación xeral do ensino nin na liberdade docente e pedagóxica do profesorado. Por outra banda, tamén se pretende mellorar a participación das nais ou titoras, pais ou titores do alumnado no proceso educativo garantindo a dispoñibilidade do profesorado en xeral e a dos membros dos equipos directivos dos centros docentes para atendelos a través dun horario flexible e razoablemente compatible coas súas obrigacións laborais e familiares.

Finalmente, entre as disposicións adicionais recóllense unha serie de medidas:

- a) Asistencia xurídica ao profesorado.
- b) O fomento do emprego xeneralizado nos centros docentes de medios electrónicos de comunicación coas familias dos alumnos e alumnas.
- c) Outras medidas complementarias, onde se fai referencia á necesidade de que os plans de formación do profesorado inclúan accións formativas específicas para o profesorado en relación coa convivencia escolar.

Unha vez revisado o Anteproxecto da Lei de convivencia e participación da comunidade educativa parécenos oportuno facer os seguintes apuntamentos:

- a) Na elaboración do texto do Anteproxecto, a Consellaría de Educación non tentou impulsar o máximo grao de acordo e participación da comunidade educativa (sindicatos, movementos de renovación pedagóxica, representantes das familias e outros sectores sociais), senón que o texto se elabora sen un debate previo e, agás o paso previo polo Observatorio Galego da Convivencia Escolar, dásele a coñecer á opinión pública a través dos medios de comunicación.
- b) Na Exposición de motivos do Anteproxecto a administración educativa aduce dúas razóns para impulsar unha lexislación específica sobre convivencia:
  - A preocupación crecente da propia Consellaría de Educación polos problemas de convivencia existentes (non só os derivados do mantemento da disciplina nas aulas, senón os producidos nas relacións entre os propios alumnos e alumnas, incluíndo entre eles o acoso escolar) nas aulas e centros escolares de Galicia.
  - Crear e reforzar os instrumentos xurídicos que permitan acadar e manter un clima de convivencia de calidade e dignificar a profesión docente.

Non obstante, e a pesar destas boas intencións a Lei non menciona ou silencia totalmente a normativa legal xunto cos documentos elaborados pola propia administración educativa desde o ano 2005 (Plan integral de mellora da convivencia escolar, Decreto 85/2007, polo que se crea o Observatorio Galego da Convivencia Escolar e as Instrucións sobre a constitución do Observatorio da convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de convivencia) ou as investigacións e experiencias habidas en Galicia nestes últimos anos sobre convivencia escolar, realizadas desde as universidades galegas (Consello Escolar de Galicia, 2001; Zabalza, 2001; Jares, 2006), como polos movementos de renovación pedagóxica, proxectos de formación en centros, grupos de traballo e seminarios permanentes de profesores e profesoras, proxectos de innovación educativa, premios de boas prácticas de convivencia recoñecidas no ámbito estatal e internacional, programas municipais de convivencia («Aprender a convivir» do Concello de Vigo, «Vivir xuntos, convivir» do Concello de Lugo e outros concellos desta provincia etc.). Da lectura do Anteproxecto de Lei dános a impresión de que na comunidade autónoma non se comezou a traballar, polo de agora, este tema.

- c) O contido da Lei incide unha e outra vez nos procesos disciplinarios (proposta de normas e correccións) e enmárcase dentro dun modelo punitivo de xes-

tión da convivencia (Torrego, 2006) e dunha concepción autoritaria desta e dos procesos de ensino, onde se utiliza a sanción como único mecanismo para resolver os conflitos. Neste sentido, a Lei continúa a liña punitiva e sancionadora iniciada no Real decreto 732/1995, do 5 de maio (BOE, 02/06/95), polo que se establecen os dereitos e deberes dos alumnos e as normas de convivencia dos centros, non propoñendo outro tipo de medidas que teñan un carácter máis educativo e integrado, como programas específicos de mediación escolar, de axuda entre iguais, aulas inclusivas, plans de formación de docentes e pais etc. Cremos que sería conveniente actuar na liña dun modelo integrado de xestión da convivencia onde o diálogo, a negociación e as vías pacíficas de resolución de conflitos (mediación, conciliación, arbitraje, axuda entre iguais etc.) se convertan en aspectos previos que cómpre ter en conta ás actuacións disciplinarias.

- d) Polo que se refire á declaración de autoridade pública do profesorado, hai que sinalar que esta só vai ter incidencia no referente á presunción de veracidade ás declaracións do profesorado nun proceso sancionador (Pronunciamento público de Educadores pola Paz-NEG, 2011). Neste sentido, o Anteproxecto segue as liñas das leis de convivencia das comunidades de Madrid e Valencia.
- e) Consideramos positiva a axilización da tramitación dos procedementos disciplinarios reducindo os prazos e procedementos correctores, ao incluír a comparecencia neles dos pais ou titores e nais ou titoras legais do alumnado, así como a asistencia xurídica que se lle presta ao profesorado.
- f) Ente as novidades da Lei indícase a obrigatoriedade de poñer en funcionamento un plan de prevención do acoso escolar (e *ciberacoso*) dentro dos plans de convivencia dos centros; non obstante, non se apuntan estratexias preventivas concretas (alegacións ao Anteproxecto de Lei de convivencia e participación da comunidade educativa realizadas polo Seminario Galego de Educación para a Paz, 2011). Nos documentos elaborados pola propia Consellaría de Educación (Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia, 2007; e Plan de convivencia do centro, 2007) defínense indicadores escolares e familiares e modelos de protocolos e informes de actuación no caso de detección de situacións de acoso. Ademais, moitos centros galegos xa teñen elaborados nos seus plans de convivencia protocolos de prevención, detección e tratamento das situacións de acoso escolar.
- g) No referente ás medidas correctoras das condutas contrarias á convivencia, e como complemento a elas, a Lei asígnalles aos departamentos de orientación

dos centros a elaboración e o desenvolvemento de programas de habilidades sociais dirixidos ao alumnado que reiteradamente incorra en condutas disruptivas ou a outros que debido á aplicación das medidas correctoras previstas se vexan temporalmente privados do dereito de asistencia ao centro. Este modelo de intervención individual (modelo clínico de orientación) non nos parece o máis axeitado (aínda que pode ser aplicable en casos moi concretos e específicos) xa que as condutas individuais desadaptadas se producen e teñen lugar dentro dun sistema en que están interactuando un conxunto de variables e factores. De aquí que consideramos máis procedente realizar unha intervención global e ecosistémica involucrando tamén os equipos directivos, os claustros de profesorado e os demais representantes da comunidade educativa (modelo de orientación por programas).

- h) En canto á participación directa das familias a novidade (e o aspecto máis polémico do Anteproxecto) concéntrase na posibilidade da administración educativa para establecer procedementos de participación e consulta directa das familias sobre aspectos determinados da programación xeral do ensino. Por suposto que as nais ou titoras e pais ou titores legais deben participar na resolución de conflitos e na elaboración de normas de convivencia nos centros; non obstante, o feito de promover consultas específicas sobre aspectos da programación xeral do ensino pode xerar conflito coas competencias de participación que a LOE lles recoñece aos consellos escolares e ás asociacións de pais e nais (Fuentes Fariña, 2011). Non estaría de máis regulamentar as formas de participación directa, de fomento da participación dos distintos membros da comunidade educativa (pais e nais, alumnado, profesorado, persoal non docente), de animación á participación nos consellos escolares, de dinamización das escolas de nais e pais con programas específicos sobre convivencia e conflictividade escolar etc. Existe unanimidade por parte dos partidos políticos da oposición parlamentaria, das organizacións sindicais, movementos de renovación pedagóxica e organizacións representativas da comunidade educativa que se opoñen á Lei, en considerala como instrumento para dar cobertura legal ao Decreto 79/2010, do 20 de maio, do plurilingüismo e a consulta sobre o idioma galego. Esta lei lonxe de contribuír a mellorar o clima de convivencia nos centros escolares vai aumentar a crispación e desprestixiar o traballo realizado durante todos estes anos anteriores (Dios Diz, 2011).
- i) No Anteproxecto déixase claro que esta lei non vai acompañada de compromiso orzamentario ningún nin memoria económica. Non hai partidas concre-



tas para a formación específica do profesorado neste ámbito (xestión democrática das aulas e dos centros, traballo cooperativo, formación en técnicas de resolución de conflitos, educación emocional e educación afectivo-sexual etc.) nin para a difusión e divulgación de experiencias sobre convivencia entre a comunidade educativa. Así mesmo, tampouco especifica os recursos persoais e materiais necesarios para a creación de aulas de atención educativa e convivencia, silenciando totalmente a necesidade de persoal non docente especializado que permita a atención real á diversidade (educadores sociais) e colaborando estreitamente cos departamentos de orientación dos centros.

## **AS AULAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA E CONVIVENCIA**

A Circular 8/2009 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa regula algunhas medidas de atención á diversidade para o alumnado de educación secundaria obrigatoria (ESO) que complementan as xa existentes coa finalidade de favorecer a xestión da aula por parte do profesorado e lograr o ambiente máis apropiado para o ensino e a aprendizaxe. Así mesmo, a instrución quinta da citada circular no apartado B inclúe entre os programas para o alumnado da educación secundaria obrigatoria as *aulas de atención educativa e convivencia*, establecendo unhas directrices concretas para a súa creación e desenvolvemento:

- a) A administración educativa crea as aulas de atención educativa e convivencia para a atención do alumnado que, pola súa conduta disruptiva reiterada, impida o normal desenvolvemento do traballo do seu grupo-clase.
- b) Estas aulas deben ser atendidas por profesorado de garda e correspóndelle á xefatura de estudos establecer as gardas específicas entre o conxunto do profesorado do centro.
- c) O alumnado que se derive á aula de convivencia realizará as tarefas específicas correspondentes ás aprendizaxes básicas do curso de que proceda. Polo tanto, ningún estudante pode ser remitido á aula de convivencia sen actividades ou tarefas para realizar durante o tempo que permaneza nela.
- d) O profesorado que derive algún alumno ou alumna á aula de convivencia debe deseñar as actividades e tarefas que o devandito alumnado vai realizar dentro da aula, corrixilas e avalialas.

- e) As nais ou titoras e os pais ou tutores legais dos estudantes remitidos á aula de convivencia deben ser informados (segundo o procedemento establecido pola xefatura de estudos) sempre que os seus fillos ou fillas asistan a esta aula para darlles a coñecer a incidencia, causa ou motivo da derivación.
- f) Na instrución oitava da Circular 8/2009 asígnanselles ás xefaturas dos departamentos de orientación dos centros a elaboración e o desenvolvemento dun programa de habilidades sociais, tanto para os alumnos e alumnas que sexan remitidos reiteradamente á aula de atención educativa e convivencia co obxecto de corrixir as súas condutas disruptivas e mellorar a integración no centro educativo como para os outros que sexan sancionados coa suspensión do dereito de asistencia ao centro. Este programa desenvolverase nas condicións horarias que faciliten a mellor reincorporación do alumnado ás actividades lectivas.
- g) Así mesmo, os departamentos de orientación en colaboración co profesorado-titor e cos servizos existentes no contorno deben propor estratexias e ámbitos de colaboración co profesorado e coas familias do alumnado con condutas disruptivas para lograr, conxuntamente, o desenvolvemento axeitado do seu proceso educativo e realizar o seguimento da efectividade das accións propostas.

Na reunión do Observatorio Galego da Convivencia Escolar do 17/12/2010 (dispoñible en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/1880>, data de acceso: maio de 2011) e despois de facer un balance das medidas que a Consellaría de Educación vén aplicando nesta lexislatura, destácanse, entre outras: o funcionamento durante o curso 2009/2010 de 102 aulas de atención educativa e convivencia en que participaron máis de 3000 alumnos e alumnas. Valórase, así mesmo, a importancia do desenvolvemento no Plan anual de formación do profesorado de actividades directamente relacionadas coa convivencia (tales como a educación emocional ou a formación en valores) e da rede de orientación de Galicia (preto de 800 profesionais) na dinamización das medidas curriculares e organizativas de atención á diversidade e na promoción de accións favorecedoras do éxito escolar e da educación inclusiva.

Segundo os supostos anteriores, o modelo de aulas de convivencia que propón a administración educativa responde ás características do modelo punitivo de xestión da convivencia escolar (Torrego, 2006), ao estruturalas como espazos permanentes para o alumnado que exteriorice reiteradamente condutas disruptivas na aula de

clase ou que fose sancionado coa perda do dereito de asistencia ao centro. Neste sentido, trátase exclusivamente a resolución de conflitos mediante sanción e non se impulsan medidas de prevención nin se incorporan estratexias organizativas de xestión pacífica dos conflitos (mediación, conciliación, arbitraje etc.), equipos de mediación e tratamento dos conflitos, aulas inclusivas etc.

Fronte a esta visión negativa e punitiva das aulas de convivencia como recurso ou espazo onde derivar o alumnado que molesta, é preciso contraponer unha visión positiva do conflito, máis pedagóxica e integradora, considerándoas como aulas, lugares ou espazos (excepcionais) de reflexión e traballo onde os alumnos e as alumnas que exteriorizan comportamentos ou condutas de forma sistemática prexudiciais para a convivencia pacífica (xa sexa co profesorado ou co grupo de compañeiros ou compañeiras) poidan recibir unha atención educativa adecuada. Trátase dunha medida de atención á diversidade de carácter organizativo destinada a mellorar tanto as condutas e actitudes do alumnado que presenta dificultades na convivencia cotiá como o clima convivencial do grupo-clase e do centro no seu conxunto. Esta medida ten, polo tanto, un carácter preventivo, educativo e integrador e, como tal, debe estar recollida no plan de convivencia do centro.

As aulas de convivencia son, ademais, un espazo (excepcional) de reflexión e de traballo:

- a) *Espazo de reflexión.* A aula de convivencia favorece a reflexión do alumnado que impide o normal desenvolvemento da clase. Neste espazo o profesorado trata de axudar o estudante con problemas de conduta para analizar os seus comportamentos disruptivos reiterados e establecer un compromiso de cambio.
- b) *Espazo de traballo.* A aula de convivencia convértese nunha alternativa viable para os alumnos e as alumnas que, debido ás persistentes e reiteradas condutas contrarias ás normas de convivencia, foron sancionados coa privación do dereito de asistencia ao centro. Deste xeito, e no lugar de cumprir a sanción na súa casa, proporciónaselle unha resposta educativa axeitada a través da realización de actividades curriculares e de programas de modificación de conduta (de habilidades sociais, de educación afectivo-emocional, de resolución pacífica dos conflitos etc.), aprendendo a practicar estratexias de convivencia escolar e de transformación positiva dos conflitos.

Á hora de poñer en funcionamento unha aula de convivencia, o plan de convivencia do centro debe incluír polo menos os seguintes aspectos (Consejería de Educación da Junta de Andalucía, 2007):

- a) Finalidade e obxectivos da aula de convivencia.
- b) Criterios e condicións para a atención educativa do alumnado na aula de convivencia.
- c) Criterios pedagóxicos para a atención educativa do alumnado derivado á aula de convivencia e programación das actuacións do departamento de orientación dirixidas a favorecer un proceso de reflexión por parte de cada estudante atendido e sobre as causas ou circunstancias que motivaron a derivación a esta. Estes criterios son establecidos pola comisión de coordinación pedagóxica do centro e a partir deles os departamentos didácticos deben incluír nas súas programacións as actividades formativas que desenvolverán os alumnos e alumnas durante a súa permanencia na aula de convivencia para garantir a continuación do seu proceso formativo. Estas actividades serán adaptadas, no seu momento, en función das necesidades de cada estudante.
- d) Procedemento de derivación á aula de convivencia, logo da resolución do director ou directora do centro. Inclúese neste apartado:
  - O procedemento para a comunicación á familia (sendo preceptivo o trámite de audiencia) da resolución de derivación. Neste trámite infórmasse a familia do número de días que o seu fillo ou filla vai ser atendido na aula de convivencia, o número de horas ao día que vai permanecer nela e as actividades formativas que ten que realizar de entre todas as previstas na programación de cada departamento didáctico.
  - O procedemento para a comunicación á comisión de convivencia do centro (ou, no seu caso, ao observatorio da convivencia do centro) e as medidas para garantir o seguimento da evolución do alumno ou alumna na aula de convivencia.
- e) Horario de funcionamento da aula de convivencia e profesorado do centro encargado do seu funcionamento, incluído o orientador ou orientadora do centro.
- f) Instalacións e material didáctico para o funcionamento da aula. O orientador ou orientadora do centro debe ser a persoa responsable de facilitar o material didáctico necesario para traballar os diferentes obxectivos da aula (de educación emocional, de mellora de habilidades sociais, de autoestima e autocontrol, de resolución non violenta dos conflitos etc.), namentres que os departamentos didácticos facilitarán os materiais para realizar as diferentes actividades curriculares.

A aula de convivencia precisa contar cunha persoa coordinadora con atribución horaria dentro do horario lectivo e estar atendida polo menor número de profesores e profesoras co obxecto de favorecer o traballo de coordinación. O profesorado encargado da atención educativa desta aula precisa recibir previamente formación específica en educación para a convivencia e a resolución de conflitos.

Non fai falta lembrar que todos os alumnos e as alumnas sancionados non teñen porque ser remitidos á aula de convivencia, senón tan só os que recibiron algunha corrección pola súa conduta e, a pesar diso, o profesorado do centro non conseguiu os efectos desexados. A derivación á aula de convivencia non suprime nin substitúe a corrección imposta con anterioridade.

### **Referencias lexislativas**

Anteproxecto da Lei de convivencia e participación da comunidade educativa.

Circular 8/2009 da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regulan algunhas medidas de atención á diversidade para o alumnado de educación secundaria obrigatoria.

Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27 de abril), polo que se regula a orientación educativa e profesional na comunidade autónoma de Galicia.

Decreto 79/2010, do 20 de maio (DOG do 25/05/2010), para o plurilingüismo na ensinanza non universitaria de Galicia.

Decreto 85/2007, do 12 de abril, (DOG do 08/05/2007) polo que se crea e se regula o Observatorio Galego da Convivencia Escolar.

Instrucións da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación educativa sobre a constitución do observatorio da convivencia nos centros educativos e para a elaboración do Plan de convivencia (17/10/2007).

Lei 27/2005, do 30 de novembro, de fomento da educación e a cultura da paz (BOE, 01/12/2005).

Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE) (BOE do 04/05/2006).

Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG do 31 de xullo), pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na comunidade autónoma de Galicia, regulada polo Decreto 120/1998.

Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG do 30 de xaneiro de 2003), pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado do ensino non universitario con necesidades educativas especiais.

Real decreto 732/1995, do 5 de maio (BOE do 02/06/1995), polo que se establecen os dereitos e deberes dos alumnos e as normas de convivencia dos centros.

### Referencias Bibliográficas

Aguado Asenjo, J. C. e J. de Vicente Abad (2006): «Gestión democrática de las normas», en J. C. Torrego (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó, pp. 139-172.

Armas Castro, M. (2007): *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.

*Aula de convivencia. Procedemento* (2011): [en liña]. [Ref. de maio de 2011]. Disponible en: <http://www.edu.xunta.es/centros/iesfindocamino>.

Autoría compartida (2006): «Convivencia en los centros», *Cuadernos de Pedagogía* (monográfico, 359).

Autoría compartida (2008): «Educación social en la escuela», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (monográfico, 15).

Ballester Hernández, F. e A. Calvo Rodríguez (2007): *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.

Calvo Rodríguez, A. (2003): *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.

Carbonell, J. L. (1999): *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Casamayor, G. et al. (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria* (Colección Biblioteca de Aula. Pedagogía). Barcelona: Graó.

- Cascon Soriano, P. (coord.) (2000): *Educación para la paz y la resolución de conflictos* (Colección Biblioteca Básica para el Profesorado). Barcelona: Cisspraxis.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía/Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (2007): *Material para la mejora de la convivencia escolar: el aula de convivencia* (documento núm. 3). Sevilla: Technographic S. L.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2007): *Plan integral de mellora da convivencia escolar en Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación/Xunta de Galicia.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (2007): *Plan de convivencia no centro*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación/Xunta de Galicia.
- Consello Escolar de Galicia (2001): *A convivencia nos centros escolares como factor de calidade. Suxestións e propostas de mellora*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
- Díaz-Aguado, M.<sup>a</sup> J. (1997): *Programa de educación para a tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Colección Cajas Azules). Madrid: Injuve/MEC.
- Diz Dios, M. (2011): *Sobre o Anteproxecto de Lei de convivencia e participación* [en liña]. [Ref. de maio de 2011]. Disponible en: <http://sgep.org/./images/stories/convivenciaescolar/anteproxecto.doc>.
- Diz Dios, M. (2011): *La paz como cultura: fuentes y recursos de una pedagogía para la paz*. Barcelona: Milenio.
- Educadores pola Paz-NEG (2011): *Pronunciamento público de Educadores pola Paz-NEG en relación co Anteproxecto de Lei de convivencia e participación da comunidade educativa* [en liña]. [Ref. de maio de 2011]. Disponible en: <http://www.nova-escola-galega.org/>.
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2006): «Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula», en J. C. Torrego (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó, pp. 173-207.
- Fuentes Fariña, J. M. (2011): «CC. OO.-Ensino rexeita a Lei de convivencia escolar», *Traballadores/as do Ensino*, 320, pp. 12-13.

- Funes, J. (2001): «Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones», *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.
- Galtung, J. (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- IES Fin do Camiño-Fisterra (2010): *Plan de convivencia 10/11*.
- Iglesias, C. (1999): *Educar para a paz desde o conflito*. Noia (A Coruña): Toxosoutos.
- Informe del Defensor del Pueblo (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: El Defensor del Pueblo.
- Jares, X. R. (2001): *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jares, X. R. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2006): *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona: Fontanara.
- Marina, J. A. (2001): «Profesores para un mundo ultramoderno», *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.
- Nogueiras Mascareñas, L. M. (2002): «Educación, convivencia e conflito», *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6, vol. 8, 27-38.
- Nogueiras Mascareñas, L. M. (2005): «Convivencia e conflito nas aulas», en J. M. Suárez Sandomingo (coord.): *Mediar para remediar conflitos*. Lugo: Axac, pp. 41-54.
- Nogueiras Mascareñas, L. M. e M. J. Rodríguez García (2007): «Apoyos educativos inclusivos en las dificultades de aprendizaje asociadas a trastornos de conducta», en M. Deaño (coord.): *La función de apoyo educativo inclusivo para afrontar las dificultades en el aprendizaje*. Ourense: Asociación Española para la Educación Especial, pp. 25-58.
- Nova Escola Galega (2011): «Lei de convivencia e participación», *Opina* [en liña]. [Ref. de maio de 2011]. Disponible en: <http://www.nova-escola-galega.org>.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, P.; R. Mínguez e P. Saura (2003): *Conflito en las aulas: propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. et al. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.



- Ramírez Serrano, M.<sup>a</sup> C. (2009): «El aula de convivencia», *Temas para la Educación* (revista digital para profesionales de la enseñanza), 5, 1-7.
- San Martín J. A. (2003): *La mediación escolar: un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Seminario de Educación para la Paz (1994): *Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid: La Catarata.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (2011): *Alegacións ao Anteproxecto da Lei de convivencia* [en liña]. [Ref. de maio de 2011]. Disponible en: <http://sgep.org>.
- Torrego, J. C e E. Villaoslada (2004): «El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid», *Tabanque*, 18, 31-48.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (coord.) (2010): *El Plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vaello Orts, J. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana: Madrid.
- Zabalza, M. A. (2001): «La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto», XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Santiago: Consello Escolar de Galicia.

# **Los recursos didácticos de las aulas de apoyo en la educación primaria: organización y uso**

María del Pilar GONZÁLEZ FONTAO, Marina PEDREIRA VILLAR

## **Resumen**

El presente trabajo analiza los recursos didácticos de las aulas de apoyo en la educación primaria. Dos de las dimensiones estudiadas, la organización y el uso de los recursos didácticos de las aulas de apoyo, aportan datos que nos permiten concretar las necesidades y así plantear propuestas encaminadas hacia la apertura de estas aulas. Por ello, la finalidad de este estudio implica un objetivo que se circunscribe en una primera fase de análisis que conlleva una radiografía del contexto delimitado en aras de suscitar la reflexión y la búsqueda de alternativas innovadoras.

La problemática de estudio se limita en una pregunta fundamental que emerge sobre la necesidad y la pertinencia de renovación de estas aulas. Partiendo de esta cuestión, se ha desarrollado un estudio que describe la situación actual de las aulas de apoyo a través de las valoraciones ejercidas por el profesorado de pedagogía terapéutica encuestado. La totalidad del profesorado de apoyo conforma una muestra participante que se circunda en los colegios públicos de la ciudad de Vigo.

## **Abstract**

This paper summarizes a study that analyzes the didactic resources of support classrooms in primary schools. Two of the dimensions studied, the organization and the use of didactic resources in support classrooms, allow this paper to provide data in order to determine the need for these resources and to create proposals to allow access in order to utilize the resources in these classrooms. Therefore, the purpose of this study is to suggest a target that belongs in a first phase which involves an in-depth analysis of the context defined in order to encourage reflection and the search for innovative alternatives. The focus of this study is limited to the fundamental question about the need and

relevance of upgrading such classrooms. From this question, research was gathered that described the current status of support classrooms through a questionnaire completed by the support teachers that were surveyed. The population of support teachers in Vigo was represented by a sample group taken from within the public schools in the city of Vigo.

**Palabras clave:** inclusión, aulas de apoyo, profesores de apoyo, organización y recursos didácticos.

**Key words:** inclusion, support classrooms, support teachers, organization and didactic resources.

## LA ORGANIZACIÓN Y EL USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DE LAS AULAS DE APOYO: ASPECTOS INTRODUCTORIOS

*“Una sesión apoyada en una única fotocopia (o un único libro de texto) como recurso didáctico sólo está dirigida a un escaso grupo de estudiantes porque moviliza unos procesos mentales que no todos han desarrollado todavía”*

Marchena, 2009

Al hablar de atención a la diversidad e inclusión se hace necesario considerar cuáles son los elementos clave que aparecen inmersos en toda respuesta educativa. Por ello, sin ánimo de abordar todos los elementos (algo que sería inabarcable en este artículo), nos centraremos en una idea imprescindible, que viene siendo defendida y abiertamente manifestada por autores doctos en el tema que como Porlán (2008) llegan a afirmar que “otra escuela es necesaria, ya existe y es posible” (p.81). Abogando por un enfoque inclusivo, tanto la dimensión organizativa de los recursos didácticos como la del uso de las aulas de apoyo, deben ser analizadas bajo la intención de conocer una realidad concreta, de suscitar la reflexión conjunta y, en definitiva, de extraer conclusiones que contribuyan en la consecución de la igualdad y de la calidad de los centros educativos (LOE, 2006).

La actualidad deja atrás una visión que se centraba casi de forma exclusiva en el déficit del alumno. Con ello se dio paso a un nuevo paradigma teórico mucho más amplio. El marco vigente comprende diversos factores entre los cuales se encuentran las necesidades del alumnado, la organización o los recursos del centro educativo. Substancialmente, se refiere a todos y a cada uno de los mecanismos que configuran el ecosistema de cada centro educativo. Por ello, al referirnos a los recursos

didácticos, introducidos en la globalidad de recursos que abarcan los recursos personales, materiales y funcionales, los situamos como piezas angulares que están presentes en la organización de la atención a la diversidad.

La existencia de principios teóricos y filosóficos, entre otros, han ido haciendo posible el desarrollo de la integración en España. El año académico 1985/1986 puede considerarse como clave por la puesta en marcha de los primeros programas experimentales para la integración educativa. Distintas fuentes documentales dejan constancia de un amplio recorrido que conforma la historia de la Educación Especial. Veintiséis años más tarde de estos programas experimentales y casi 17 años después de la Declaración de Salamanca, las unidades de educación especial se han ido diluyendo para dar paso a unas aulas de apoyo que, en su esencia, se han ido configurando como espacios que viabilizan una modalidad de escolarización o de apoyo determinado. Siguiendo las conclusiones extraídas en uno de los estudios publicados de Moliner (2008) se evidencia un gran antagonismo si comparamos estos espacios con la experiencia que describe de Canadá (país referente en el desarrollo de distintas políticas de inclusión educativa). Sucintamente podríamos definir nuestro “neo” modelo de práctica educativa, en palabras de esta autora, como un arraigo del “modelo tradicional de educación especial con profesorado de apoyo, aulas de recursos e intervención fuera del aula” (p.1.)

Si hasta entonces la integración se entendía como la adaptación de colectivos más o menos homogéneos a la escuela ordinaria, ahora nos encontramos con que las personas con discapacidad no son iguales entre sí sino que tienen necesidades muy distintas que deberán ser evaluadas y resarcidas desde el centro educativo acompañando la intervención educativa con el uso de recursos e instrumentos varios.

Conforme a estos planteamientos, el modelo tradicional de educación especial con aulas de apoyo e intervención fuera del aula contrasta con un modelo de escuela para todos/as, es decir, el modelo de una escuela inclusiva.

Respecto a la inclusión, cabe reseñar un bagaje un tanto confuso que todavía hoy se ve inmerso en un debate teórico en el que parece difícil alcanzar un consenso sobre su definición. Distintos autores/as utilizan el término inclusión como sinónimo de integración y a la inversa. Otros optan por inclusión como antónimo de segregación. Siguiendo a Stainback y Stainback (1999) la escuela inclusiva es un lugar en el que todo el mundo se siente aceptado y apoyado, considerando un continuum de apoyos y servicios, una escuela que responde a las necesidades y en la que todos/as aprenden juntos/as.

Así Marchesi (2001), tras plantear distintos dilemas relacionados con la inclusión, llegó a reclamar cambios profundos en el sistema educativo que facilitasen la

práctica de las escuelas inclusivas. A modo de ejemplo, nos remite a una experiencia desenvuelta en Canadá en la que describe:

Una nueva forma de organizar los maestros de apoyo que se configuran como maestros de métodos y de recursos. Su papel principal es colaborar y ayudar a los maestros de aula para que desarrollen estrategias y actividades que favorezcan la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. (p.62)

Llegados hasta aquí y teniendo en cuenta estos planteamientos previos, la problemática contempla un modelo teórico de escuela donde todos/as tienen cabida con un continuum de apoyos y servicios que impactan con una escuela y unas aulas de apoyo que todavía siguen siendo organizadas y utilizadas, casi de forma exclusiva, por el profesorado de apoyo.

Dicho lo cual, un quehacer importante consistiría en que todo el profesorado empezase a clarificar el verdadero significado que implica la atención a la diversidad. Al respecto Torres (2009) afirma que “el sentido educativo de una actividad o estrategia de atención a la diversidad depende no tanto de sus componentes técnicos como del valor y significado que tienen en el contexto organizativo del centro: si la cultura organizativa del centro emite un mensaje integrador y promocionador o si emite un mensaje jerarquizador y clasificador” (p.51). En relación al contexto del centro, alude a los recursos disponibles como un factor sobre el cual puede depender a veces “que lo posible no sea lo mejor” (p.53). En la misma línea Pernas (2009) relaciona los cambios de la sociedad en general y en la escuela con la implicación de otros cambios en la organización de la escuela para así poder atender la diversidad de los centros educativos.

A este tenor Moliner (2008), tras una visita a una de las provincias canadienses con mayor trayectoria inclusiva, New Brunswick, también se refiere a los aspectos organizativos de los centros como factores clave de inclusión, sobre todo los aspectos organizativos “que afectan a la organización de los apoyos, de los recursos, del profesorado y de los especialistas” (p.36).

Ante esta situación-problema subyacen nuestras dudas que se aglutinan en la siguiente pregunta general:

*¿Existen necesidades relevantes y reales de apertura y renovación de estas aulas de apoyo en los centros educativos?*

Finalmente, explicitado el problema de investigación, uno de los objetivos prioritarios de este estudio se ha centrado en la obtención de datos sobre la realidad de estas aulas de apoyo en relación a la organización y al uso de los recursos didácticos, posibilitando la concreción de necesidades y la delimitación de propuestas

orientadas hacia la atención a la diversidad de forma inclusiva y, en definitiva, hacia la mejora del actual sistema educativo.

## METODOLOGÍA

Dentro de la metodología proximal el uso de la investigación descriptiva respondió al objetivo que acabamos de remarcar, dirigido al registro de datos sobre la realidad en cuanto a la organización y clasificación de los recursos didácticos y al uso que se estaba ejerciendo sobre ellos, tal y como aparecían en esas aulas de apoyo, sin manipular ninguna de las variables operativizadas.

### *Muestra*

Tomando como unidad muestral las aulas de apoyo en los centros educativos, la selección se hizo estratificada según la guía de centros públicos del Ayuntamiento de Vigo de Educación Infantil y Primaria en el curso 2008/2009 publicado por la Xunta de Galicia. La aceptación y facilitación por parte de la dirección y profesorado de apoyo de los distintos centros permitió componer una muestra participante (Colás, Buendía y Hernández, 2009) de 43 centros públicos de la ciudad de Vigo, distribuidos de la siguiente manera: 4 centros de Educación Primaria (9,30%), 39 Centros de Educación Infantil y Primaria (90,70%). Atendiendo a la población total y al porcentaje de muestra seleccionada, a continuación se presenta una tabla que recoge la distribución de los centros Públicos del Ayuntamiento de Vigo participantes en el estudio realizado.

**Tabla 1**

Distribución de la población total y de la muestra invitada extraída de la "Guía de centros Públicos do Concello de Vigo. Educación Infantil e Primaria 2008/2009".

Centros Públicos del Ayuntamiento de Vigo. Educación Infantil y Primaria	Población total	% de muestra participante
Centros de Educación Infantil	9	0%
Centros de Educación Primaria	4	100%
Centros de Educación Infantil y Primaria	39	100%
Centros de Primaria Integrados	1	0%
Centro de Educación Especial	1	0%
Total	54	80%

La reducción de la muestra permitió un mayor acceso a la hora de recoger los datos. Además, se han tenido en cuenta otros dos criterios; el primero la no obligatoriedad de la etapa de educación infantil, y el segundo, las características propias de los centros de educación especial y de un centro integrado en relación a las aulas de apoyo.

### *Instrumentos*

Para la recogida de datos, se utilizaron técnicas de corte cuantitativo y cualitativo como son el *cuestionario* y la *observación no participante*. La dualidad metodológica nos pareció pertinente dada la necesidad de complementar los datos extraídos a través del cuestionario con la información recabada mediante la observación directa. El *cuestionario*, de elaboración propia, fué validado convenientemente por expertos profesionales del sector y del ámbito universitario. En este instrumento se consideraron items con preguntas cerradas y afirmaciones seguidas de respuestas categorizadas y respuestas escalares, estructuradas por una serie de gradaciones. Seleccionamos la modalidad de *observación directa* porque nos interesaba el acercamiento a las profesoras y a las aulas de apoyo en distintos contextos educativos. Los criterios para seleccionar las aulas visitadas se centraron en la accesibilidad, además de la distinción en relación a la relevancia de cada una de las aulas y a la tipología de centros.

### *Procedimiento*

Tras solicitar la autorización a los centros, el proceso de aplicación se inició mediante una llamada telefónica para confirmar la participación por parte de los/as profesores/as de apoyo. Con posterioridad, se envió el cuestionario a través del correo electrónico.

Ante algunos de los inconvenientes encontrados en la fase de recolección de los cuestionarios, como la mortalidad experimental, es decir, aquellos que no contestaban o que tras llamadas telefónicas confirmaron la falta de uso del correo electrónico, resultó necesario realizar la encuesta en formato papel enviándola a los centros que no habían contestado a través del correo ordinario. En los sobres incluimos una carta de presentación que explicaba de forma clara y sincera el estudio realizado. Con posterioridad a la aceptación y colaboración de los centros invitados se completó el estudio con la realización de las visitas previamente programadas.

El proceso de registro de datos y la operativización seguida se realizó a través del software para análisis de encuestas “Rotator Survey”. Las variables de estudio se midieron y se clasificaron de acuerdo a dos escalas esenciales, la nominal y la ordinal.

El primer paso realizado en el estudio estadístico de los datos consistió en la tabulación de los resultados. En cada tabla se registraron las frecuencias absolutas, relativas y los porcentajes obtenidos en relación a cada una de las variables analizadas. Seguidamente, se dió paso a la realización de las gráficas de barras para ilustrar y comparar la totalidad de los datos alcanzados.

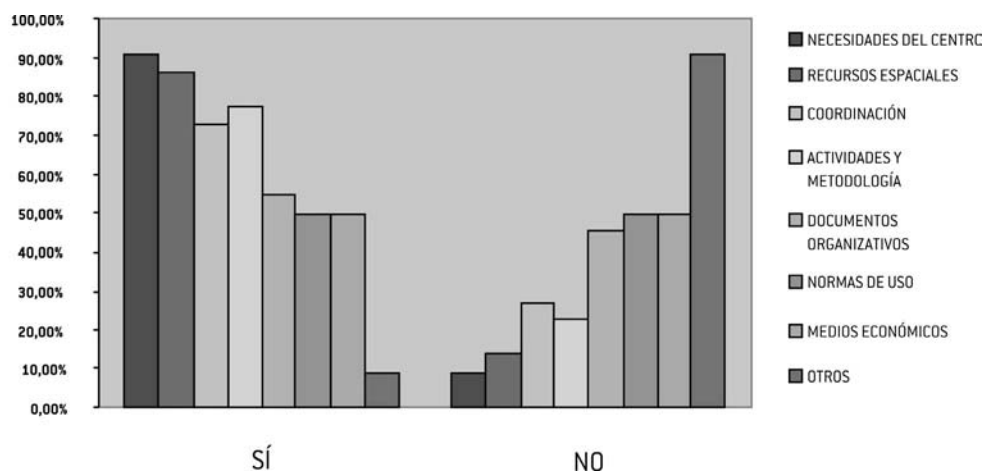
## RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados relacionados con las dimensiones de *organización y clasificación de los recursos didácticos*.

Para ello partimos de un planteamiento de investigación que considera por un lado, la organización del aula de apoyo en relación a distintas variables analizadas que condicionan la distribución de los recursos didácticos y, por otro lado, la clasificación que se puede establecer en cada una de las aulas de apoyo incluyendo unos criterios clasificatorios delimitados. Además, bajo el objetivo claro de obtener unos resultados descriptivos que se centren en la organización de estas aulas y de los recursos didácticos de las mismas, también se les preguntó por la existencia de un inventario de materiales y medios didácticos y por la asunción de algún miembro del claustro de profesores/as de la figura de coordinador/a de materiales didácticos.

A continuación, añadimos una gráfica que compara los resultados obtenidos entre cada una de las variables estudiadas.

**Figura 1:**  
Porcentajes obtenidos de las variables organizativas de las aulas de apoyo.





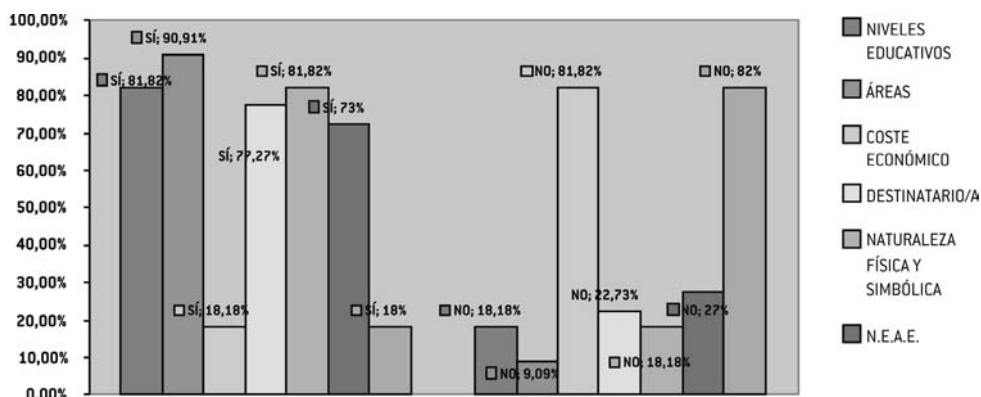
Sucintamente, las variables que más se consideran o se tienen en cuenta a la hora de organizar los recursos didácticos del aula de apoyo son las necesidades del centro (90,91%) y los recursos espaciales (86,36%). En cuanto a los valores más bajos, encontramos que sólo un 54,55% tiene en cuenta los documentos organizativos del centro (PAD, PGA, PEC...). En cuanto a las normas de uso y a los medios económicos que también se encuentran entre las variables menos consideradas, ambas obtienen iguales porcentajes (50%). Finalmente, un porcentaje muy bajo de un 9,09% únicamente considera otras variables en cuanto a la organización de los materiales y medios didácticos del aula de apoyo.

Posteriormente, en la segunda parte del planteamiento nos centramos en la valoración de unos criterios clasificatorios precisos. Todos ellos presentes en la distribución por clases o categorías de los recursos didácticos del aula de apoyo.

A continuación, mediante la siguiente gráfica podemos comparar y extraer los resultados generales entre los criterios clasificatorios contemplados.

**Figura 2:**

Porcentajes obtenidos de los criterios clasificatorios de las aulas de apoyo.



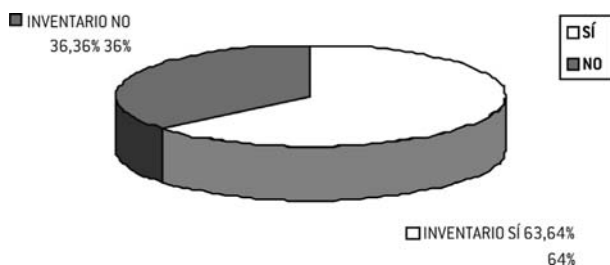
Sintetizando, los criterios clasificatorios que *sí* se tienen en cuenta por los/as profesores/as de apoyo y que obtienen un mayor porcentaje son los que se relacionan con las áreas (90,91%), con los niveles educativos y con la naturaleza del material (81,82%). Opuestamente, los criterios organizativos que *no* se tienen en cuenta y que obtienen un menor porcentaje se alcanzan en el criterio de coste económico y en la variable de otros criterios clasificatorios (18,18%). Los criterios que tienen en cuenta el/la destinatario/a y las necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) alcanzan un porcentaje de un 77,27% y 72,73% respectivamente.

Asimismo, aportamos por un lado los datos recogidos sobre la existencia de un inventario del aula de apoyo en relación a los centros estudiados y, por otro, la posibilidad de que en estos existiese una asunción por parte de algún miembro del claustro de la figura de coordinador/a del material didáctico.

Los datos obtenidos reflejan la existencia de un 63,64% de los centros que sí disponen de un inventario en el cual recogen los recursos didácticos del aula de apoyo. Tan solo 8 centros de la muestra total obtenida confirman la no existencia de dicho documento organizativo. En todo caso, sería conveniente revisar y evaluar determinadas cualidades como: la rentabilidad, el uso, la funcionalidad y la operatividad de los mismos. En definitiva, se trataría de llegar a convertir estos inventarios en instrumentos o herramientas de práctica educativa que faciliten, por un lado, un acceso real a los recursos y medios didácticos disponibles y, por otro, que contribuyan en una adecuada organización y clasificación de los mismos redundando en la optimización de las aulas de apoyo. En la siguiente gráfica se muestran los porcentajes obtenidos.

**Figura 3:**

Porcentajes obtenidos en relación al inventario de recursos y medios didácticos.



Por último, los datos obtenidos en relación a la posible figura de un/a coordinador/a de recursos didácticos realmente corroboran la no existencia en la totalidad de los centros (100%) de dicha figura.

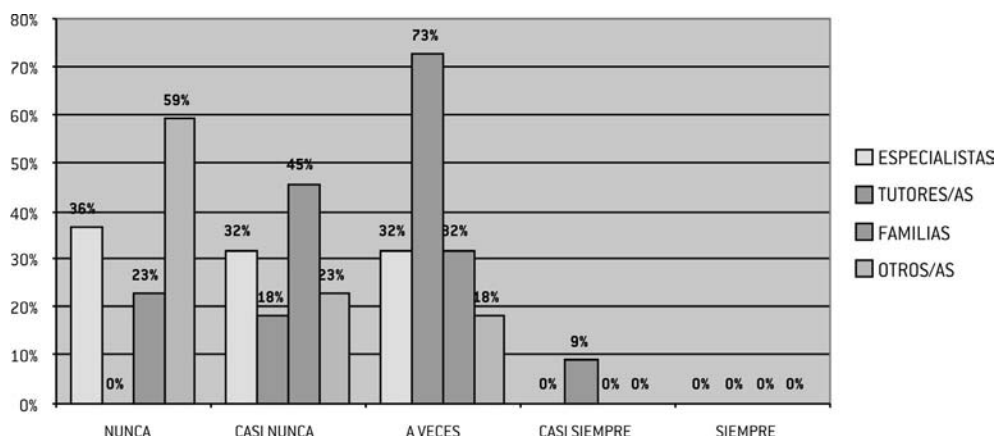
Seguidamente, nos detendremos en los datos resultantes del segundo planteamiento de investigación que contempló dos categorías generales. La primera contemplaría el uso de las aulas, es decir, la idea previa parte de que en las aulas de apoyo existen unos recursos didácticos sobre los cuales se predice que normalmente son utilizados (casi de forma exclusiva) por los profesores/as de apoyo. Consecuentemente se realizaría un escaso uso por parte de otros/as profesionales o personas internas y externas al centro escolar.

La segunda parte de la suposición de que estas aulas están anquilosadas y cerradas. Por consiguiente, nuestro objetivo se centró en la descripción de la frecuencia de demandas ejercidas sobre los recursos didácticos existentes (de consulta, de adaptación, de préstamo...).

Empezaremos con una gráfica en la cual se reflejan los porcentajes extraídos en relación a las variables que determinan las demandas de los recursos didácticos. Los valores asignados se centran en la temporalidad de las mismas. Para ello hemos utilizado la siguiente escala ordinal: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

**Figura 4:**

Porcentajes obtenidos en relación a las demandas de los recursos del aula de apoyo.

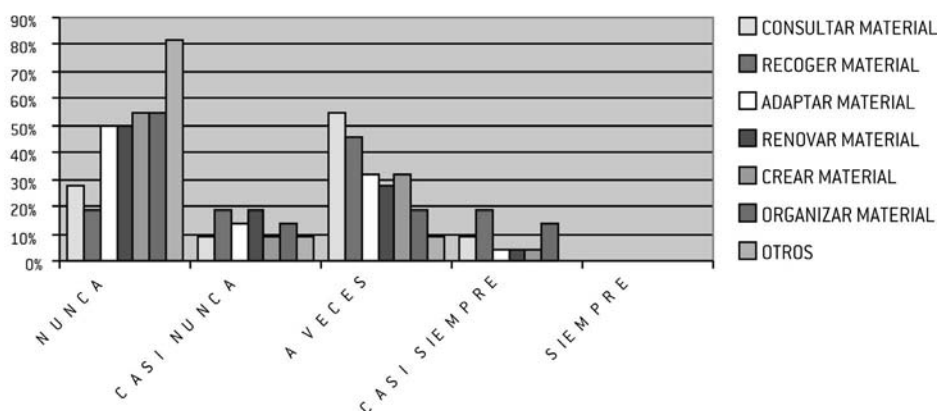


Los datos analizados, en general, se inclinan hacia las valoraciones más extremas de *nunca* o *casi nunca* demostrando la escasez de dichas demandas intuidas con anterioridad. Por otro lado, los porcentajes obtenidos en el valor de *a veces*, en relación al orden de demandas, sitúa en primer lugar las demandas de los/as tutores/as (72,73%) seguidas de los especialistas y de las familias con un porcentaje igualado (31,82%). En último lugar aparece la opción de otros profesionales, con un porcentaje bajo del 18,18%.

En términos generales son significativamente los/las tutores/as los usuarios que más demandas realizan de los recursos didácticos de las aulas de apoyo. Por el contrario, los especialistas, las familias y el resto de profesionales, *nunca* o *casi nunca* realizan estas demandas y cuando las realizan (en el valor de *a veces*), son poco frecuentes.

Finalmente, se muestran los datos resultantes sobre el uso que se ejerce de los recursos didácticos inmersos en estas aulas de apoyo. La utilidad se examina en términos de finalidad especificando: la consulta, la recogida, la adaptación, la renovación, la creación, la organización del material, y añadiendo también la posibilidad de otros usos.

**Figura 5:**  
Porcentajes obtenidos en relación al uso del aula de apoyo.



Los datos confirman cierto anquilosamiento y el uso insuficiente de estas aulas al obtener los porcentajes más elevados mayoritariamente en los valores de *nunca*.

En relación a la finalidad con la que los demandantes usan el aula de apoyo las valoraciones indican que con mayor frecuencia se utilizan para consultar o recoger material.

En ocasiones los recursos didácticos no se crean si no que se adaptan partiendo de otros materiales ya existentes. Esta posibilidad también se contempló y por ello los/as profesores/as encuestados/as también la valoraron. Cuando estas aulas son usadas por otros profesionales distintos/as a los/as profesores/as de apoyo dentro del valor de *a veces*, dado que los porcentajes registrados en la temporalidad de casi siempre y siempre son muy bajos, se registra que el 31,82% usa estas aulas para adaptar y crear recursos didácticos adecuados a las necesidades del alumnado.

Concluyendo, una vez analizados los datos, podríamos seguir investigando en los porqués de los hallazgos. Proseguiremos indagando en las medidas y en las acciones que faciliten la apertura, el dinamismo y la rentabilidad, tanto de las aulas de apoyo como de los recursos y los medios existentes en las mismas.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar empezaremos matizando que los resultados obtenidos proceden de profesores/as de apoyo que han ejercido sus valoraciones sobre las cuestiones planteadas en el cuestionario, asentadas según los datos recogidos, en conocimientos profundos de las aulas de apoyo. El porcentaje elevado de destinos definitivos y una media de once años de experiencia docente en los centros seleccionados ofrecen mayor fiabilidad en las aportaciones y conclusiones finales.

En cuanto a la organización de los recursos, los/as profesores/as valoran o afirman que a la hora de organizar estas aulas de apoyo consideran en primer lugar las necesidades del centro, seguidas de los recursos espaciales. Es decir, el espacio de las aulas y las necesidades del alumnado, del profesorado y de las familias se convierten en aspectos organizativos importantes. Las actividades, la metodología y la coordinación también se sitúan como elementos altamente contemplados. En menor medida afirman considerar los documentos organizativos del centro y, en última instancia, se sitúan las normas de uso o los medios económicos.

Un porcentaje elevado de profesionales afirma estimar los criterios clasificatorios detallados en el estudio. De esta forma, a la hora de organizar los recursos didácticos de las aulas de apoyo, las clasificaciones que indican seguir con mayor frecuencia son aquellas en las que se parten de las *áreas*: matemáticas, conocimiento medio, etc.; los *niveles* o *ciclos* educativos: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo; o la *naturaleza física* o simbólica: materiales manipulativos, textuales, etc. En relación a las clasificaciones basadas en *otros criterios* o en el *coste económico* estos/as profesores/as afirman no considerarlas o las estiman en un porcentaje poco significativo. Al respecto, podemos contrastar estos resultados con las visitas realizadas a los centros educativos evidenciando otros criterios “personales” que atienden a organizaciones propias de cada profesor/a de apoyo. Por otro lado, además de estos criterios, el 63,64% de los centros afirma disponer de un inventario en el que se registran todos los recursos y medios didácticos del aula de apoyo. En este caso, el inventario se convierte en otra herramienta cuyo uso puede contribuir tanto en la organización como en la clasificación de los recursos didácticos. Monedero (1999), respecto a los medios relacionados con el Centro y la Administración considera que “en muchos colegios no hay ninguna persona o comisión encargada del material”. Igualmente, Rodríguez (2009) concluye que “A maioría do profesorado afirma non contar con profesionais especializados que lle axuden dun xeito ou doutro a mellorar o seu quehacer cos novos materiais curriculares impresos” (p.175). Los datos que se han obtenido en relación a la posible figura de un/a coordinador/a de recur-

Los recursos didácticos, coinciden con la no existencia en la totalidad de los centros (100%) de dicha figura. Si bien cabe matizar que legislativamente no existe esta función, cabe resaltar que dicho vacío podría ser objeto de estudio en cuanto a la necesidad o funcionalidad de asignar esta nueva función en los centros educativos.

En cuanto al uso, una cuestión destacable se centra en la verificación por un lado, de unas demandas desiguales entre distintos miembros que conforman el sistema educativo y, por otro, al describir un uso de estas aulas que corrobora el anquilosamiento planteado como la situación-problema de partida del estudio.

Concluyendo, los/as tutores/as son significativamente los usuarios que más demandas realizan. Por el contrario, los especialistas, las familias y el resto de profesionales *nunca* o *casi nunca* realizan estas demandas y cuando las realizan, son poco frecuentes.

Finalmente, los resultados obtenidos describen que el uso que se realiza de estas aulas por parte de otros profesionales, excluyendo al profesor/a de pedagogía terapéutica, en términos porcentuales, es bajo. Las valoraciones ejercidas describen unas aulas cuyo uso, por parte de estos profesionales, es escaso. Los valores más elevados se alcanzan en variables como la consulta, la recogida o el préstamo del material de estas aulas. Rodríguez (2009) en una de las conclusiones extraídas en uno de sus estudios afirma que “púxose en evidencia a través de diversas variables que os profesores non están a realizar intercambios de novos materiais curriculares impresos” (p.175). Afines con la idea de ir creando unas escuelas mucho más cooperativas que faciliten el intercambio de recursos didácticos planteamos la apertura de estas aulas como una alternativa posible ante los resultados contrastados que corroboran el escaso uso e intercambio de los recursos didácticos. En cuanto a los distintos tipos de materiales disponibles, este mismo autor señala que un aspecto importante sobre el que indagar “podería ser profundar no modo en que os diferentes materiais son empregados en distintos colectivos e institucións” (p.179). “Alguns dos materiais elaborados van ser empregados por exemplo dentro da escola e o mesmo tempo poderán ser empregados por asociacións, colectivos, etc.” (p.180). Personas que según los resultados derivados nunca o casi nunca hacen uso de los recursos existentes en los centros educativos.

Por lo tanto, estos resultados aproximan visiones al contrastarlos con los hallazgos alcanzados por Monedero (1999) al referirse a los medios vinculados con el profesor y con el aula sosteniendo que “existen muchas diferencias en cuanto al uso ejercido por los/as profesores/as de los materiales educativos”.

Finalizamos este apartado engarzando estos resultados con algunas de las valoraciones ejercidas por distintos/s profesores/as (que habían participado en un estudio de casos) sobre el uso que otros/as profesores/as ejercía sobre los recursos didácticos. A pesar de las diferencias, dado que se trata de una investigación que se centra en la etapa de secundaria y en el análisis del material que el profesorado usa para enseñar en sus clases (Marchena, 2009), las valoraciones recabadas evidencian del mismo modo ciertas carencias. Prueba de ello fueron las siguientes frases: se utilizan pocos recursos didácticos”, “casi no utiliza recursos”, “en esta clase hace falta material que enganche a los alumnos” (p.158).

Monedero (1999) tras participar como evaluador externo en diferentes proyectos de evaluación educativa, expone algunos hallazgos entre los cuales destacamos una vez más que existen muchas diferencias en cuanto al uso, al seguimiento y a la valoración que los/as profesores/as hacen de los materiales.

Teniendo en cuenta globalmente todos estos resultados, según la opinión mayoritaria de los maestros/as, en los centros educativos se considera importante el uso de los materiales y los recursos didácticos. Ante esta situación, siguiendo a Zabalza (1993) tenemos que reflexionar sobre las distintas funciones que los recursos tienen y que, en ocasiones, tal y como demuestran los resultados referidos, son escasamente consideradas o aprovechadas.

## CONCLUSIONES

A la luz de los datos arrojados en este estudio, a continuación referimos algunas de las generalizaciones extraídas en relación a las dimensiones y variables previamente analizadas:

- Existen carencias en relación al uso de unas normas específicas que regulen la organización de los recursos didácticos.
- Las clasificaciones están basadas preferentemente en las áreas, niveles y en la naturaleza del material.
- Los/as profesores/as de apoyo corroboran escasas demandas de los recursos didácticos, verificando el insuficiente aprovechamiento y la inadecuada optimización de los recursos de las aulas de apoyo.
- El uso que se realiza de estas aulas es mayoritariamente ejercido por el profesor/a de apoyo, confirmando un escaso uso de las aulas de apoyo por parte de otros profesionales o personas directamente vinculadas con el centro educativo.

Es sustantivo que como profesionales y observadores directos de cada contexto educativo, nuestras prácticas y reflexiones conjuntas puedan contribuir en la transformación de estas aulas convirtiéndolas en verdaderos espacios que sitúen a los recursos didácticos como piezas angulares de atención a la diversidad y que faciliten el aprovechamiento de las funciones inherentes a los recursos didácticos.

En último lugar, a modo de cierre, anticipamos la posibilidad de dar continuidad al estudio que se sintetiza en estas hojas. Para ello, planteamos la apertura y la renovación de las aulas de apoyo comenzando por la creación de grupos de profesionales que se impliquen en la asunción de funciones dirigidas a la recopilación, al registro, a la difusión y fundamentalmente al intercambio de los recursos didácticos. En definitiva, se trataría de crear mecanismos que sean capaces de optimizarlos y de extraer la máxima rentabilidad que, según cada caso concreto, fuese posible.

## Referencias Bibliográficas

- Centrón, J. Fco. (Coord.) (2008). *Guía de centros Públicos do Concello de Vigo. Educación Infantil e Primaria 2008/2009*. Vigo: Concello de Vigo. Servizo de Educación.
- Colás, M<sup>a</sup>.P., Buendía, L. y Hernández, Fuensanta. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: davinci.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 04/05/2006).
- Marchena, R.M. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Bizkaia: Wolters Kluwer España.
- Marchesi, A. (1990/2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp. 21-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia Canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 27-44.
- Monedero Moya, J.J. (1999, 12). Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del curriculum: ¿Qué hacen los profesores? ¿Qué pueden



hacer? *Revista Píxel-Bit*. Extraído el 2 de marzo, 2009 del sitio Web de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1400313>

- Pernas, C. M<sup>a</sup>. (2009). La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). *Zona próxima*, 11, 160-169.
- Porlán, R. (2008). No es verdad. Razones para un manifiesto pedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*, 384, 78-81.
- Rodríguez, X. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Stainback, S.B. y Stainback, W.C. (1999), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres, J.A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos educativos*, 12, 31-56.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

## **A aplicação formativo-recreativa que fazem os alunos/as do seu ambiente pessoal de aprendizagem *online* (PLE)**

M<sup>a</sup> Carmen RICOY LORENZO

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar e MIDE*

Maria João V. S. COUTO

*Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal)*

Jennifer FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

*Departamento de Didáctica, Organización Escolar e MIDE*

### **Introdução**

Tradicionalmente, reconhecíamos como fontes, quase exclusivas, de informação e conhecimento os documentos em suporte papel, como os livros ou revistas. O acesso ao saber, há algumas décadas atrás, estava condicionado principalmente por deslocamentos a bibliotecas e livrarias, assim como a aulas ou conferências presenciais. Eventualmente mais prático seria o acesso através dos meios de comunicação social, como a rádio, a imprensa ou a televisão.

A revolução tecnológica, ocorrida nos últimos anos, desencadeou um *volte-face* nos sistemas de aprendizagem implícitos na descrição anterior. Paulatinamente e com o passar dos anos, produziram-se mudanças significativas no acesso à informação, passando tendencialmente do papel ao formato electrónico (Prieto, 2009). A evolução da tecnologia digital, concretamente da internet, provocou uma reconfiguração cultural, modificando os processos de produção, distribuição e uso do conhecimento (Freire, 2009).

As potencialidades da internet, em especial da *web 2.0*, geraram novas utilizações no âmbito das aprendizagens (in)formais, em contextos *online* e presenciais. Adicionalmente, Area (2007) entende que as TIC devem ser utilizadas como recursos de apoio às aprendizagens académicas, mas também como para a

aquisição e desenvolvimento de competências específicas, associadas à tecnologia digital e de informação. Em particular, cada usuário utiliza-as adaptando as suas ferramentas às mais exigentes demandas da sociedade actual.

Na *web 2.0* os usuários podem participar na criação e organização do conteúdo disponível, na medida em que, para além de ler, podem escrever e publicar. Num mundo em permanente mudança, a *web 2.0* incita a novos usos e satisfaz necessidades emergentes que supõem, provavelmente, um salto qualitativo. Na raiz dos avanços tecnológicos estará a figura, cada vez mais promissora, do *prosumidor* (produtor mais consumidor), aquele indivíduo que consome e produz conteúdos que fortalecem a auto-aprendizagem (Grané e Willem, 2009).

Recentemente, diversos autores (Attwell, 2007; Schaffert e Hilzensauer, 2008) abordam o tema da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos principalmente informais, através do denominado *Personal Learning Environment* (PLE) ou ambiente pessoal de aprendizagem. Estes e outros termos emergentes exigem saber actuar e mover-se em cenários virtuais, contando com habilidades e destrezas para o trabalho, a comunicação e ócio (Ricoy, Feliz e Sevillano, 2010).

O conceito de PLE, tendencialmente, produz impactos no campo educativo, por ter implícita a ideia de consolidação das aprendizagens através de práticas informais de aprendizagem. Como afirma Fainholc (2005), na actualidade, os processos formativos decorrem através de uma aprendizagem auto-regulada e contínua, onde se aprende a aprender, a partir da selecção de informação feita por cada pessoa. Também Salinas (2004) entende que os ambientes pessoais de aprendizagem, onde se podem incluir os de tipo *online* institucionais e outros mais informais, como as redes sociais e as comunidades virtuais de aprendizagem, acrescentam grandes possibilidades à formação, na medida em que promovem o conhecimento construído pessoalmente de forma dinâmica.

Estamos pois, perante um conceito emergente, concretamente trata-se de uma nova perspectiva do uso da tecnologia, que entendemos de grande relevância para o campo da Educação. Assim, consideramos de moita utilidade desenvolver um estudo exploratório, de tipo qualitativo, que permita revelar a aplicação que fazem os participantes das tecnologias electrónicas e, em especial, das ferramentas da *web 2.0*. Desta forma, definimos como objectivos específicos:

- Conhecer a aplicação dos PLE pelos/as futuros/as professores/as do ensino secundário.

- Descobrir que relação existe entre a constituição do PLE e aplicação que lhe dão os/as futuros/as professores/as.
- Analisar a utilização do PLE na formação dos futuros professores/as do ensino secundário.

### **1. Aproximação contextual e características dos participantes**

Este estudo exploratório decorreu na disciplina de *Investigação e Inovação em Educação Secundária*, que forma parte do módulo específico do *Mestrado de Educação Secundária Obrigatória, Bacharelato, Formação Profissional e Ensino de Idiomas* e que se levou a cabo na Universidade de Vigo, no curso académico 2009-2010. Nele estiveram envolvidos 14 estudantes, na Faculdade de Ciências da Educação do *campus* de Ourense.

Os dados foram recolhidos a partir do conteúdo de 14 vídeos elaborados, individualmente, pelos alunos/as, no âmbito da unidade temática *Educação e Multimédia*, que visa-se promover a reflexão dos futuros professores/as, sobre as potencialidades didáticas das TIC, em contextos formais e informais de ensino-aprendizagem. Os vídeos analisados têm uma duração mínima de 69 segundos e máxima de 3 minutos e 16 segundos. O tempo médio foi de 2 minuto e 48 segundos.

A actividade proposta aos alunos, de carácter obrigatório, assente num sistema de avaliação contínua, consistia na produção de um vídeo descritivo das principais aplicações do PLE, ou seja, do ambiente pessoal de aprendizagem *online*. A referida tarefa, teve início Abril de 2010 e foi concluída, apresentada e avaliada pela professora duas semanas depois.

O perfil do grupo de participantes, apresentou uma disparidade de género, sendo composto por 9 pessoas do sexo feminino e 5 do masculino. Os alunos, na sua maioria, eram Espanhóis (10 pessoas). Neste estudo participaram também alguns Portugueses (4 pessoas). A selecção deste colectivo ocorreu de acordo com as condições de acesso e disponibilidade dos participantes. A sua idade estava compreendida entre os 23 e os 35 anos, com uma média de 29 anos.

### **2. Metodologia**

O presente estudo exploratório decorreu da análise qualitativa do conteúdo, fundamentalmente, dos textos escritos e orais, assim como das imagens, de um

total de 14 vídeos. A proximidade a uma unidade microcontextual permitiu que estudássemos casos concretos, sem pretender, em nenhum momento, generalizar os dados. Procedeu-se à transcrição integralmente dos vídeos, traduzindo-os para o idioma Português por ser o utilizado neste trabalho, com objectivo de descrever, conhecer, interpretar e revelar o PLE dos/as participantes. De referir que, tanto a categorização primária, como a secundária, surgiu da informação recolhida. Foi utilizado o programa *Analysis of Qualitative Data* e o *Excel*, para fazer e apresentar a análise de conteúdo dos dados obtidos. Como categorias primárias definiram-se as seguintes:

- Consulta e gestão de informação.
- Criação de conteúdos.
- Publicação de conteúdos.
- Comunicação.

Além disso, na apresentação dos resultados detalha-se cada uma das categorias secundárias descobertas.

### **3. Resultados**

Partindo da análise dos vídeos realizados pelos participantes sobre a aplicação que fazem do ambiente *online* de aprendizagem pessoal, apresentamos os resultados, no que se refere às quatro categorias principais que se definiram. Durante a sua apresentação são incluídos exemplos ilustrativos, para favorecer a compreensão do/a leitor/a, indicando o número do vídeo e o género do seu autor, exemplo [V<sub>10</sub>, mulher] e ainda, alguns gráficos com a análise da contagem de frequência associada às categorias secundárias.

#### *3.1. Consulta e gestão de informação*

Os participantes referem que utilizam a internet para realizar múltiplas e diversas consultas, em função dos interesses pessoais e académicos. A pesquisa que realizam aborda conteúdos gerais sobre: geografia, meteorologia, notícias (política, desporto, economia, sociedade, etc) ou temáticas mais específicas (imagens, música, multimédia, tecnologia, saúde, lazer, emprego, compras, formação, etc). Uma das utilidades apontadas é a consulta de jornais, que permite a actualização pessoal sobre a informação da realidade nacional e internacional.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Para estar ao dia no desporto consulto o “Marca”.*

Sendo a internet um excelente canal de comunicação, publicação e difusão de informações é compreensível que os usuários também a utilizem para a recolha de informação sobre conhecimentos específicos.

[V<sub>12</sub>, Mulher] *Em ocasiões como esta consulto Google Earth para conhecer a evolução da nuvem de cinzas do vulcão Islandês, consulto RSS para conhecer notícias mundiais, nacionais e desportivas, de televisão e musicais permitindo estar em segundos a par do que se passa no mundo.*

Pela rapidez com que podem ser acedidos e actualizados os conteúdos, assim como pela quantidade de recursos à disposição dos utilizadores, obviamente a internet transformou-se numa fonte privilegiada de saber. Ainda assim, um dos participantes atribui pouca relevância à aquisição de conhecimentos, por entender que o mais necessário é ter conexão à rede e ter competências que os permitam encontrar.

[V<sub>3</sub>, Mulher] *O que é mais importante? A conectividade. Hoje em dia saber encontrar a informação é mais importante que saber essa informação.*

Na referida procura de informação, são de grande utilidade os motores de busca que a seleccionam, em função dos critérios definidos pelos utilizadores, devolvendo-a por ordem de relevância. Um deles, de grande popularidade, é o *Google*, que pela eficiência e serviços disponibilizados, é adoptado, de forma unânime, pelos participantes neste estudo.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Google é o meu motor de busca de referência.*

[V<sub>10</sub>, Mulher] *Encontro lugares de todo o mundo e aprendo com Google Earth.*

Apresenta-se de seguida um gráfico (Gráfico 1) que ilustra o nível de popularidade, entre os participantes neste estudo, de algumas das potencialidades da *Google*. Entre as mais destacadas apresentam-se o:

- *Google*, como motor de busca (6 participante)
- *Google Maps* (7 participantes), para a pesquisa de localizações e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra.

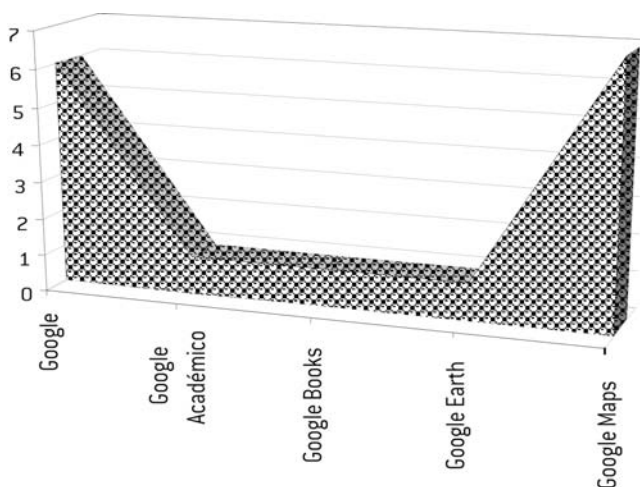
Pouco referidos foram o:

- *Google Académico* (1 participante), para pesquisar em trabalhos académicos (artigos e jornais de universidades e investigadores, etc).

- *Google Books* (1 participante), com a finalidade de disponibilizar a visualização de livros, mediante algum tipo de limitação de acesso, que evite a cópia ilegal de documentos sob direitos de autor.
- *Google Earth* (1 participante), com o objectivo de apresentar um modelo tridimensional da Terra, onde estão disponíveis mapas bidimensionais e imagens de satélite.

**Gráfico 1.**

Variáveis de utilização dos motores de busca da Google



Com tudo o que se apresenta, é consensual que a mudança radical na forma de aceder ao conhecimento alterou os tradicionais processos de ensino-aprendizagem. Agora tudo é mais rápido, eventualmente mais económico e prático. O saber democratizou-se, na medida em que está disponível para um maior número de pessoas e com poucas restrições espaço-temporais. À distância de um clique, é possível consultar distintas fontes de informação, comparando e complementando-as. Deslocações às bibliotecas locais podem agora ser complementadas com visitas virtuais, a outras de difícil acesso, ou com consultas em bases de dados internacionais. Uma das participantes é muito consciente desta realidade.

[V<sub>3</sub>, Mulher] *Para documentar-me e procurar informação consultava livros e enciclopédias. Agora, além disso, tenho wikipédia, wikilivros, tradutor do google, google maps, euro-lex Europa (base de dados da legislação europeia), e um monte de páginas específicas em diversas disciplinas.*

Constata-se que são múltiplos os interesses dos participantes. Para que se aprofunde nesta temática, apresentam-se mais alguns. Há quem faça referência à consulta de imagens. Tendo em atenção os direitos de autor, é possível que elas sejam utilizadas para ilustrar conteúdos, enriquecer uma apresentação ou eventualmente para recordar uma paisagem. Outros há que, beneficiando da diversidade de conteúdos disponíveis, referem outros assuntos: compras, sistemas de gestão de música, criação de *podcast*, etc.

[V<sub>2</sub>, Homem] *Uso o iTunes para criar e carregar podcast da forma mais simples que existe. Tenho a sensação que esta tecnologia pode vir a ser facilmente empregue nas nossas salas de aula.*

[V<sub>14</sub>, Homem] *E, não esquecendo as compras consulto Ebay e procuro ofertas interessantes.*

Entre os participantes, várias pessoas apontam, recorrentemente, o tema das viagens, como motivo para a utilização dos contextos digitais. Sobre este assunto, são várias as aprendizagens informais que se podem realizar:

- Distâncias entre cidades
- Pontos de interesse
- História local
- Características geográficas
- etc.

[V<sub>14</sub>, Homem]... *para procurar sítios, passear por uma cidade ou ver a distância e decidir o itinerário entre dois pontos utilizo Google Maps ou Guia Michellin.*

[V<sub>13</sub>, Mulher] ...*utilizo o Google Maps se não conheço a direcção.*

[V<sub>4</sub>, Mulher] *Quando viajo consulto a página de Agência Estatal de Meteorologia. Oferecem-me imagens de diferentes lugares, mapas, fotos de satélite e rotas de como chegar aos lugares pretendidos. Também encontro informação sobre meteorologia e estado das estradas para planificar as viagens.*

[V<sub>12</sub>, Mulher] *Google Maps é um recurso que utilizo para recompilar informação de lugares.*

Quanto a assuntos relacionados com a formação pessoal, os participantes referem as:

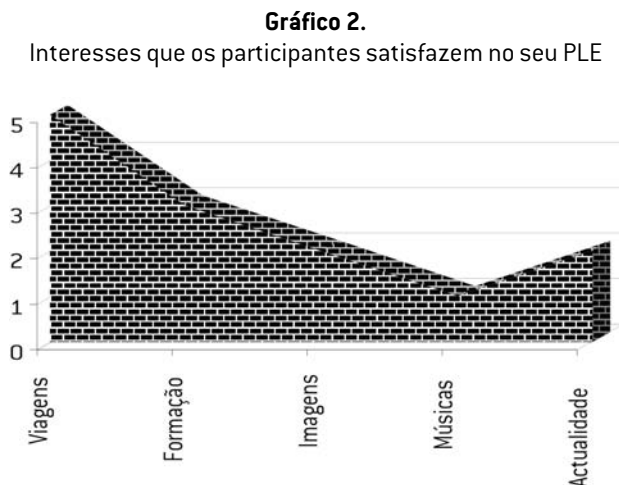


- Plataformas de aprendizagem, como por exemplo o *Moodle* ou *Faitic*, para acederem aos conteúdos, disponibilizados pelos professores, de cursos que se encontrem a frequentar.
- Tradutores *online*, como uma excelente ferramenta para questões linguísticas.
- *Wikis* como uma possibilidade para o trabalho colaborativo.
- *Ebooks* ou o acesso a *Google Books* para consultas académicas.
- Motores de busca, como o *Google Académico*, orientados também para pesquisas de assuntos académicos.

[V<sub>7</sub>, Homem] *No contexto de formação uso o Moodle como plataforma de teleformação; “PBworks” como wiki e wikipédia como fonte genérica de conhecimento.*

[V<sub>4</sub>, Mulher] *Uso os dicionários “Oxford Genie Dictionary” para ajudar-me com outros idiomas.*

Organizando a informação recolhida, num gráfico (Gráfico 2), apresentamos os interesses dos participantes no que se refere a: viagens, formação, imagens, músicas e actualidade. A frequência apresentada diz respeito ao número de participantes que referiram cada um dos temas.



Da análise do gráfico constata-se que o tema das viagens é o que reúne maior número de alusões (5 participantes), seguido da formação (3 participantes) e das

imagens (2 participantes). Apenas uma pessoa refere o tema da música (o que resulta muito surpreendente), dada a idade dos implicados.

Além dos temas apresentados, outros se apontaram de forma isolada. Desta forma, torna-se evidente que a informação disponível na rede assume um volume imensurável, o que poderá tornar-se um problema para os usuários, se não for devidamente gerida. Isto já o reconhecem alguns dos participantes.

[V<sub>3</sub>, Mulher] *Queria poder aceder a qualquer informação a partir de qualquer lugar, de forma fácil. Como a informação está a mudar rapidamente e situa-se em tantos lugares, a capacidade de encontrar, recolher e conectar e sobretudo ordenar e ter actualizada a informação entre humanos e redes de computadores é o ponto crítico.*

Para tal, existem já sistemas de gestão da informação, que auxiliam os utilizadores neste sentido. Nomeadamente, em âmbitos académicos, a gestão de referências bibliográficas poderá beneficiar deste tipo de ferramentas. Um dos participantes recorre a um, ou vários, gestores de referências bibliográficas, de forma a tornar a referida tarefa menos caótica.

[V<sub>7</sub>, Homem] *... se utilizo artigos de revistas académicas, incorporo algum sistema de gestão de referências bibliográficas. “Sente” é o meu disponível no ambiente de trabalho, contudo “CiteUlike” ou “Connotea” são serviços excelentes e o plugin “Zotero” para Firefox é uma boa forma de começar a gerir as referências.*

No mesmo sentido, outra ferramenta de grande utilidade, referida por alguns dos participantes é o RSS. Esta tecnologia permite receber as actualizações de diversas páginas, sem necessitar de visitá-los individualmente.

[V<sub>7</sub>, Homem] *Um sítio essencial do meu PLE é a integração de fontes RSS de blogs e outros serviços que se realiza com um agregador, no meu caso NetNewsWire, uma aplicação gratuita de escritório que disponibiliza filtros e buscas de palavras-chave em bases de dados, blogs, etc, ajuda-me a gerir mais de 200 fontes classificadas por temas.*

Um dos participantes aponta a utilidade que tem, no seu PLE, a dita tecnologia RSS e os sistemas de gestão de referências bibliográficas referidos anteriormente.

[V<sub>14</sub>, Homem] *O agregador também me permite estar a par das novidades de uma série de revistas científicas pagas e que posso aceder ao texto completo por cortesia do meu empregador (a universidade) e que organizo e manejo com um gestor especializado de referências bibliográficas e publicações (Sente).*

Ainda no que se refere a sistemas de organização da informação, alguns dos participantes fazem alusão a uma ferramenta inovadora, *Delicious*, que se pode considerar como um exemplo do novo paradigma em torno da internet, a *web 3.0*, com a etiquetagem social ou também designada *folksonomia*. A *web 3.0* pretende ser um avanço face às actuais utilizações da internet. Com este novo paradigma será possível utilizar, de forma mais inteligente, todo o conhecimento disponível na internet.

[V<sub>7</sub>, Homem] *Utilizo uma ferramenta de etiquetado social de favoritos: Delicious.*

[V<sub>7</sub>, Homem] *Também uso constantemente um conjunto de navegadores web (às vezes simultaneamente!) com os que acedo à informação e o “Delicious”, um sistema social de favoritos.*

O referido sistema de etiquetagem social consiste na criação de listas de favoritos pessoais, que poderão ser partilhadas com amigos, professores, alunos ou colegas, contribuindo assim para a agilização da consulta de documentação de interesse sobre uma determinada temática. Seguramente, nesta actividade, se reconhece valor para âmbitos educativos.

### 3.2. Criação de conteúdos

Os participantes reconhecem e estão conscientes da importância da evolução tecnológica produzida, no âmbito das ferramentas de produção e gestão de conteúdos. Passamos de um cenário limitado, com uma pequena variedade de programas e aplicações que realizavam, com sucesso, as necessidades do momento. Certo é, que o contexto tecnológico mudou e hoje estão disponíveis, e em constante actualização, ferramentas cada vez mais inovadoras, para responder às mais variadas solicitações. Contudo, por hábito ou falta de necessidade, algumas pessoas mantêm as mesmas práticas, desconhecendo ou ignorando as potencialidades das ferramentas da internet, sendo muitas delas gratuitas e universais, para a promoção de actividades (in)formais.

[V<sub>4</sub>, Mulher] *O meu PLE na realidade é bastante simples e está mais baseado no meu computador portátil do que nas aplicações em rede. Uma questão de gostos e experiências anteriores: os usuários mais recentes da Internet preferem habitualmente usar aplicações em rede, que facilitam a tarefa de partilhar com outros a sua informação.*

Outras há, que usufruem, ao máximo, de todas as potencialidades oferecidas pelas novas tecnologias. Quer seja por questões pessoais ou profissionais, há

utilizadores que procuram e utilizam de forma recorrente aplicações que acrescentaram mais-valias ao seu dia-a-dia.

[V<sub>4</sub>, Mulher] *Quando trabalho crio documentos e apresentações com MicrosoftOffice. Realizo planos, planificações, projectos e simulações de controlo como “Autocad”, ”MSP”, ”Scada” “Matlab”. Com estes programas realizo planos e representações gráficas, planifico a execução de projectos, acrescentando recursos e tarefas; realizo cálculos e simulações, obtenho informações sobre processos no meu computador para controlar de maneira automática e garantir a sua eficiência e qualidade.*

Constata-se também, que as novas potencialidades da internet e das ferramentas da web 2.0 produziram um aumento da liberdade de escolha. Para a mesma actividade, existem agora múltiplas ferramentas por onde optar.

[V<sub>8</sub>, Homem] *Ferramentas para desenho: AutoCad; Color Draw. Ferramentas para criar conteúdos: Office; Oppen Office. Para criar conteúdos multimédia: Audacity (audio), Camtasia (vídeo).*

Não mais nos encontramos dependentes de um suporte, ou formato, para recolher ou produzir informação. Além dos suportes materiais (disco rígidos, pen-drives, etc.) agora disponibilizamos de suportes virtuais (plataformas virtuais de armazenamento do conhecimento, etc). Além dos formatos estáticos (documentos escritos), agora dispomos de formatos multimédia (texto, som, imagem) e com a possibilidade de conexão entre si (hipertexto, hipermedia, etc).

[V<sub>3</sub>, Mulher] *Antes utilizava quase exclusivamente o Office. Agora utilizo o Podomatic, Loquendo, Camtasia, etc. Para armazenar e ter sempre à mão a informação trabalhada necessitava de um CD, pen-drive ou disco duro. Agora posso dispor de GoogleDocs e ter a informação disponível a partir de qualquer lugar.*

[V<sub>3</sub>, Mulher] *Uma série de ferramentas comuns para produzir conteúdos (textos, gráficos, apresentações, cálculos, vídeos, audio, mapas conceptuais, etc).*

Os participantes referiram mais algumas ferramentas, disponíveis na web, que fazem parte do seu ambiente pessoal de aprendizagem: *Google Docs, Camtasia Studio, Xtranormal, Orospeida, Webquest Creator, Podomatic, QuizCreator, Jelic, Hotpotatoes, Ning, Audacity, Moodle e Claroline.*

Pela sua utilidade didáctica, apresentamos duas das anteriores, assim como algumas das suas características. O *Google Docs* permite carregar ficheiros a partir do computador, sendo possível aceder e editar os documentos pessoais, em qualquer

local, a partir de qualquer computador ou *smartphone*. Há também a possibilidade de partilhar, com colaboradores, um ou vários trabalhos que estejam em curso. Isto permite a colaboração em tempo real, traduzindo-se num aumento do ritmo de trabalho.

No que se refere ao *Camtasia Studio*, ele permite a captura de vídeo, em consequência da actividade que se realizar no *ecran* do computador, assim como a gravação áudio e a inclusão de outras imagens. Em contextos educativos, entre outras possibilidades, esta ferramenta poderá ser útil para a realização de tutoriais multimédia.

### 3.3. Publicação de conteúdos

A grande riqueza da internet, tal como a conhecemos, é a capacidade de criar hiper-vínculos, inter-relações entre conteúdos, palavras ou imagens. Esta *web* dinâmica imprime rapidez às conexões e apela ao rigor das publicações. Tão depressa se acede a uma página como, com a mesma facilidade, a ignoramos. A palavra rede, ou *web*, sinónima de internet, tornou-se perfeitamente adequada ao conceito em causa. As infinitas conexões que se podem estabelecer entre as páginas permitem aos usuários a criação de conteúdos em distintos formatos e, se o entenderem, possíveis de conexão entre si. Um dos participantes deixa um exemplo ilustrativo desta realidade.

[V<sub>1</sub>, Mulher] *Existem diversas ferramentas para publicar conteúdos (blogs como o Wordpress) e existem diversos plugins ou conectores que integram "media" armazenada fisicamente em sítios especializados, como Flickr y Picassaweb, Google Vídeo, etc.*

Beneficiando da grande facilidade de publicação em texto, áudio, vídeo, etc a divulgação, na rede, de contributos pessoais tornou-se cada vez mais generalizada. Os conhecimentos informáticos avançados deixaram de ser condição *sine qua non*, que permite a criação de páginas de internet. Com conhecimentos ao nível do utilizador, é agora possível elaborar uma página, com a inclusão de áudio, texto, som ou imagem. Com a mesma facilidade e no mesmo instante é possível divulgá-la na rede. Inclusive, profissionalmente, poderá ser útil tirar partido da exposição criada pela internet, nomeadamente com a publicação do calendário ou da agenda pessoal, de forma a sincronizá-la com outras.

[V<sub>2</sub>, Homem] *... publico o calendário laboral para que os meus colegas conheçam os meus compromissos. Não publico o meu calendário pessoal por motivos de privacidade.*

[V<sub>6</sub>, Mulher] *A minha agenda de direcções e o meu calendário (iCal) são aplicações do ambiente de trabalho. O calendário está sincronizado com vários calendários do trabalho.*

Alguns dos participantes também manifestam interesse pela divulgação de fotografias, através da partilha, de forma rápida e económica, das recordações. Se assim não fosse, entendem que estes conteúdos poderiam se perpetuar apenas na memória do seu autor. Como ferramentas específicas, indicam o *Flickr* ou o *Picassa*. Com eles, é possível publicar álbuns de fotos e partilhá-los com amigos, familiares, colegas ou dar permissão de acesso livre, para fins pessoais ou profissionais. Alguns dos participantes reconhecem utilidade nestas ferramentas e descrevem-na.

[V<sub>14</sub>, Homem] *... criar uma conta em Flickr para partilhar fotografias, especialmente as que possam ter interesse para outras pessoas.*

[V<sub>3</sub>, Mulher] *Picassa para partilhar fotos com os amigos e a família.*

Uma outra tecnologia para publicação de conteúdos, no que se refere a formatos áudio e vídeo, de grande popularidade e utilidade, é o *Youtube* e os serviços com idêntica função, por exemplo *Cinetube* ou *Spotify*. Os participantes descrevem algumas das suas principais utilidades: aceder e publicar vídeos. Embora possam pressupor actividades de lazer como ouvir música, há também quem conclua que a utilização que faz do *Youtube* contribui para a promoção das aprendizagens. Por exemplo, os vídeos tutoriais, publicados por professores, ou os resumos biográficos disponibilizados por cadeias de televisão, poderão ser de grande utilidade para o enriquecimento dos seus conhecimentos académicos.

[V<sub>4</sub>, Mulher] *Vejo vídeos com Youtube de diversos conteúdos musicais, programas TV, videoblogs e além disso posso alojar os que fizer.*

[V<sub>1</sub>, Mulher] *Para ver vídeos que me possam ser sugestivos ou relevantes para reforçar aprendizagens.*

Na maior parte dos vídeos analisados, está patente uma tendência que tende a caracterizar a *web 2.0*. Os seus utilizadores deixaram, há muito, de realizar de forma exclusiva, actividades essencialmente passivas, de leitura e recolha de informação. Agora, com todas as ferramentas disponíveis, tornaram-se mais activos, participativos e colaboradores, na construção de uma rede de conhecimentos.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Do mesmo modo, ofereço em Friendfeed de modo aberto a minha actividade na rede.*

Além de consultarem e recolherem informações que outros criaram, os actuais usuários da internet são capazes de realizar idênticas tarefas, sem necessidade de aprofundar as suas destrezas informáticas. Assim, concluímos o tema da publicação de conteúdos com um desafio. É necessário contribuir para o florescimento de conteúdos, com eventual valor para outros utilizadores. Só assim, partilhando de conhecimentos, se continuará a beneficiar das maravilhas da *web*.

### 3.4. Comunicação

Na constituição dos ambientes de aprendizagem *online* é quase inevitável a existência de, pelo menos, uma conta de correio-electrónico, a presença numa rede social ou serviço de *chat*. Pela actual necessidade de comunicação, torna-se óbvio que as facilidades da internet sejam aproveitadas para a promoção do intercâmbio de informações entre as pessoas. Todos os sectores da sociedade as usam, com maior ou menor frequência, quer seja por questões pessoais ou profissionais. Um dos participantes revela a importância destas potencialidades no seu ambiente de aprendizagem *online*.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Possuo várias contas de e-mail. Utilizo muito o MSN e Skype para fazer vídeo – chamadas na generalidade e chamadas internacionais. Estas aplicações são muito úteis pois posso estar ligado com colegas e família e enviar/receber informações interessantes.*

A facilidade com que se enviam documentos, a rapidez com que se estabelece uma conversa em tempo real, sem custos acrescidos, conduz-nos à selecção destas opções, em detrimento dos telefones, faxes ou correio postal. As funções do correio electrónico, chat e redes sociais são cada vez mais evidentes e inquestionáveis, a nível profissional, de lazer ou para formação. Também os participantes neste estudo reconhecem a relevância das referidas ferramentas, para a promoção do contacto interpessoal, muitas vezes promovendo o reencontro com alguns perdidos há anos.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Muitos dos meus antigos amigos de faculdade utilizam Tuenti. Para chat utilizo Messenger, é fácil de utilizar e permite-me estar em contacto com muitos amigos.*

[V<sub>14</sub>, Homem] *Facebook, utilizo esta rede social, pois está muito em voga e aqui tenho o meu perfil (nem tudo!), algumas fotos, vídeos, links, etc. Já readquiri alguns contactos perdidos com amigos de infância que já não via há muito tempo.*

Os aspectos relacionados com o contacto social parecem-nos muito evidentes. Pelo que é demonstrado, há necessidade de marcar presença nas redes sociais, de prolongar em contextos virtuais as dinâmicas de grupo. Seguir actividades do foro pessoal, assim como publicar as de cada um, parece ser uma actividade popular nos dias de hoje. Ainda que, muitas vezes, consuma algum tempo e, muitas vezes, as informações consultadas não serem reais.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Criar uma conta em Twitter e procurar amigos e gente interessante a quem seguir.*

Surpreendentemente, a intensidade das conexões é maior nestes ambientes, do que, propriamente, nos tradicionais contextos de socialização. Entre os participantes, há quem necessite limitar algumas das dinâmicas que se estabelecem *online*, nomeadamente nos serviços de mensagens instantâneas.

[V<sub>1</sub>, Mulher] *Mantenho o contacto com amigos e colegas de várias maneiras: através do Twitter e do correio electrónico. Também pertença a várias redes sociais, a Ning cujas novidades me chegam via RSS e pelos avisos através do correio electrónico. Não uso as mensagens instantâneas por serem intrusivas.*

Para aqueles que valorizam este tipo de contacto e o consideram de utilidade, nomeadamente para assuntos do âmbito académico ou profissional, torna-se essencial a existência de uma ferramenta que os ajude a seguir a actividade dos seus amigos, sem que seja necessário abrir, página a página, a informação de cada um. Através de aplicações como *Friendfeed*, a tarefa encontra-se facilitada. Comprova-se o exposto pela experiência demonstrada por um dos participantes.

[V<sub>14</sub>, Homem] *Ultimamente também utilizo Friendfeed para seguir as "pegadas" digitais dos meus amigos e contactos (ou de gente interessante). Friendfeed permite-me saber quando publicam algo novo no seu blog, etiquetam um favorito em delicious, o que dizem em Twitter, que fotos sobem ao Flickr ou marcam como favoritas, etc. Friendfeed é uma fonte de informação excelente sobre o que faz a gente cujo trabalho me interessa.*

#### **4. Algumas conclusões**

Da análise da aplicação que fazem os participantes do seu ambiente pessoal de aprendizagem *online* encontramos alguns padrões de utilização comuns (consulta e gestão de informação; criação de conteúdos; publicação de conteúdos e comunicação) que permitem descobrir a relação entre a constituição do PLE e a sua utilidade.



No que se refere à consulta e gestão da informação, para actualização de conhecimentos e informações, constata-se que são múltiplos os interesses dos participantes, sobretudo no plano pessoal. Eles manifestam tendência para conteúdos relacionados com geografia, meteorologia, notícias (política, desporto, economia, sociedade, etc) ou temáticas mais específicas: imagens, música, multimédia, tecnologia, saúde, lazer, emprego, compras, formação, etc. Há inclusive quem considere necessário gerir o fluxo de informação de forma racional, recorrendo a sistemas de gestão, nomeadamente de referências bibliográficas e de etiquetagem social.

Quanto à publicação de conteúdos, torna-se evidente que os participantes já recorreram a muitas das potencialidades, disponíveis na internet, para este fim. Sendo cada vez mais frequentes a utilização de ferramentas para divulgação de textos, imagens, áudio ou vídeo, também os usuários diversificam a sua utilização (criação de páginas, *blogs*, *wikis*, vídeos, fotos, etc), para os mais diversos fins.

Evidenciamos também uma forte tendência na utilização de distintas ferramentas para comunicar e promover o contacto social, para benefício pessoal ou profissional. Relativamente à utilização dos serviços de correio electrónico, *chat* e redes sociais, comprova-se a tendência generalizada de contacto social *online*. Na generalidade, trata-se de utilizações para assuntos pessoais ou profissionais. Contudo, ainda com pouca expressividade, estas ferramentas poderão ser utilizadas em contextos formativos, para o estabelecimento de dinâmicas de grupo capazes de promover competências específicas e a divulgação de evidências das aprendizagens.

Concordando com Wilson (2008), esperamos que os padrões de utilização descritos neste trabalho sejam de utilidade para quem desenha novos ambientes, oportunidades, ferramentas e redes de trabalho em contextos *online*.

## Referências bibliográficas

- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 222, 42-47.
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? *ELearning Papers*, 2(1), 1887-1542.

- Fainholc, B. (2005). El uso inteligente de las TIC para una práctica socio-educativa de calidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(2), 53-64.
- Freire, J. (2009). Monográfico: Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 1-6.
- Grané, M. e Willem, C. (Eds.) (2009). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes educación.
- Prieto, J.J. (2009). Cambios en los soportes de lectura y consulta. *Biblioteca Universitaria*, 12(1), 30-38.
- Ricoy, M. C., Feliz, T. e Sevillano, S. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13(1), 199-219.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 56(3-4),
- Schaffert, S. e Hilzensauer, W. (2008). On the way towards personal learning environments: seven crucial aspects. *Elearningpapers*, 9, 1887-1542.
- Wilson, S. (2008). Patterns of Personal Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 17-34.



# Construcción dos contornos en liña de aprendizaxe persoal polos estudantes

M.<sup>a</sup> Carmen RICOY LORENZO e Jennifer FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
*Departamento de Didáctica, Organización Escolar e MIDE*

Maria João V. S. COUTO  
*Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal)*

## Introdución

Na actualidade, os contornos de aprendizaxe cada vez son máis amplos e variados. Con todo, estase a ver nos clásicos contornos virtuais de aprendizaxe que existen carencias e debilidades para que o aprendiz ou aprendiz a teña a capacidade e a posibilidade de xestionar as súas propias aprendizaxes (Santamarina, 2010).

A proliferación de ferramentas da Web 2.0 e o chamado software social está permitindo que as persoas definan outras vías para reflexionar sobre o seu propio proceso de acceso á información e á construción do coñecemento. Ademais, estase a estudar unha nova forma de aplicación destas á educación, partindo do uso persoal que cada estudante fai delas ou incluso do tipo de conexións que este pode realizar con diferentes ferramentas das que recibe ou nas que publica información (Castañeda e Sánchez, 2009).

Tamén comezan a expandirse os contornos persoais de aprendizaxe ou recorrendo ao termo inglés *Personal Learning Environment* (PLE); expresión que tende a estar asociada ás aprendizaxes informais, no que se refire á utilización das tecnoloxías dixitais e, en particular, ás ferramentas da Web 2.0. Na súa tradución por «contorno persoal de aprendizaxe» reconécese a importancia dos obxectivos e dos intereses propios na utilización que se fai destes recursos. Cada persoa terá estruturado o seu PLE de forma persoal e singular en función das súas finalidades, as cales poden ser formativas, profesionais ou de lecer.

Obviamente o PLE de cada persoa é o reflexo dos seus intereses, da sociedade en que se atopa inmersa e da evolución cultural e tecnolóxica. A utilización que se fai na actualidade de internet non é a mesma que se facía hai dez anos, aínda que as nosas motivacións e obxectivos fosen semellantes. A evolución dixital foi grandiosa desde os inicios ata hoxe en día. Seguindo a Adell e a Castañeda (2010), o PLE configúrase a través dun conxunto de ferramentas, fontes de información, conexións e actividades que se instauran nun novo enfoque de uso das tecnoloxías da información e da comunicación na aprendizaxe, tanto na formación inicial como ao longo de toda a vida, o que contribúe coa súa utilización a unha competencia básica como a de aprender a aprender.

Van Harmelen (2008) identifica tres grandes razóns que fundamentan a orixe dos PLE:

- As necesidades de aprendizaxe ao longo da vida, a través dun sistema que lles ofrezca ás persoas unha interface con diversos sistemas de *e-learning* das diferentes institucións, e que permitan construír e manter un *e-portfolio* entre as institucións.
- Unha resposta aos tratamentos pedagóxicos que postulan que os sistemas de *e-learning* deben estar baixo o control dos propios aprendices e aprendizas.
- As necesidades do persoal usuario que prefire, por veces, traballar non en liña.

Os contornos persoais de aprendizaxe en liña van máis alá de ser unha plataforma monolítica, por ser personalizados e adaptables á hora de seleccionar libremente ferramentas preexistentes ou creadas polo propio proceso de aprendizaxe, combinables e utilizables polo alumnado dentro das súas actividades (Wild, Mödritscher e Sigurdarson, 2008). Estas novas formas de traballo representan, en certo sentido, a conxunción entre aspectos culturais e sociais causados polo desenvolvemento tecnolóxico e, en particular, pola Web 2.0, tendo inevitablemente un forte impacto na educación e no deseño das aprendizaxes (Mota, 2009).

Pola información dispoñible e polas potencialidades didácticas das ferramentas de internet (wikis, *webquest*, foros etc.), enténdese que os PLE supoñen un forte desafío para a incorporación das súas potencialidades na educación (in)formal, aínda que polo momento as prácticas pedagóxicas e os estudos ao respecto son moi escasos.

Ante a importancia das TIC e, en particular, das ferramentas da Web 2.0 no ámbito educativo, demostrada xa por innumerables investigacións nacionais e internacionais, entendemos oportuno contribuír a ampliar os lindes da información, do coñecemento e da súa aplicación didáctica indagando sobre os PLE.

Como punto de partida para futuras investigacións, propomos inicialmente un estudo de caso de tipo exploratorio sobre a relevancia dos PLE, tomando como obxectivos centrais os seguintes:

- Indagar sobre a conformación dos contornos persoais de aprendizaxe en liña polo alumnado de educación superior.
- Coñecer os contidos principais que constitúen os contornos persoais de aprendizaxe en liña do alumnado universitario.
- Descubrir a relación existente entre as prácticas en ambientes dixitais e as aprendizaxes informais, e desvelar a relevancia dos PLE na formación de futuros docentes de secundaria.

### **1. Metodoloxía de investigación**

A investigación que se presenta desenvolveuse mediante unha metodoloxía cualitativa a través dun estudo de caso. A valoración do singular non leva consigo necesariamente a xeneralización dos datos (González, 2002). Neste caso concreto estudáronse as estruturas que conforman os contornos persoais de aprendizaxe dun grupo de alumnado universitario, que pola súa riqueza e especificidade non ten como fin, inicialmente, a xeneralización dos resultados obtidos, aínda que poden resultar útiles baixo a oportuna reflexión e contextualización.

Enmarcándose nas estratexias metodolóxicas propias da formación do profesorado no ámbito da materia de “Investigación e innovación na educación secundaria”, do mestrado de formación do profesorado de secundaria da Universidade de Vigo, esta actividade tivo como obxectivos pedagóxicos, nun primeiro momento, amosarlles as potencialidades das TIC e dotar os futuros docentes de competencias dixitais para a promoción da innovación educativa e o exercicio da súa actividade profesional. Isto contribúe, ademais, a mellorar o dominio das ferramentas da Web 2.0 e dalgúns programas informáticos para producir e editar contidos en diferentes formatos dixitais.

A finalidade central desta tarefa era que o alumnado do citado mestrado indagase sobre os PLE no ámbito da educación formal e informal. Para iso, propúxoselle elaborar un vídeo individualmente, cunha duración máxima de cinco minutos, facendo uso de ferramentas de produción e de edición de audio e de vídeo (*Movie Maker, Camtasia, Text to Movie* etc.) con contido orixinal para publicalo na rede a través de You Tube, principalmente.

A temporalización da devandita actividade foi dunha quincena (dúas semanas) durante o período lectivo de abril de 2010. Nas leccións maxistras tratouse de transmitir os coñecementos necesarios para editar vídeos e tamén se exploraron algúns contidos asociados aos PLE co fin de aclarar dúbidas. A realización destes traballos deu lugar á produción e á publicación dos diferentes vídeos en internet e a súa respectiva presentación, intercambio e discusión na aula durante noventa minutos.

### *1.1. Instrumento, procedemento e análise aplicada á información*

O instrumento empregado para recoller a información son os vídeos producidos polo alumnado universitario do Mestrado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas durante o curso académico 2009/2010 no ámbito temático dos PLE.

Para transcribir a información e realizar a súa análise, visualizouse o contido en formato vídeo elaborado polo alumnado e inserido en internet en aberto. Na análise de contido desenvólta, co fin de coñecer a composición dos PLE dos participantes, utilizouse diferente software informático para transcribir, codificar e examinar a información. Para realizar a categorización e a subcategorización das narrativas empregouse o programa Analysis of Qualitative Data (AQUAD) e para o reconto das frecuencias o Excel. Cómpre salientar que o sistema de categorización e de subcategorización foise configurando a través dun proceso indutivo de análise que emanaba dos datos brutos xerados (Goetz e LeCompte, 1981), fundamentalmente nos textos escritos e orais, así como nas imaxes dos vídeos.

No apartado de resultados preséntase o esquema categorial e inclúense gráficos cos recontos das frecuencias das subcategorías, así como algúns exemplos narrativos extraídos dos vídeos co fin de favorecer a comprensión do lector ou lectora. Cada un destes exemplos ilustrativos acompáñase dunha letra (V) e un subíndice cun número correlativo do 1 ao 14, que indica o número de vídeo e o xénero dos participantes, preservando loxicamente a súa identidade.

## **2. Participantes**

Neste estudo participaron un total de 14 estudantes (cinco homes e nove mulleres) do Mestrado de Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas, a través da materia “Investigación e innovación na educación

secundaria” durante o curso académico 2009/2010 no Campus de Ourense da Universidade de Vigo. A duración media dos vídeos foi de dous minutos e corenta e oito segundos, que fundamentalmente conteñen elementos textuais, de son e de imaxe.

Tendo en conta a natureza cualitativa e exploratoria da investigación, cómpre salientar que a selección dos participantes se fixo atendendo ao acceso que se tivo a eles, desde a riqueza microcontextual que isto supón.

### 3. Resultados

Partindo das análises dos vídeos, realizados polos participantes sobre a constitución do PLE, a categorización primaria e secundaria establécese a partir das narrativas e do son principalmente (táboa 1).

**Táboa 1.**  
Sistema categorial e subcategorial definido para a análise

Categoría	Subcategoría
Definición de PLE	Conceptualización
Construción do PLE	Navegadores de internet
	Motores de busca
	Webs de consulta
	Noticias
	Sistemas de comunicación

#### 3.1. Definición de PLE

Todos os participantes comezan por presentar unha breve definición de PLE. Nas súas explicacións recorren á denominación máis común en inglés, *Personal Learning Environment*, cuxa tradución adoptada se refire aos contornos persoais de aprendizaxe. Todos os participantes afirman que se trata dunha serie de servizos, ferramentas ou sistemas onde cada persoa é capaz de dirixir ou redirixir, seleccionar e xerar as utilizacións individuais de contidos dixitais, en función dos seus intereses e/ou obxectivos de aprendizaxe.

[V<sub>2</sub>, home]: «Trátase dun sistema que axuda os estudantes a tomar control e xestión da súa propia aprendizaxe. Un PLE pode estar composto dun ou varios subsistemas. Así, pode tratarse dunha aplicación ou estar composto por un ou va-



rios servizos web para unir unha serie de recursos e de sistemas dentro dun espazo creado persoalmente.»

Unha participante conclúe de forma resumida e obxectiva que o proceso de navegación por internet, na medida en que depende das intencións de cada un e o beneficia da inmensidade de recursos dispoñibles debe ser selectivo, metódico e crítico.

[V<sub>3</sub>, muller]: «O desafío está claro, atopar información fidedigna contrastada e actualizada para compartila e engadila á miña información persoal; buscar o máximo e os mellores recursos informáticos para que a selección de información non sexa un caos e poder mellorar as formas de comunicación e de colaboración.»

Cómpre destacar que nun dos vídeos se afirma que para que a actualización de internet non sexa unha actividade infrutuosa e baleira de sentido é necesario atribuírlle significado, sendo preciso a súa condución, de forma implícita ou explícita, a carón dalgún tipo de coñecemento (in)formal.

[V<sub>1</sub>, muller]: «Espazos elaborados entre persoas, servizos, contidos e ferramentas que nos permiten a cada un de nós tomar o control da propia aprendizaxe e facer a nosa xestión.»

O PLE está asociado en moitos casos ás potencialidades que derivan do exponencial desenvolvemento de internet e das ferramentas dixitais. Nomeadamente no ámbito do ensino, as vantaxes son innumerables e poden ser concretadas polo profesorado e polo alumnado como factor de cambio e de innovación, onde segundo algúns dos participantes este sistema favorece a súa formación a través de diferentes ofertas formativas en liña sen necesidade de desprazamentos para o citado fin.

[V<sub>3</sub>, muller]: «Para formarme tiña que desprazarme para asistir a conferencias e cursos. Agora, a partir do ordenador, asisto a seminarios en liña e realizo cursos de *e-learning*.»

### 3.2. *Constitución do PLE*

Entendendo internet, os contidos dixitais e as ferramentas da Web 2.0 como un conxunto de potencialidades infinitas, sería improbable que no groso das utilizacións realizadas de forma libre, non formal e persoal, existisen múltiples puntos de contacto. Con todo, da análise do PLE descrita, por cada participante, detéctanse varias temáticas comúns. A utilización individual de internet e dos ambientes dixitais, en xeral, inclúe o acceso a contidos diversos e á comunicación entre o persoal usuario, dependendo das actividades de cada un. A construción do PLE poderá estar condicionada

polos procesos de aprendizaxes (in)formais levados a cabo por cada un dos participantes, onde no caso dos estudantes é de esperar que se detecten utilizacións da web asociadas aos respectivos obxectivos e contidos do seu estudo.

[V<sub>2</sub>, home]: «Isto inclúe o apoio ao estudante para fixar os propios obxectivos de aprendizaxe, xestionar as aprendizaxes, os contidos e procesos, comunicarse con outros no proceso de aprendizaxe. Por iso se consegue acadar os obxectivos de aprendizaxe.»

Considerando os PLE como un conxunto de accesos recorrentes a contidos dixitais e a servizos da web, é comprensible que contribúan para as aprendizaxes (in)formais dos interventores e interventoras. Coa presentación dos resultados, exploramos as súas potencialidades didácticas de cada un dos apartados.

[V<sub>2</sub>, home]: «Conceptos importantes dun PLE: integración dos episodios de aprendizaxe formais e informais nunha única experiencia; o uso de redes sociais que poden cruzar as fronteiras institucionais; servizos web; sindicación de contidos.»

Polo que se irá constatar, o PLE de distintos usuarios, independentemente de facer parte do mesmo grupo de alumnado, caracterízase por categorías comúns ben definidas: navegadores de internet, motores de busca, consultas diarias, noticias e comunicación.

[V<sub>4</sub>, muller]: «Preséntovos o meu PLE (contorno persoal de aprendizaxe) formado por todas as ferramentas e servizos cos cales busco, comparto e comunico.»

### ► Navegadores de internet

Para navegar en internet é imprescindible o uso dun navegador, tamén designado como *web browser* ou *browser*. Trátase dun programa de ordenador que lle permite ao seu persoal usuario a interacción coas páxinas da web. Algúns dos participantes fan referencia a eles como elementos integrantes do seu PLE. En concreto, falan do Internet Explorer, do Mozilla Firefox, do Safari e do Opera (ilustración 1).

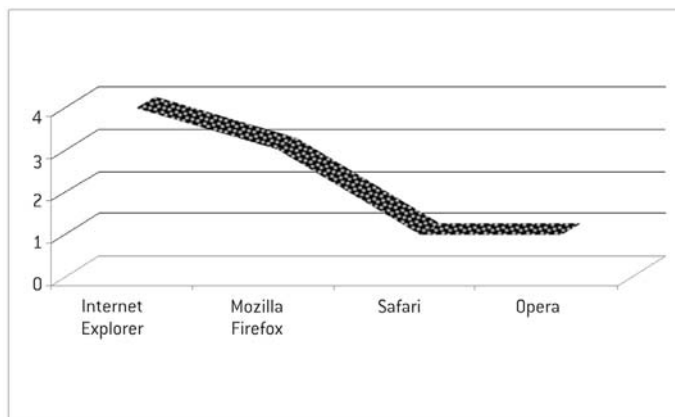
#### Ilustración 1.

Logotipos dos navegadores de internet presentes nos PLE



Preséntanse a continuación, no referido ao dominio, a distribución das referencias dos participantes (gráfica 1).

**Gráfica 1.**  
Navegadores empregados polos participantes



Windows Internet Explorer é un dos navegadores da rede máis empregado polos participantes, seguido por Mozilla Firefox, Safari e Opera. Esta distribución reflicte o escenario mundial onde globalmente, Windows Internet Explorer, inicialmente producido por Microsoft, é o navegador máis usado na actualidade, e os seus competidores directos son os referidos polos participantes neste estudo.

### ➤ Motores de busca

Case a metade dos participantes utiliza como principal motor de busca e como elemento imprescindible do PLE o Google. Este tipo de navegador permítelles aos estudantes universitarios buscar información, almacénala nun sistema computacional a partir de palabras clave indicadas polo persoal usuario. Como grandes vantaxes, atópase o feito de reducir o tempo necesario para atopar información, onde en poucos segundos aparecen as páxinas dispoñibles, por orde de relevancia ou preferencia, sobre a temática en cuestión.

### ➤ Webs de consulta

Existe un conxunto de páxinas referidas por algúns participantes como consultadas diariamente. Entre elas atópase a da Universidade de Vigo, a do Ministerio de Educación e a da Xunta da Galicia (ilustración 2).

[V<sub>10</sub>, muller]: «Todos os días consulto UVigo, Consellaría de Educación da Xunta de Galicia, a páxina de xuventude.net e infojobs.»

### Ilustración 2.

Logotipos das webs máis empregadas nos PLE



### ➤ Noticias

Na rutina diaria de moitas persoas a consulta de xornais realízase en formato papel onde, nos tempos que corren, as versións dixitais en liña atopan cada vez máis adeptos, na medida en que lles ofrecen aos lectores ou lectoras condicións ideais de custo e de acceso. Os participantes son conscientes destas vantaxes, tendo estes recursos no seu PLE como elementos imprescindibles para estar ao día.

[V<sub>3</sub>, muller]: «Para estar actualizada lía diariamente xornais en papel, vía a TV. Agora teño liberdade dixital.»

Os xornais máis consultados en liña polos participantes son *El País*, *La Voz de Galicia* e *Marca*; é un pequeno grupo consulta *O Faro de Vigo* (ilustración 3). Ademais, algunhas persoas admiten utilizar páxinas de busca de diferentes xornais, o que lles facilita a análise de contraste das noticias consultadas.

[V<sub>1</sub>, muller]: «En Kiosko.net vense todos os xornais, polo que así é posible comparar a mesma noticia.»

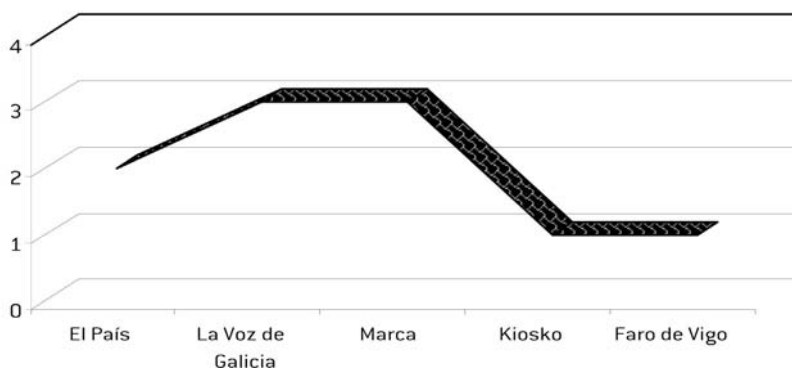
### Ilustración 3.

Logotipos dos xornais/portais en liña máis consultados nos PLE



Tendo en conta o dominio, preséntase a distribución dos xornais/portais referida polos participantes atendendo á súa frecuencia de consulta (gráfica 2).

**Gráfica 2.**  
Xornais/portais en liña presentes nos PLE



Como se pode ver os xornais máis nomeados son *La Voz de Galicia* (tres participantes) e *Marca* (tres participantes), seguidos de *El país* (dous participantes), *Faro de Vigo* (un participante) e *Kiosko* (un participante).

### ➤ Sistemas de comunicación

No actual mundo globalizado, onde se valora o tempo e a información, é comprensible que as ferramentas de comunicación dispoñibles na rede sexan utilizadas intensamente. Por cuestións de rapidez e de economía, utilízanse diferentes correos electrónicos, chats, foros e redes sociais. En segundos é posible intercambiar información e/ou compartir documentos independentemente de situacións espazo-temporais condicionantes a outros niveis. Estas canles de información irán tomando máis relevancia con respecto ás tradicionais vías de comunicación como o correo postal, o fax e o teléfono fixo.

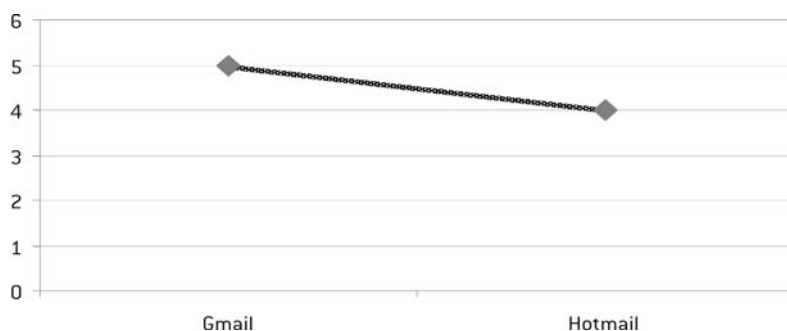
[V<sub>3</sub>, muller]: «Antes a comunicación na rede, con amigos e colegas ou para tratar de asuntos persoais reducíase aos correos electrónicos.»

Poucos son os que continúan a resistirse á comodidade das ferramentas dispostas en internet, e fai uso este colectivo de sistemas de utilidade persoal, profesional, formativas e/ou de lecer dentro dos seus PLE.

[V<sub>8</sub>, home]: «Tendo en conta a importancia que adquiriu o correo electrónico, en EUA envíanse uns 100 millóns de correos por día. Existen cerca de 300 millóns de enderezos electrónicos. Isto convértese no servizo máis popular da internet.»

No ámbito da comunicación sincrónica os servizos de correo electrónico máis nomeados foron Gmail e Hotmail. Existe no caso concreto dos participantes deste estudo, como se pode observar nas súas frecuencias de uso destes servizos de comunicación, unha pequena diferenza na opción entre un e outro servizo (gráfica 3).

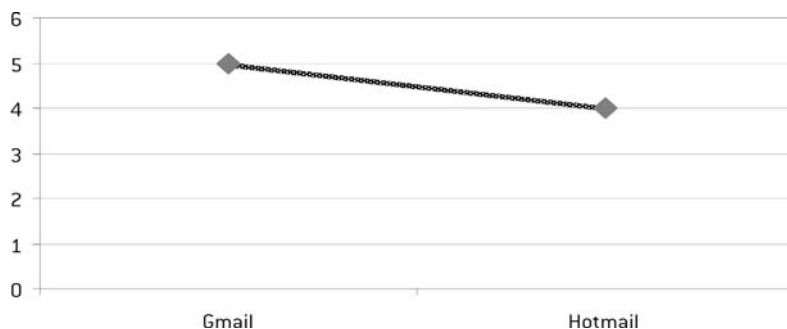
**Gráfica 3.**  
Servizos de correos electrónicos utilizados nos PLE



En concreto, o servizo máis utilizado é Gmail (cinco participantes), seguido de Hotmail (catro participantes).

No que se refire ás ferramentas de comunicación síncrona tratadas polos participantes, atopáronse canles de chat, entre os que destacan Messenger, Twitter e para a videoconferencia Skype (ilustración 4).

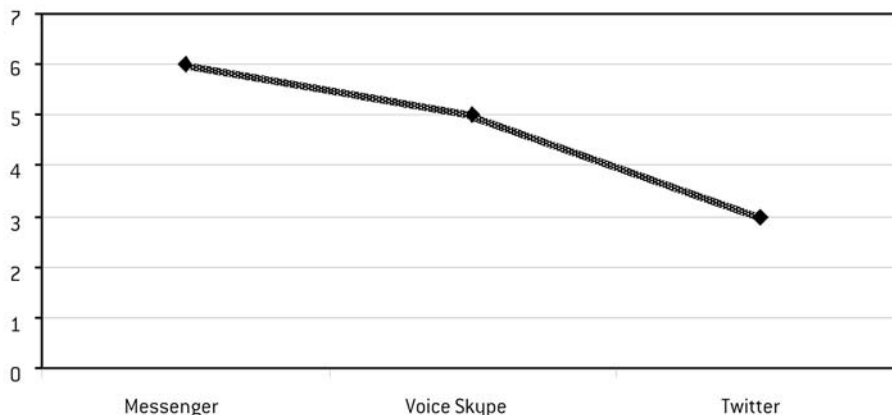
**Ilustración 4.**  
Logotipos dos servizos de comunicación sincrónica empregados nos PLE



O Messenger, como programa de mensaxaría instantánea que permite falar con algunha persoa a través de conversas síncronas por internet, ten aceptación entre os participantes. O Skype tamén é de interese polas posibilidades que ten para realizar chamadas, videochamadas, mensaxes instantáneas, envío de ficheiros, mensaxes de texto etc. a través da rede. En canto ao Twitter, o que máis valoran del son as facilidades que ofrece para enviar mensaxes de texto e actualizacións persoais ao instante por parte das persoas usuarias.

Preséntase deseguido unha gráfica coas frecuencias coa que os participantes se refiren a cada un dos servizos citados anteriormente (gráfica 4).

**Gráfica 4.**  
Servizos de comunicación sincrónica utilizados nos PLE



Segundo a información achegada polos participantes o servizo máis empregado é o Messenger (seis participantes), seguido do Voice Skype (cinco participantes) e do Twitter (tres participantes).

Continuando co uso comunicativo de internet, os participantes teñen en conta o emprego das redes sociais dentro dos seus PLE. Ademais, estas ferramentas da Web 2.0 caracterízanse principalmente por promover a comunicación síncrona e asíncrona. Os servizos referidos polos participantes son Facebook, Tuenti, Ning e LinkedIn (ilustración 5).

**Ilustración 5.**

Logotipos das redes sociais utilizadas nos PLE



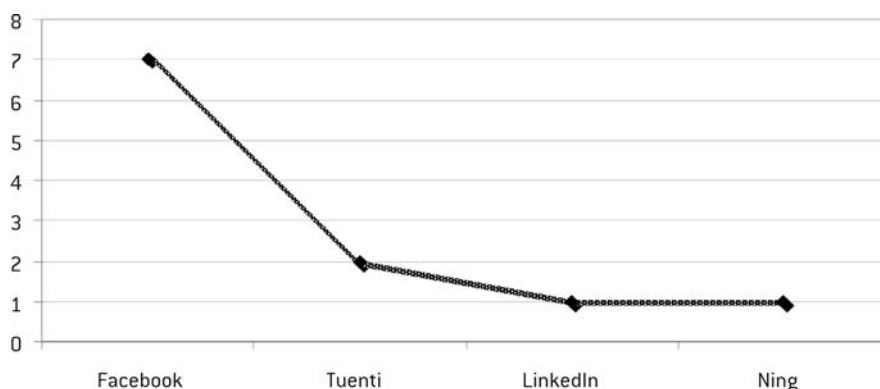
A utilización das redes sociais é un fenómeno inmensurable no ámbito planetario, atravesando xeracións, clases sociais, límites xeográficos etc., onde os participantes recoñecen esta realidade para si mesmos.

[V<sub>8</sub>, home]: «O suceso das redes sociais está baseado na chamada social, que fai que os alumnos accedan á rede para consultar os perfís propios e dos seus amigos, as fotos, os vídeos etc.»

Algúns dos participantes refírense ás redes sociais que consultan con máis frecuencia. Deseguido preséntanse de forma gráfica as frecuencias coas que os participantes mencionan cada un dos servizos de Facebook, Tuenti, LinkedIn e Ning (gráfica 5).

**Gráfica 5.**

Redes sociais presentes nos PLE



Os participantes recoñecen que as redes sociais teñen como punto en común o feito de que os seus membros poden compartir información, coñecementos e intereses semellantes. Como se constata, o Facebook é a rede social máis nomeada (7



participantes). Outras son empregadas nalgũa ocasión: Tuenti (dous participantes), LinkedIn (un participante) e Ning (un participante). Algúns deles recoñecen a súa utilidade sobre todo no plano persoal.

[V<sub>12</sub>, muller]: «Nas redes sociais comparto fotos, *links*, vídeos, e ademais diso podo conectarme *on line* con amizades.»

De forma comparativa, as referencias que os participantes fixeron dalgunhas das formas de comunicación en internet (nas redes sociais, correos electrónicos e chats) preséntanse na gráfica 6 coas súas frecuencias.



Constátase que no que se refire ás redes sociais, unha delas merece especial atención polos participantes, o Facebook (sete participantes); no correo electrónico os servizos máis utilizados son Gmail (cinco participantes) e Hotmail (catro participantes). No chat, os servizos con máis demanda de uso son o Messenger (seis participantes) e o Voice Skype (cinco participantes).

### 3. Conclusión, discusións e prospectiva

Como principais conclusións ponse de relevo que os PLE dos participantes, no ámbito da utilización de internet, están constituídos por diferentes navegadores da rede, páxinas que dispoñen de motores de busca e ferramentas para a comunicación

(correos electrónicos, chats, redes sociais) que contribúen á familiarización dos contextos dixitais necesarios e tamén á innovación educativa.

Windows Internet Explorer é o navegador de internet máis empregado polos participantes, seguido por Mozilla Firefox, Safari e Opera. No caso dos motores de busca, estes tamén forman parte dos elementos que constitúen os PLE, onde o único utilizado pola gran parte dos participantes foi Google.

Respecto á actualización con noticias, os xornais máis consultados en liña polos participantes son El País, La Voz de Galicia e Marca, tendo tamén nos seus PLE presentes páxinas de busca de diferentes xornais que favorecen a análise crítica e contrastada desta, entre os que destaca Kiosko sobre outros posibles. Como vantaxes derivadas do emprego da prensa pola mocidade e por persoas adultas é de destacar que favorece a análise da actualidade, promovendo a educación permanente e a autoaprendizaxe, así como a transferencia de coñecementos (Ricoy, 2009). Ademais, e pola súa situación académica, os participantes afirmaron que con frecuencia consultan as webs da Universidade de Vigo, do Ministerio de Educación e da Xunta de Galicia.

No relativo ás ferramentas comunicativas o servizo de correo electrónico máis destacado foi Gmail, seguido de Hotmail. Entre os participantes o chat máis popular é o Messenger; como redes sociais, Facebook é a máis anunciada e cunha menor expresividade falan de Tuenti, LinkedIn e Ning.

Maniféstase que a chamada «xeración internet» está a empregar a tecnoloxía para a aprendizaxe personalizada, onde o sistema educativo non pode seguir reproducindo formas de aprendizaxe tradicionais. Faise necesario botar man das novas oportunidades que ofrecen as novas tecnoloxías, onde o software social posibilita contido e aplicacións en aberto que reúnen coñecementos de diferentes contextos e fontes (Attwell, 2007).

Os PLE e a súa configuración, así como o seu mantemento, resultan ser un elemento crucial no proceso de aprendizaxe e tamén nos resultados, onde as clásicas teorías pedagóxicas terán que ter en conta este novo cambio para a súa renovación (Wild, Mödritscher e Sigurdarson, 2008).

No futuro poderase incluír unha nova xeración de contornos de aprendizaxe persoais en liña dentro dos sistemas educativos onde se redefinan os tipos de ensino, e se conecten coa realidade fóra das aulas. O cambio é un reto complexo que require de propostas prácticas arriscadas para a súa aplicación, porque o contexto académico, baixo ningunha circunstancia, pode permanecer á marxe destas novas formas de traballo.

Algunhas suxestións para integrarse dentro do sistema educativo, e que permitiría establecer unha ponte de unión entre a educación non formal e a (in)formal, sería indagar sobre a tipoloxía e a orde de prioridade das ferramentas polas que están constituídas cada un dos contornos persoais de aprendizaxe en liña do alumnado a través de preguntas directas ao inicio, durante e tras o curso formativo para ir incorporando e axustando algunhas delas dentro do ensino de forma aberta ou a través de plataformas privadas. Deste xeito, proporcionaríaseles aos estudantes un conxunto de ferramentas para a autorregulación da súa aprendizaxe. Teríamos, como docentes, que recorrer a actividades que favorezan o traballo autónomo, a reflexión, a construción e a colaboración, e facilitarles a participación das actuais ferramentas de software social (*weblogs*, wikis, etc.). Todo isto co obxecto de que lles permitan prepararse para usar a web como un recurso que posibilite solucións aos problemas, xa sexa na escola, no traballo ou na vida persoal (Daalsgard, 2006).

É idóneo, ademais, que os PLE de cada persoa contén con algún software libre ou en aberto que facilite a organización das ferramentas e mellore a estruturación. De tal xeito que se poida contar con este en liña e non en liña, e que se vaia actualizando en función das demandas do momento, facilitando a forma de traballo diaria.

O novo desafío para a práctica educativa será desenvolver, realizar e establecer novos enfoques para a aprendizaxe onde se teñan en conta compoñentes didácticos que se baseen nas vantaxes do PLE, afastándose cada vez máis dos enfoques centrados no papel do profesorado e pasivo do alumnado (Schaffert e Hilzensauer, 2008).

## Bibliografía

- Adell, J. e L. Castañeda (2010): *Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje* [en liña]. [Ref. do 7 de febreiro de 2011]. Disponible en: [http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%20eda\\_2010.pdf?utm\\_source=twitterfeed&utm\\_medium=twitter](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%20eda_2010.pdf?utm_source=twitterfeed&utm_medium=twitter).
- Attwell, G. (2007): «The Personal Learning Environments-the future of eLearning?», *ELearning Papers*, 2 (1), 1-8.
- Castañeda, L. e M. M. Sánchez (2009): «Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado», *Pixel-Bit*, 35, 175-191.

- Daalsgard, C. (2006): «Social software: E-learning beyond learning management systems», *European Journal of Open, distance and E-learning*, 2, 1-7.
- Del Hoyo, M.; M. C. García e J. del Olmo (2009): «Por qué no se utiliza Internet en España», *Zer*, 14 (26), 211-230.
- Goetz, J. e M. Lecompte (1981): «Ethnographic research and the problem of data reduction», *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- González, M. (2002): «Aspectos éticos de la investigación», *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Mota, J. (2009): «Personal Learning Environments: contributos para uma discussão do conceito», *Educação, Formação & Tecnologías*, 2 (2), 5-21.
- Ricoy, M. C. (2009): «Utilización de los recursos y factores que rodean el empleo de la prensa en la educación de jóvenes y adultos», *Zer*, 14 (26), 145-166.
- Santamarina, F. (2010): «Entornos personales de aprendizaje: una propuesta tecnológico-educativa para la integración en el aula», en: *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci, pp. 382-391.
- Schaffert, S. e W. Hilzensauer (2008): «On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects», *ELearning Papers*, 9, 1-11.
- Van Harmelen, M. (2008): «Design trajectories: four experiments in PLE implementation», *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 35-46.
- Wild, F.; F. Mödritscher e S. E. Sigurdarson (2008): «Designing for change: mash-up personal learning environments», *ELearning Papers*, 9, 1-15.



## **Aproximación a *Un último destino***

Xesús LANTES VITUREIRA

*Facultade de Ciencias da Educación de Ourense*

### **Introdución. Vida e obra**

Xosé Carlos Caneiro Pérez (Verín, 1963), diplomado en Educación Xeral Básica e licenciado en Xeografía e Historia, na actualidade é profesor no Centro de Recursos de Verín.

Salientamos da súa obra os seguintes títulos:

Poesía:

- *O esculpido sorriso dos teus beizos* (1984)
- *Da túa ausencia* (1991)
- *Estación Sur* (1994)
- *A valga do triste amor* (1997)
- *Aínda soñas con piratas?* (1999)
- *De bar en bar (os poemas prohibidos)* (2006)
- *Camiños de amor e lúa* (2009)

Narrativa breve:

- *Historias no fío de Monterrei* (1988)
- *Loias, lucérnulas e outras historias no fío de Monterrei* (1995)
- *Triloxía dos tristes* (2002)

Narrativa longa:

- *O infortunio da soidade* (1992)

- *Un xogo de apócrifos* (1997)
- *Estado permanente de fracaso* (1997)
- *Talvez melancolía* (1999)
- *Os séculos da lúa* (1999)
- *A rosa de Borges* (2000)
- *Ébora* (2000)
- *Ámote* (2003)
- *A vida nova de Madame Bovary* (2008)
- *Blue Moon* (2009)
- *Un último destino* (2010)

Ensaio:

- *O buscador de nada* (1991)
- *Jorge Luis Borges* (2003)
- *Os dominios de Caín* (2006)
- *De bar en bar (para abrazarte escribo)* (2006)

Acadou a maioría dos premios literarios outorgados en Galicia: C. E. Ferreiro, Xoán Carballeira, Rosalía de Castro, Xerais, Breogán, Blanco Amor, Torrente Ballester, o Premio Nacional da Crítica de 1998 etc. Alén diso é colaborador habitual do xornal *La Voz de Galicia*.

### **Argumento**

Elisardo Buenaventura regresa á súa casa natal en Dalmara para descansar durante un mes. Economista prestixioso, pai feliz e marido díscolo, volve para descansar:

(...) Regresara á vila para atoparse con todo e con todos, farto do vituperio diario constante repetido da cidade que habitaba (...) (p. 27)

Porque todo está estruturado na miña vida, mesmo as terapéuticas vacacións, en Dalmara, por culpa do estrés. Vacacións ou repouso en que reencontro a miña memoria, onde alivio as miñas nostalxias e repetidas melancolías (...) (p. 224)

Entre lembranzas, reencontros, novos plans e encontro cos colegas da adolescencia vai transcorrendo o tempo sen que o seu estado anímico mellore:

O avó contoume pouco antes de morrer a súa primeira aparición televisiva na década dos sesenta (...) (p. 183)

Isto contoullo ao seu neto algunha fin de semana, cando aquel regresaba do colexio curil. (p. 218)

Moitos dos episodios narrados están «historiados» no caderno do pai:

Prefiro o caderno, aínda que tamén me doía. (p. 310)

En síntese é a crónica dun retorno, ao fío da cal revive a historia do seu avó e pai e faise vivo, presente, o seu pasado. A selección dos feitos que se narran e as ausencias daqueloutros obviados danlle un pulo de subxectividade. Neste senso chama a atención que non se recorde absolutamente nada do paso do protagonista pola universidade. Esas ausencias tamén forman parte da historia (non contada).

## **Estrutura**

A novela preséntase dividida en tres partes, xustificadas, ao noso entender, polo encontro con Dalmara, a historia do avó e a historia do pai; primeira, segunda e terceira parte, respectivamente.

### *Primeira parte*

Comprende quince capítulos non enumerados. Regreso a Dalmara, instalación na casa e primeiros encontros con persoeiros da localidade, recordos dalgunhas historias que fixeron famosa a vila. Monologa co pai agora que se cumpre o primeiro aniversario do seu falecemento. Tamén as primeiras mencións ao avó, ao bar do Inés. A historia das pedras milagreiras de Dalmara. Encontro con Ricardito Fuensanta. D. Arturo, novo cura, preocupado de recadar fondos para a igrexa (p. 99).

### *Segunda parte*

Abarca doce capítulos sen enumerar. O gran protagonista desta parte é o avó. Tamén se salienta a historia das bágoas de san Crispulo, a das pedras milagrosas, ademais dos relatos sobre a historia da familia:

Todo empezou cando a avoa Margarita atopou ao lado do río unha pedra pintada con vivas cores, unha pedra moi fermosa que parecía representar o arco da vella, cheo de brillo. (p. 205)

### *Terceira parte*

Centrada no pai. Tamén consta de doce capítulos sen enumerar. Relata o internado do pai no manicomio da Casa das tellas verdes e o namoramento de Laura. Esta parte iníciase precisamente así:



Quedábanlle dez días para rematar o seu mes vacacional: relaxante, nostálgico, terapéutico (...) Decidiu regresar ao encontro do seu pai (...) (p. 265)

Isto xunto cos recordos da estancia no colexio son os eixes temáticos fundamentais:

O autobús triste ás sete da mañá do luns con destino á capital. (p. 269)

Temos que salientar que cada parte se axusta a dez días da estada do protagonista en Dalmara.

O propio texto dános conta da estrutura:

Alteración verbal e pronominal que me recorda os meus sintácticos tempos de escola. O período que deixei para o final deste descanso. Porque todo está estruturado na miña vida, mesmo as terapéuticas vacacións en Dalmara, por culpa do estrés. Vacacións ou repouso en que reencontro a miña memoria, onde alivio as miñas nostalxias e repetidas melancolías (...) onde reside unha parte de min: intrínseca, interna, intrépida, imborrable. Todo estruturado, dicía. Un primeiro período de presentación das circunstancias familiares, unha introducía para recordarme, coñecerme, presentarme a min mesmo e as miñas obxeccións: con demasiado azucre (...) Un segundo co avó como centro. Un terceiro comigo no colexio e coa paixón de papai, Laura (...) (pp. 224-225)

No remate da novela resúmese así a estancia en Dalmara:

Quédame a fotografía dunha nai que nunca coñecín. Un pai morto de amor, suicidado. Un avó con mil proxectos sen rematar e unha avoa que pasea polo paraíso con todos os santos e demos da eternidade, promiscuidándose. Unha tía anciá chorando e pedíndome perdón. Non está nada mal o balance da miña memoria. Un mes. (p. 385)

## **Narrador**

A novela combina de xeito harmónico as estratexias narrativas de 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> persoas, alternando os capítulos. Os narradores van alternando regularmente ao longo de toda a narración.

A modulación en primeira persoa correspóndelle ao protagonista, Elisardo Buenaventura, que a xeito de monólogo ou soliloquio conta as vivencias desde o presente e recorda moitas outras do pasado:

A iso cheguei: ao monólogo. (p. 15)

Volvo ao meu monólogo infame e acompañome dun leve e lixeirísimo paseo pola humérrima herba. (p. 16)

Así presente e pasado fúndense, ás veces coa axuda do caderno que contén as memorias do pai:

Iso escribiches nalgún lugar do teu caderno. (p. 29)

Decidiu regresar ao encontro do seu pai, o caderno. (p. 225)

Quixen dicirlle que o caderno estaba na casa, que se titulaba *Los locos y yo* (...) (p. 256)

Esperto e penso en ti, papai. E collo o caderno e leo. (p. 276)

Trátase dun narrador homoautodiexético:

Regreso para vencer. (p. 11)

Estes días sufrín fortes dores de estómago. (p. 148)

Non podo pensar no avó ou en papai sen entristecerme. (p. 224)

A boa da Inocencia, a máis fiel aos credos do avó, dígocho eu, papai, a que levou ás súas últimas consecuencias o amor polas voces. (p. 74)

Os meus tamén, a ti non debo enganarte. (p. 75)

Nas notas do caderno sinalas, papai, que Roberto Vidal caeu en desgraza por sentirse defraudado no seu trato cos santos do mundo. (p. 282)

Narra desde dentro da trama a súa propia vida. É, pois, un narrador interesado no discurso. Son vinte capítulos da novela os que se narran desde a primeira persoa. A alternancia é rigorosa ao máximo, mantense de xeito sistemático dunha parte a outra: pois se o último capítulo dunha parte termina cun narrador en primeira persoa, a seguinte empeza cun narrador omnisciente en terceira persoa. Encontramos moitas veces que o monólogo ten un auditor (oidor, interlocutor ficticio, pois xa morto) que lle dá un carácter moi persoal ao protagonista:

A min contoumo o ano pasado, pouco antes do teu (...) o teu falecemento, papai.<sup>1</sup> (p. 48)

A narración en terceira persoa abarca dezanove capítulos. Trátase dun narrador omnisciente, coñecedor absoluto da historia (presente, pasado e futuro dos seus personaxes):

Pensaba en seu pai, na súa morte, cando chegou ao lugar do que tanto lle falaran, aquela campa próxima ao río (...) (p. 23)

Sentíase derrotado aquela mañá, despois de doce xornadas na vila. (p.154)

Os últimos días en Dalmara dedicounos a reencontrarse co seu pai, co colexio e co gozo. (p. 300)

---

<sup>1</sup>«En las narraciones del yo es frecuente la presencia explícita de un narratario (...)». D. Villanueva (1989), p. 32.

O discurso simbólico vén urdido e determinado polas dúas voces que se alternan ao longo da novela. A voz de Elisardo é subxectiva e obsesiva, funciona como activadora do discurso. A voz do narrador omnisciente é obxectiva, ordena o discurso.

Mais todas as voces son en definitiva as voces da memoria, unha historia fragmentada e que se vale de diversos modos expresivos:

1. Son claras as pasaxes que responden a unha imposición de crónica. Por exemplo:

Todo isto acontecía a finais da década dos setenta, morto o ditador (...) (p. 163)

2. O modo descritivo ao xeito científico:

O Proceso de Quendas era a súa particular planificación familiar. Unha vez conseguida a cantidade de habitantes exacta ou aproximada, todo se resolvía no lóxico apoteigma: a cada morte correspondíalle unha nova vida. (p. 176)

3. Ensaio:

Coñecía os tratados máis importantes da Antigüidade acerca da cuestión anímica. O célebre ensaio de Mateo Rubén de Caravaca (...) (p. 141)

## **Personaxes**

Trátase dunha novela de personaxe. Ao redor do protagonista desenvólvese toda a historia, pasado e presente inciden do mesmo xeito sobre o actor principal. Este resulta complexo, redondo, contradictorio, pero moi rico en matices. Filosoficamente permite extraer conclusións sobre o comportamento humano tantas veces irracional. Esta irracionalidade abarca tamén a historia das pedras e as bágoas do santo.

Temos un personaxe central, Elisardo Buenaventura, fillo de Elisardo Buenaventura e neto de Elisardo Buenaventura, casado con Socorro, enfermeira, e pai de Paula e David. É un conomista prestixioso, un gañador profesional, que regresa durante un mes a Dalmara para curarse do estrés. Aquí encóntrase coa súa veciñanza, cos seus familiares, compañeiros e compañeiras e coas memorias (nostalxias) do pasado, das súas e das dos seus:

Elisardo Buenaventura, fillo de Elisardo Buenaventura e neto de Elisardo Buenaventura, creceu sabendo que a súa avoa fora a viúva máis (...) (p. 26)

Regresa á vila para reatoparse con todo e con todos (...) (p. 27)

Estaba canso do tedio. Sentía fatiga cada mañá, cando alpeiraba para ser o home de prestixio co que todos soñaran algunha vez: o avó avogado filántropo, e o seu pai, e a súa avoa promiscua. Todos querían que Elisardo Buena-ventura conseguise altas metas que sorprendesen o mundo. Estudou tres carreiras universitarias, doutorouse, rexeitou numerosas ofertas de universidades públicas e privadas, creceu e aspirou a coleccionar diñeiro e rematou como asesor financeiro das máis prestixiosas industrias de Europa (...) (p. 52)

Pero o personaxe é máis complexo. Padece insomnio, úlceras no estómago. O éxito profesional non vai acompañado do equilibrio nin físico nin emocional. As referencias ao estado melancólico, aos nervios, á nostalxia, á soidade, ao tedio, á hipertensión etc. son constantes:

Dóme o estómago por culpa da chuvia, do frío, da humidade. (p. 167)

Constantes son as referencias ao estado anímico-emocional e físico ao longo do relato:

—Que pasa, que pasa respondeu a súa muller ao outro lado da liña? Son eu, Socorro. (p. 148)

—Pero ti estás tolo, como se che ocorre chamar ás dúas de mañá, non ves que os nenos están durmidos? (p. 67)

Un pouco hipocondríaco: úlceras, colesterol, triglicéridos. Como se acabase de chegar a Dalmara: melancólico, enfermo dos nervios, tímido, présbita, asustado. (p. 185)

Aqueixado de insomnio, dos nervios (...) As miñas depresións e nervios son indicadores de tal circunstancia. E se analizamos os antecedentes familiares concluímos, con certeza, que a gadaña do irrevogable desequilibrio pesa permanentemente sobre o meu futuro. Tolo. Tamén. (p. 76)

Un individuo, depresivo, convulso, atormentado, introspectivo: iso fora a súa vida: un bolero. Un halo de melancolía tinguindo cada esquina do seu pasado. A melancolía dun pai caseausente, un avó metido en invencións e altruísmos, unha avoa promiscua, amigos empapados de nostalxia, un colexio de curas, o autobús (...) (p. 268)

Quedo de novo só. Ou acompañado por mil fantasmas na miña loucura. (p. 296)

Probablemente a loucura comezou cando tiveron que trasladarme ao colexio aquel que non me gustaba. (p. 312)

O individuo debátese entre o presente en Dalmara (pasado, tranquilidade etc.) e o deber de retornar á cidade (futuro), ao encontro cos seus fillos e coa súa muller, pero tamén co mundo estresante da cidade, ao do economista prestixioso. O desexo de regresar coa familia a Dalmara choca coa vontade da muller. Ese retorno aparentemente non ten futuro. Establécese un diálogo de «xordos» entre a parella:

Esta é, sen dúbida, unha familia de tolos. (p. 74)

Un aspecto que queremos salientar do protagonista e que tamén afecta a outros personaxes da obra é a denominación. A selección onomástica do apelido castelán dos tres principais protagonistas: Buenaventura, literariamente non xustificado, fainos pensar que é un capricho do autor (Buenaventura, Fuensanta, David, Margarita), nomes e apelidos en castelán que afean, deturpan a realidade dunha sociedade que queremos normalizar. Se a expresión literaria dá fe dese afán de normalización, certos xeitos, gustos, parece que van polo camiño do castrapo, da diglosia, da confusión, da superposición do castelán.

Os demais personaxes son secundarios, teñen unha función de subsidiariedade, dimensión plana, carente de psicoloxía ou carácter, máis elementos funcionais que prototipos. Dentro deste grupo queremos salientar o avó e o pai.

O avó tamén é un personaxe parcialmente caracterizado. Avogado prestixioso, pero sobre todo pensador, filósofo e filántropo:

O avogado Elisardo Buenaventura resultaba ser un especialista nos asuntos relacionados coa alma. (p. 141)

De grande fe e verbo. (p. 178)

Pai e avó teñen certo realce sobre os personaxes secundarios porque deixan fortes pegadas hereditarias no seu fillo e neto:

É curioso o rumbo que poden seguir os aconteceres dos seres humanos. Todo estaba previsto para que Elisardo Buenaventura, o fillo do avogado, seguise os pasos do seu pai. Fortuna, leis, unha esposa intelixente, fillos. Non foi así. Abandonou a carreira de Dereito. Nin a empezou. (p. 145)

Agora podo ser feliz. Sinto a felicidade na miña pel, pai. Vin a túa bañeira, a túa morte, a auga vermella. Eu estaba na oficina cando chamou Cruz Polidoro. Tiña que ir inmediatamente a Dalmará. Xa imaxinaba o que pasara. Non me equivoquei. O suicidio. (p. 333)

Os personaxes da narrativa de Caneiro son antiheroes. O heroe, aínda que adornado con moitos atributos, é finalmente un derrotado. Elisardo Buenaventura non se impón a nada nin a ninguén. É un vencido da vida. Moi sabio, moi cariñoso, moi pacífico etc., pero o retorno á cidade é o tributo que ten que pagar por ser como **é** e tamén por ser **quen** é.

### **Tratamento do tempo**

Na novela existe un tempo externo, o dos feitos narrados, e un tempo intrínseco, o da secuencia narrativa, da enunciación, da organización lingüística. Literariamente o único relevante é o tempo do discurso (Villanueva, 2006).

No relato que nos ocupa o tratamento do tempo faise dun xeito moi meditado. Abarca un máximo de trinta días; un mes que ao longo do relato se reitera ata a saciedade. As constantes referencias ao tempo fan que este asuma un protagonismo importante, como se o personaxe estivese a proba. Vexamos algunhas referencias da primeira parte:

Xa son as doce. Mediodía (p. 29)

Non me quero enfadar nesta segunda noite (p. 45)

Alí estaba, un día despois da súa chegada. (p. 53)

Novembro (p. 59)

Xa transcorrera unha semana desde a súa chegada (...) (p. 120)

Algo similar sucede na segunda parte:

Sentíase derrotado aquela mañá, despois de doce xornadas na vila. (p. 154)

Cantos días pasaron desde que cheguei? Dezaquito, bo número. (p. 228)

Prodúcese un mínimo desaxuste temporal ou pequeno conflito entre o narrador omnisciente ao principio do capítulo X, que relata a visita á Casa das tellas verdes:

O avogado fora o centro daquela familia, pero tamén o referente para moitos dos habitantes de Dalmara. Entre eles o señor Patricio e o director da Casa das tellas verdes, ínclito e ben ponderado Xermán Cruz Polidoro, nonaxenario que o neto de Elisardo Buenaventura foi visitar na mañá do seu noveno día. (p. 237)

Estes feitos van suceder máis tarde e o narrador en primeira persoa no capítulo seguinte relátaos así:

Cruz Polidoro segue recordándote, avó. Esta mañá, cando entrei no seu despacho, recitaba un poema. (p. 248)

E remata a segunda parte con outra precisión temporal:

Quedan once días, aínda. Podo curarme (...) (p. 252)

A terceira parte inicia así:

Quedábanlle dez días para rematar o seu mes vacacional: relaxante, nostáxico, terapéutico. (p. 365)

E remata:

Os últimos días en Dalmara dedicounos a reencontrarse co seu pai, co colexio e o gozo. (p. 300)

### **Referencias ao tempo da historia**

O tempo externo esténdese desde o ano 1899 ata o 2000:

O avó nacera en 1899 (p. 38)

O protagonista nace en 1960, ten 40 anos cando regresa a Dalmara, o que nos sitúa no ano 2000. Abarca, xa que logo, todo o século XX. As referencias ao tempo histórico non son moi frecuentes, aínda así salientamos as seguintes:

En 1971, cando aconteceu o parálís e o notario (...) (p. 37)

Todo isto sucedía a finais da década dos setenta, morto o ditador, o señor aquel do bigote, ao que tanto desquería. (p. 163)

Ano 1971. En Suíza admíten por fin que as mulleres poidan votar (...) (p. 195)

Regresa a Dalmara doce meses despois do óbito do pai e case todos os acontecementos relatados son anteriores; hai, pois, máis «historia» que «presente».

O plano histórico e o presente imbrícanse de continuo. A macroestrutura artícuase como a historia dun retorno —Elisardo— ao fío da cal revive a historia do seu avó e do seu pai e faise vivo o presente.

## O espazo

O espazo central é Dalmara, xa espazo mítico na narrativa deste autor. O espazo do discurso é verbal ou espazo metáfora, aínda que sexa transunto dun espazo real. Significativamente recobra certo interese xa que ao longo da novela son constantes as referencias ao benestar da vila contrapostas ao malestar (estrés) da cidade. Recolle o antigo e permanente dilema «alabanza da aldea e menosprezo da corte»:

Nas cidades un sudario de asfalto sepulta a vista. (p. 15)

Tampouco a vila aparece definida con moito cariño:

Iso contaban todos na vila, aquela pequena vila de provincias. Con vinte mil habitantes e con grandes cantidades de odio, ou algo similar, circulando entre os seus veciños (probablemente se tratase do municipio español con maior índice de xenreiras, rancores e enconos por metro cadrado). (p. 23)

Son varias as mencións que identifican e referencian este espazo mítico coa vila de Verín:

Perdía os ollos no baleiro da parede e imaxinaba a súa nai, as árbores de Dalmara, o lugar de onde partía o autobús, Fonda Juanita, así lle chamaban (...) (p. 294)

(...) un adxectivo do que me vou apropiari, para que a epidemia de palabras que rolda esta vila fronteiriza se poida estender aínda máis no meu interior co-rentón e perialopécico. (p. 360)

Cómpre salientar que o espazo, aínda que importante, non recobra un valor capital. A arquitectura social, as estruturas de poder, os axentes sociais son esquecidos. Temos unha Dalmara en que as referencias locativas son a espazos pechados: bares, casas, librarías, hospital etc.:

(...) o bar do Inés e a librería de Bríxida (...) (p. 45)

(...) algo nada infrecuente naquela vila do interior: pedras da boa sorte, un tanatorio modernísimo, empresas que vendían obxectos raros, un san Crispulo que choraba e que regaba as terras coas súas bágoas... Dalmara, terra de orates. (p. 127)

Os espazos abertos (río, bosque) son escasamente referenciados. Está moi lonxe este mítico lugar de adquirir similitude con Comala ou Macondo, tantas veces mencionados na novela. Non obstante, o autor pretende darlle un valor mítico:

Dalmara. A loucura está situada no centro. Un estigma que pervive na fronte de todos os que botan de menos cando non están. (p. 326)

### **A intertextualidade**

O recurso ás referencias culturais, filosóficas, literarias e artísticas é unha característica esencial e absolutamente querida deste autor. Autores, obras, personaxes e textos aparecen diseminados pola obra e reforzan o afán culturalista que pulula pola novela adiante.

O censo de autores é salientable: do mundo clásico, medieval e contemporáneo. Filósofos, escritores: F. Nietzsche, Tomé de Aquino, Marx, Quevedo, Schiller, Lewis Carroll, Van Gogh, Mariano José de Larra, Aristóteles, Alberto Magno, Tertuliano, Gerardo Diego, Torres e Villarroel, Miguel Hernández, Manuel Machado, Bécquer, Petrarca, Galileo, Lope, Quevedo, Cervantes, Juan Ramón Jiménez, Valle Inclán, Serafín e Joaquín Álvarez Quintero,

Músicos: Bach, Moustaki, Ella Fitzgerald, L. Armstrong,

Personaxes literarios: Alonso Quijano, Alicia, Romeo e Xulieta, Alí Babá, Pedro Páramo.

Títulos de obras: *Estado permanente de fracaso*, *Paradiso*, *Cen anos de soidade*, *El Quijote*, *A saga/fuga de J. B.*, *Oficio de Tebras 5*, *Divinas palabras*, *Odisea*, *Ulises*, *Na procura do tempo perdido*, *Rayuela*, *Luz de agosto*, *Ana Karenina*, *Un home que se parecía a Orestes*, *O proceso*, *A montaña máxica* etc.



Textos: da Biblia, soneto de Quevedo, rezos en castelán, xota aragonesa, textos de L. L. Argensola, letras de bolero, cancións populares (*Doce cascabeles lleva mi caballo por la carretera*).

Como podemos apreciar non hai a máis mínima referencia á literatura galega. Ante todo isto, témonos que preguntar, existe a literatura galega? Ou esta é unha obra escrita orixinariamente noutro idioma e logo vertida ao galego? Como se pode constatar non hai a máis mínima concesión á literatura galega, nin obra, nin autor, nin texto etc. A literatura galega simplemente non existe. Creo que se trata dunha traizón ao país, á nación galega, pero en todo caso moi revelador do que se pensa, le e se pretende salienta. Que un autor escriba nunha lingua e que as referencias culturais sexan todas doutras culturas demostra a todas luces que sofre unha clara «diglosia» cultural.

### **O estilo**

Para unha profunda e exhaustiva análise do estilo deste autor véxase a Pena Arión (2008). Soamente queremos salienta algúns aspectos deste universo tan complexo:

- O autor persegue e logra un estilo moi persoal, recargado, barroco, complexo, con tendencia á enumeración, ás veces caótica, con subordinación e con xustaposición de elementos:

Regresara á vila (...) farto do vituperio constante repetido da cidade que habitaba, nervioso, atrapado na celeridade do asfalto, dos números, cifras cifras, investir, aconsellar, desaconsellar, gañar diñeiro, renda variable, invariable, diñeiro, bolsa que sobe e baixa e sobe e baixa, diñeiro. (p. 27)

A súa infancia fora un territorio de aladiernas cantuesos rosas erísimos árgomas silveiras. (p. 83)

Moita adxectivación e anovación lingüística, con preferencia á epitetación:

Un muchachote de vinte e cinco anos, vigoroso, atractivo, musculérrimo, tarzanesco. (p. 195)

Constantes comentarios, excursos do narrador:

Podo escribir os versos máis tristes esta noite. (p. 194)

A subordinación encadeada de cláusulas crea períodos sintácticos complexos:

E pedía pola saúde do seu fillo, pola súa propia saúde, que lle dese o Señor Deus moitos anos de vida para poder dedicarllos á ventura: á felicidade particular e allea, ao gozo que a vida esconde detrás da súa falsa aparencia de lategueante traxedia. (p. 201)

En contraste con este estilo longo, lento, aparece o simple, áxil:

O túnel. Porque o ser humano é outra cousa. Ou pode selo. Non o sabe.  
Elisardo Buenaventura non o sabe. (p. 182)

As voces, todas as voces da memoria maniféstanse achegando realidades discursivas diferentes.

1.º Son claras as pasaxes que responden a unha imposición da crónica:

O avó contoume pouco antes de morrer a súa primeira aparición televisiva na década dos sesenta, a finais, cando as pedras, e as almas, e esas ilusións que albergaba a súa cabeza resultaban ser asunto predilecto. (p. 183)

2.º O modo descritivo. Hai treitos onde a memoria se fai permeable á incorporación e á sedimentación dunha linguaxe científica:

(...) trastornos serios de personalidade e depresión insalvable unida a episodios maníaco-depresivos crecentes, ilimitadamente progresivos e alternantes con patoloxías de índole conceptual, espacial ou perceptiva. Incurable. (p. 29)

3.º A inclusión de títulos de obras como frases comúns:

labios como espadas, dona de corpo delgado, aos nosos cen anos de soidade, os gozos e as sombras, xogar como xogan os nenos á *rayuela* etc.

4.º Textos intercalados:

Carta de san Columpiano a Bríxida (pp. 242-246)

Carta do pai a Laura (p. 297)

O discurso do seminario. Discurso que recorda (p. 372)

(...) repetindo as frases iniciais da propia novela (p. 11)

5.º Textos literarios doutros autores. É moi recorrente a referencia a textos, obras e autores. Aquí só mencionamos obras ou fragmentos reproducidos ao longo da narración: soneto de Quevedo (p. 200), da Biblia, do catecismo, estrofas de cancións populares (unha xota, *Adiós Pamplona de mi Navarra*, *Adiós pero no para siempre* etc.) (p. 95).

Todas estas pinceladas sobre o estilo mostran que o autor posúe un estilo persoal e complexo, aínda que un desexaría que se abandonaran algúns tics que cremos que afean o discurso: innovacións lingüísticas ridículas (tarzanesco), textos en castelán, enumeracións caóticas:

A súa infancia fora un territorio de aladiernas cantuesos rosas erísimos árgomas silveiras. (p. 83)

Como xa comentamos noutro lugar (Lantes, 2000), o abandono dos recursos metagráficos deste autor foi constante e progresivo. Desde as primeiras obras ata a actual vemos un abandono constante e progresivo dos recursos metagráficos que desaparecen por completo nesta obra que analizamos.

## **Bibliografía**

- Alonso Girgado, L. (2009): *El Aleph de Jorge Luis Borges* (guía de lectura). Santiago de Compostela: Follas Novas.
- Caneiro Pérez, X. C. (2010): *Un último destino*. Vigo: Galaxia (todas as referencias fanse por esta edición).
- Lantes Vitureira, X. (2000): *Os recursos metagráficos na narrativa de X. C. Caneiro* (inédito).
- Pena Arijón, O. (2008): *Aproximación á estilística a través da obra narrativa de X. C. Caneiro* (tese de doutoramento inédita). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Villanueva, D. (2006): *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*. Madrid: Marenostrum.
- Villanueva, D. (1989): *El comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón/Valladolid: Aceña E. e E. Júcar.

Servizo de Publicacións

---

Universidade de Vigo