

ACTAS DO III CONGRESO GALEGO
DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
DA EDUCACIÓN

Editan:

Denébola Álvarez Seoane
Almudena Alonso Ferrero
Héctor M. Rodríguez Cegiao

**ACTAS DO
III CONGRESO GALEGO
DE INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

18, 19 e 20 de ABRIL de 2012

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
(CAMPUS VIDA)
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Editan:

*Denébola Álvarez Seoane
Almudena Alonso Ferreiro
Héctor Manuel Rodríguez Cagiao*

I.S.B.N.:	978-84-940055-0-3
Depósito legal:	C 766-2012
Impresión:	NINO-Centro de impresión digital. C/Rosalía de Castro, 58 Santiago de Compostela

Contido

COMITÉ ORGANIZADOR	11
COMITÉ CIENTÍFICO	11
COLABORACIÓN	11
LISTA DE AUTORES	12
ENTIDADES ORGANIZADORAS	14
ENTIDADES COLABORADORAS	14
LIMIAR	15
PRÓLOGO	17

Conferencias

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN UNA ALTERNATIVA PARA CAMBIAR LA ESCUELA	25
<i>Rafael Porlán Ariza, Nicolás de Alba Fernández</i>	
LA VIVENCIA DE LOS/AS DOCTORANDOS/AS SOBRE SU PROCESO DE TESIS DOCTORAL	27
<i>María Cerrato Lara</i>	
XÉNERO, IGUALDADE E INVESTIGACIÓN NA UNIVERSIDADE	35
<i>Ana Iglesias Galdo</i>	

Obradoiro

EL DIARIO DE CAMPO Y EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	39
<i>Rafael Porlán Ariza, Nicolás de Alba Fernández</i>	

Charla

OPORTUNIDADES DE FINANCIAMENTO DA INVESTIGACIÓN NO ÁREA DE EDUCACIÓN NO MARCO EUROPEO	43
<i>María Luz Ríos Rodríguez</i>	

Coloquio

A PROMOCIÓN PROFESIONAL, DIGNIFICACIÓN E CUALIFICACIÓNS DAS INVESTIGADORAS E DOS INVESTIGADORES NOVEIS A TRAVÉS DAS ASOCIACIÓNS	51
<i>Lidia Martínez Casás</i>	

Comunicacións: modalidade alternativa

EDUCANDO EN LA MOTIVACIÓN PARA OBEDECER LAS LEYES MEDIOAMBIENTALES Y LA MOTIVACIÓN PROAMBIENTAL	57
<i>Isabel Alonso Rodríguez</i>	
PROXECTO DUNHA TESE SOBRE EQUIPOS DOCENTES NA UNIVERSIDADE	67
<i>Laura Lodeiro Enjo</i>	
A EDUCACIÓN DOS NENOS/AS XORDOS/AS	75
<i>Yaiza Ageitos Sobrado, Marcos Pinaque Varela, Iria Balayo Abeijón</i>	
CIENCIA CON CONCIENCIA	85
<i>Yesshenia Vilas Merelas, Daniel Blanco Carpena</i>	
PROXECTO DE INVESTIGACIÓN DUNHA TESE DE DOUTORAMENTO: MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUNICIPIO	95
<i>Denébola Álvarez</i>	
DISCURSO ECONOMICISTA DE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DIGITAL: DE LO GLOBAL A LO LOCAL	107
<i>Almudena Alonso</i>	
IMPLICACIÓNS DO TERMO "CALIDADE" EN EDUCACIÓN	117
<i>Héctor Manuel Rodríguez Cagiao</i>	

Comunicacións: modalidade oral

SESIÓN ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL

LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN: PROPUESTA DEL PROYECTO DICBDPEC	129
<i>Rebeca García Murias, Miguel Anxo Nogueira Pérez</i>	
UN MODELO FORMATIVO PARA O USO DAS TIC NA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL: O PROXECTO ICT SKILLS 2	139
<i>Miguel Anxo Nogueira Pérez, Rebeca García Murias</i>	

EL IMPACTO DE LA DISCIPLINA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE AYUDANTE ALUMNO: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FFYH-UNC (ARGENTINA).....	151
<i>Jessica Arévalo</i>	

ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO DAS TITORÍAS: ACORDOS E DESACORDOS NA PERCEPCIÓN DE ALUMNADO E PROFESORADO DA USC.....	161
<i>Beatriz García Antelo</i>	

SESIÓN PEDAGOGÍA SOCIAL

TIEMPOS EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS	175
<i>Laura Varela Crespo</i>	

LEGER EN FAMILIA: UNHA ANÁLISE DA SITUACIÓN EN GALICIA	187
<i>Juan José Lorenzo Castiñeiras, Tania Merelas Iglesias</i>	

ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE UNA ESCUELA HOSPITALARIA	199
<i>María Pilar Porta Rodríguez</i>	

SESIÓN COMPETENCIAS E PERFIL PROFESIONAL

APRENDER A APRENDER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: INICIATIVAS Y RECURSOS	211
<i>Cristina Ceinos Sanz</i>	

LAS COMPETENCIAS DE GESTIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES PROFESIONALES: UNA PROPUESTA EUROPEA	221
<i>Cristina Ceinos Sanz, Ana Couce Santalla</i>	

EL PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS	233
<i>Laura Varela Crespo</i>	

EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ESCENARIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	243
<i>Sara Serrate González</i>	

SESIÓN ADMINISTRACIÓN LOCAL E TERRITORIO

PROCESOS PARTICIPATIVOS EN EL SENO DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL: REALIDAD Y PROSPECTIVA EN LA COMARCA DE SANTIAGO	253
<i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández</i>	

DESCENTRALIZACIÓN E TERRITORIALIZACIÓN NO CONTEXTO GALEGO: A COMARCA E A SITUACIÓN PARADOXAL DA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	265
<i>Miguel Ángel Rodríguez Fernández, Laura Rego Agraso</i>	

ENTREFLORESTAS E CIDADES: IDENTIDADES DA EDUCACÃO AMBIENTAL BRASILEIRA.....	277
<i>Francisca Marli Rodrigues de Andrade</i>	

CALIGRAFÍAS URBANAS.....	287
<i>María Begoña Paz García</i>	

SESIÓN EDUCACIÓN COMPARADA

POLÍTICAS EUROPEAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL.....	299
<i>María Julia Diz López</i>	

LA DIMENSIÓN TRANSNACIONAL DE LOS CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI. TENDENCIAS EN ESPAÑA Y BRASIL	311
<i>Luciana Leandro da Silva</i>	

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL IV CICLO DE LA USC.....	323
<i>María Carmen Gutiérrez Moar</i>	

O ENFOQUE SOCIOBIOGRÁFICO NO ESTUDO DA FORMACIÓN IDENTITARIA DO EDUCADOR/A AMBIENTAL	329
<i>María Barba Núñez</i>	

SESIÓN TRABALLOS DE CONCEPTUALIZACIÓN

EN BUSCA DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN ADECUADA: BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN CONTINUA.....	341
<i>Eva María Barreira Cerqueiras</i>	

SEXO, XÉNERO: DE QUE ESTAMOS A FALAR?.....	349
<i>María Julia Diz López</i>	

SESIÓN DIDÁCTICA DA LINGUA E DA LITERATURA

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA DESDE LA LITERATURA INFANTIL: COMPETENCIA LITERARIA Y EDUCACIÓN	359
<i>Juan José Varela Tembra, Isabel Jerez Martínez</i>	

O ESTUDO DA LINGUA E LITERATURA A TRAVÉS DE NOVOS SOPORTES COMUNICATIVOS: A LINGUAXE SMS	367
<i>Estefanía Mosquera Castro</i>	

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON LA OBRA DE ARRÁNCAME LA VIDA DE ÁNGELES MASTRETTE.....	379
<i>Alexandra Martí</i>	

LITERATURA INFANTIL E XUVENIL GALEGA E INVESTIGACIÓN: CARA Á EDUCACIÓN LITERARIA DE EDUCADORES.....	387
<i>Isabel Mociño González</i>	

LA COMPETENCIA ESCRITA DEL ALUMNADO SORDO SIGNANTE	397
<i>Jordina Sánchez Amat</i>	

Comunicacións: modalidade póster

DESEÑO E VALIDACIÓN DUN CUESTIONARIO DIRIXIDO A COÑECER A PERSPECTIVA DE ALUMNOS/AS DE F.P. INICIAL CON RESPECTO DA CONTRIBUCIÓN DESTA AO DESENVOLVEMENTO DOS TERRITORIOS COMARCAIS	407

Laura Rego Agraso

ELABORACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS E DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOCENTE	419

Raquel Mariño Fernández, Rocío García Pazos

MEJORA DE LA NOTA ACADÉMICA DE LENGUA CASTELLANA EN ALUMNOS DE 2º DE ESO TRAS LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL ENTRENAMIENTO DE INFERENCIAS IMPLÍCITAS	427

Fátima Sánchez Aller, Sabela Lamas López

UN ESTUDIO SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL CONCEPTO FRACCIÓN CONE TOYS Y LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA EN EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO DE NIÑOS DE PRIMARIA	435

Cerapio Quintanilla Córdor

COMITÉ ORGANIZADOR

Carmen Denébola Álvarez Seoane (Presidencia)

Almudena Alonso Ferreiro (Secretaría)

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao

Equipo Decanal da Facultade de Ciencias da Educación da USC

Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro

COMITÉ CIENTÍFICO

Dna. Sonia Alfonso Gil (UVigo)

Dna. Alicia Arias Rodríguez (UDC)

D. Víctor Arufe Giráldez (UDC)

D. Jose Antonio Caride Gómez (USC)

Dna. Cristina Ceinos Sanz (USC)

D. Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)

Dna. Pilar Couto Cantero (UDC)

D. Raúl Eirín Nemiña (USC)

Dna. Eva María Espiñeira Bellón (UDC)

Dna. Isabel García-Rodeja Gayoso (USC)

Dna. Carmen Gómez Novoa (USC)

D. Valentín Iglesias Sarmiento (UVigo)

D. Miguel Ángel Nogueira Pérez (USC)

D. Vicente Peña Saavedra (USC)

D. Adolfo Pérez Abellas (UVigo)

Dna. María José Pérez Fabello (UVigo)

D. Jesús Rodríguez Rodríguez (USC)

D. Vicente Romo-Pérez (UVigo)

Dna. Begoña Rumbo Arcas (UDC)

Dna. Ana Sánchez Bello (UDC)

D. Jorge Genaro Soto Carballo (UVigo)

D. Miguel Ángel Vázquez Vázquez
(UVigo)

D. Miguel Ángel Zabalza Beraza (USC)

COLABORACIÓN

Jessica Arévalo

Iria Balayo Abeijón

Laura Lodeiro Enjo

Nerea Rodríguez Regueira

Yésica Teijeiro Bóo

LISTA DE AUTORES

Nicolás de Alba
Universidad de Sevilla
ndealba@us.es

María Cerrato Lara
Universitat Ramon Llull
MariaCL@blanquerna.url.edu

Ana Iglesias Galdo
Universidade da Coruña
ana.iglesias@udc.es

Lidia Martínez Casás
Precarios Galicia
lmcasas@uvigo.es

Rafael Porlán Ariza
Universidad de Sevilla
rporlan@us.es

María Luz Ríos Rodríguez
Universidad de Santiago de Compostela
marialuz.rios@usc.es

Yaiza Ageitos Sobradelo
Universidade de Santiago de Compostela
yaiza.ageitos@gmail.com

Isabel Alonso Rodríguez
Universidad de La Laguna
isabelaguarda@hotmail.es

Almudena Alonso Ferreiro
Universidade de Santiago de Compostela
almudena.alonso@usc.es

Denébola Álvarez Seoane
Universidade de Santiago de Compostela
carmendenebola.alvarez@usc.es

Jessica Arévalo Schillino
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
jessiarevalo.s@gmail.com

Iria Balayo Abeljón
Universidade de Santiago de Compostela
iria.balayo@gmail.com

María Barba Núñez
Universidade de Santiago de Compostela
mabanu_@hotmail.com

Eva María Barreira Cerqueiras
Universidade de Santiago de Compostela
evamaria.barreira@gmail.com

Daniel Blanco Carpente
Universidade de Santiago de Compostela
daniel.blanco.carpente@rai.usc.es

Cristina Ceinos Sanz
Universidade de Santiago de Compostela
cristina.ceinos@usc.es

Ana Couce Santalla
Universidade de Santiago de Compostela
ana.couce@usc.es

María Julia Diz López
Universidade de Santiago de Compostela
mariajulia.diz@usc.es

Beatriz García Antelo
Universidade de Santiago de Compostela
beatriz.garcia.antelo@usc.es

Rebeca García Murias
Universidade de Santiago de Compostela
rebeca.garcia@usc.es

Rocío García Pazos
Universidade de Santiago de Compostela
rrooccy@hotmail.com

María del Carmen Gutiérrez Moar
Universidade de Santiago de Compostela
mdelcarmen.gutierrez@usc.es

Isabel Jérez Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
Isabel.JerezMartinez@uclm.es

Sabela Lamas López
Universidade de Vigo
sabelalamas@uvigo.es

Luciana Leandro da Silva
Universitat Autònoma de Barcelona
luleandro@gmail.com

Laura Lodeiro Enjo
Universidade de Santiago de Compostela
laura.lodeiro@usc.es

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Universidade de Santiago de Compostela
juanjo.lorenzo@usc.es

Raquel Mariño Fernández

Universidade de Santiago de Compostela
raquel.marino@usc.es

Alexandra Marti

Universidade da Coruña
alexandra.marti@udc.es

Tania Merelas Iglesias

Universidade de Santiago de Compostela
tania.merelas@usc.es

Isabel Mociño González

Universidade de Vigo
imocino@hotmail.com

Estefanía Mosquera Castro

Universidade da Coruña
e.mosquera@udc.es

Miguel Anxo Nogueira Pérez

Universidade de Santiago de Compostela
miguelanxo.nogueira@usc.es

María Begoña Paz García

Universidade de Vigo
begpaz@gmail.com

Marcos Pinaque Varela

Universidade de Santiago de Compostela
markos_pinaq@hotmail.com

María Pilar Porta Rodríguez

Universidade de Vigo e Xunta de Galicia
pilarporta@edu.xunta.es

Cerapio Quintanilla Córdor

Universidad Nacional de Huancavelica (Perú)
quintanilla_cn@hotmail.com

Laura Rego Agraso

Universidade de Santiago de Compostela
laura.rego@usc.es

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Universidade de Santiago de Compostela
marlymali@yahoo.com.br

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao

Universidade de Santiago de Compostela
hectormanuel.rodriguez@usc.es

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Universidade de Santiago de Compostela
miguelangel.rodriguez@usc.es

Fátima Sánchez Aller

Universidade de Vigo
fasty_03@hotmail.com

Jordina Sánchez Amat

Universitat Autònoma de Barcelona
jordina.sanchez@uab.cat

Sara Serrate González

Universidad de Salamanca
sarasg@usal.es

Laura Varela Crespo

Universidade de Santiago de Compostela
laura.varela@usc.es

Juan José Varela Tembra

Universidad de Castilla-La Mancha
tembrajuan@hotmail.com

Yesshenia Vilas Merelas

Universidade de Santiago de Compostela
yesshenialuisa.vilas@rai.usc.es

ENTIDADES ORGANIZADORAS



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN



ENTIDADES COLABORADORAS



VICERREITORÍA DE ESTUDANTES,
CULTURA E FORMACIÓN CONTINUA



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS
DE INVESTIGACIÓN E DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN

Universidade de Vigo



DEPARTAMENTO DE TEORÍA
DA EDUCACIÓN, HISTORIA
DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL



LIMIAR

Énchenos de satisfacción facer este limiar á edición impresa dos traballos presentados no III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación, celebrado en Santiago de Compostela os días 18, 19 e 20 de 2012. As razóns desta satisfacción son varias. A primeira é a continuidade deste evento: non parece tratarse de algo ocasional e efémero (flor dun día), senón que empeza a consolidarse como unha cita bianual para o estímulo e o encontro dos que están a iniciar o seu itinerario como investigadores. Tamén nos enche de orgullo que se trate dunha actividade planificada e organizada de forma autónoma, colexiada e cooperativa por estudantes de doutoramento desta Facultade de Ciencias da Educación; o rigor profesional da organización, a calidade metodolóxica e a riqueza temática das ponencias e comunicacións presentadas fannos crer que están postas as bases para superar dificultades seculares para a investigación nas ciencias sociais en Galicia.

Este volume acolle achegas de longo alcance que sitúan á investigación como ferramenta para fundamentar o cambio e a mellora na educación; outras desenvolven temas operativos do maior interese para facer fronte aos problemas ou dificultades da realización da investigación: financiamento, comunicación, casuística, etc. Outras moitas dan conta de traballos de investigación dos participantes.

Traballos coma este poñen de manifesto que xa nos atopamos nunha universidade que non se centra exclusivamente na ensinanza, senón que asome como tarefa propia tamén a creación e desenvolvemento do coñecemento científico.

Sabemos ben que a realización deste Congreso e a publicación destas actas chegasen a ser posibles foi necesario o xeneroso traballo dos organizadores, actualmente constituídos como Asociación de Investigadores e Investigadoras en Educación “Herminio Barreiro”. A eles expresamos, no nome da Facultade de Ciencias da Educación, o noso recoñecemento e felicitación.

LOIS FERRADÁS BLANCO

DECANO DA FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN DA USC

PRÓLOGO

Comprácame presentar as actas da terceira edición do *Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación* (COGALICE), mais antes gustárame situalos na propia evolución do congreso. O COGALICE celébrase por primeira vez en abril de 2008, baixo o nome *I Congreso Galego de Investigadores/as de Terceiro Ciclo en Ciencias da Educación*, é organizado polo colectivo de estudantes de terceiro ciclo co apoio e impulso do Equipo Decanal da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Unha iniciativa que xorde das inquedanzas, desexos, motivacións e intereses de estudantes de terceiro ciclo, investigadoras/es en formación e investigadoras/es noveis, que coa intención de crear un espazo aberto para a promoción, o intercambio e a discusión de experiencias, traballos e investigacións realizadas por este colectivo, deseñou un evento formativo que contou coa participación de persoas e especialistas relevantes no ámbito estatal e ao que acudiron arredor de 40 persoas que presentaron sendo número de comunicacións.

As dificultades económicas e o cúmulo de adversidades estiveron a piques de cancelar a segunda edición do congreso, que finalmente tivo lugar en abril de 2010 grazas ao apoio orzamentario dos grupos de investigación e departamentos universitarios da USC e outras institucións como o Instituto de Ciencias da Educación (ICE da USC), a Asociación Educativa e Cultural Musicrearte ou á Fundación Pedro Barrié de la Maza. Mais tamén ao labor de difusión realizado pola organización da segunda edición e, dado o incremento do número de matrículas (141) e comunicacións presentadas (67) con respecto á primeira edición, debémolo agradecer igualmente á implicación dos departamentos e facultades de Galicia e dalgunhas outras de España e Portugal que contribuíron á divulgación do II COGALICE.

Fai arredor dun ano, no momento en que comezamos a organizar esta terceira edición, o panorama económico non era máis esperanzador (as reivindicacións polo fomento orzamentario da investigación e de iniciativas como esta dende as administracións públicas non son novas) e os recursos humanos dispoñíbeis para desenvolver o labor de organización minguanon significativamente. Unha vez máis o impulso do equipo decanal da Facultade de Ciencias da Educación pola continuidade e consolidación no panorama educativo galego do COGALICE e o compromiso do Grupo de Investigación Pedagogía Social e Educación Ambiental, do Grupo de Investigación Stellae, do grupo de investigación Optimización das Linguaxes Múltiples, do Grupo Interuniversitario de Estudos, da Rede de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a Sociedade do Coñecemento, do Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación (USC) e do Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social (USC), cunha actividade que axuda a visualizar e a coñecer o actual e futuro quefacer investigador e que reverterá positivamente na proxección das iniciativas, proxectos e investigacións que están a desenvolver o alumnado de posgrao, o alumnado de doutoramento, as investigadoras e investigadores en formación e as

investigadoras e investigadores noveis, permitiron que continuásemos esta aventura. A todos, moitas grazas!

Este ano debemos mencionar a participación na organización do evento da *Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro*, cuxos antecedentes directos atopámoslos na organización e celebración do II COGALICE e na necesidade de xerar un espazo para o encontro, o debate e o traballo a prol da investigación en materia educativa no eido universitario. Unha asociación que comparte os obxectivos do congreso e que pon sobre a mesa novas necesidades como o estudo da problemática que afecta ao conxunto de bolseiros e bolseiras, investigadores e investigadoras predoutorais e postdoutorais, especialmente no que se refire á súa promoción, dignificación e cualificación; o fomento da cultura científica na educación; ou o favorecemento da difusión de traballos de investigación en lingua galega.

A través do *Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación* a Facultade de Ciencias da Educación e a Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro pretende crear un espazo aberto para promocionar, intercambiar e discutir sobor das experiencias e das investigacións desenvolvidas nas diferentes áreas de coñecemento do ámbito educativo, procurando así non só un achegamento entre nós senón tamén nutrir e enriquecer o acervo investigador e institucional das Ciencias da Educación. De forma máis específica, neste espazo perséguese os seguintes obxectivos:

-  Promover estudos e traballos de investigacións nas diferentes áreas de coñecemento das Ciencias da Educación.
-  Dar a coñecer as diferentes liñas de investigación que se están a desenvolver nas Facultades de Ciencias da Educación, en xeral, e nas Facultades galegas, en particular.
-  Reflexionar sobre as necesidades formativas e de desenvolvemento profesional deste colectivo.
-  Fomentar o coñecemento, a comunicación e a cooperación entre os investigadores das diferentes áreas das Ciencias da Educación.
-  Reforzar o recoñecemento dos estudos e investigacións nas Ciencias da Educación como motor de desenvolvemento da sociedade actual cara á mellora da realidade educativa e social.
-  Divulgar a oferta existente en canto aos recursos e posibilidades económicas de axuda e financiamento para a investigación.

O III COGALICE mantén algunhas iniciativas das edicións anteriores como a procura da implicación das tres universidades galegas, por exemplo a través do ofrecemento do crédito de libre configuración a todas as titulacións do área de educación da escola de formación do profesorado e das catro facultades de educación de Galicia e mantendo un comité científico formado por profesores doutores da Universidade da Coruña, da Universidade de Santiago de Compostela e da Universidade de Vigo; e a consolidación da modalidade de presentación alternativa á que se presentan nesta edición 7 comunicacións e cuxo valor volve ser recoñecido pola Revista Galega de Educación e pola Revista Innovación Educativa a través da aceptación da publicación dun artigo as autoras ou autores galardoados nesta innovadora modalidade de presentación de comunicacións a congresos.

Con este abano de intencións deseñouse un programa formativo que quere dar un papel protagonista aos asistentes a través da comunicación de iniciativas, proxectos e resultados de investigación e a través da discusión nas accións que este ano dan pe a unha maior interacción e intervención do público. As intervencións programadas buscan cubrir as necesidades

formativas e intereses do colectivo de estudantes de doutoramento e investigadores noveis, así o programa COGALICE 2012 abrangue:

- 🌈 **metodoloxía de investigación:** coa conferencia "O modelo de investigación unha alternativa para cambiar a educación" e co obradoiro "O diario de campo e o análise da práctica" impartidos por D. Rafael Porlán Ariza, Catedrático de Didáctica das Ciencias Experimentais e Sociais na Universidad de Sevilla e o seminario "A comunicación científica: da investigación ao artigo" impartido por Dna. María Pilar Jiménez Aleixandre, Catedrática de Didáctica das Ciencias Experimentais da Universidades de Santiago de Compostela.
- 🌈 oportunidades de **financiamento**, a través da charla "Oportunidades de financiamento da investigación no Área de Educación no marco europeo" impartida por Dna. María Luz Ríos Rodríguez, Coordinadora de Apoio á Investigación nas Áreas de Humanidades e Ciencias Sociais e Xurídicas na Universidade de Santiago de Compostela.
- 🌈 **casuísticas do colectivo**, tratadas dende varias perspectivas: a conferencia "A vivencia dos doutorandos/as sobre o seu proceso de tese doutoral", impartida por Dna. María Cerrato Lara, membro de Seminari d'investigació interuniversitari sobre Estratègies d'Ensenyament i Aprenentatge (SINTE), o coloquio "A promoción profesional, dignificación e cualificacións das investigadoras e dos investigadores noveis a través das asociacións", moderado por Dna. Laura Varela e no que participarán Dna. Lidia Martínez en nome da asociación Precarios Galicia e Dna. Julia Diz en nome da Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro e o foro de discusión "As problemáticas e casuísticas dos investigadores noveis a debate", moderado por D. Miguel A. Rodríguez e no que búsca-se dar a palabra aos participantes na procura dun decálogo que axude a sentar liñas de actuación en prol do colectivo de investigadores en formación e noveis.
- 🌈 cuestións de **xénero e igualdade**, unha perspectiva que non debemos deixar escapar no comezo da segunda década do século XXI e do que falará Dna. Ana Iglesias Galdo na conferencia de clausura "Xénero, Igualdade e Investigación na universidade".

A publicación que temos nas nosas mans recolle, ademais, 37 comunicacións con moi diferentes liñas de investigación no eido da educación como son metodoloxía de investigación, orientación educativa e profesional, diagnóstico e tutoría, formación e cualificación profesional, necesidades educativas e diversidade funcional, perspectivas de xénero, pedagogía social, pedagogía hospitalaria, educación ambiental, educación social, desenvolvemento comunitario, políticas na administración local, educación comparada, educación de adultos, dificultades na linguaxe, didáctica da lingua e da literatura, literatura infante - xuvenil, didáctica da matemática, pensamento matemático, didáctica da expresión musical, plástica e corporal, formación do profesorado, e-learning, innovación educativa, deseño e avaliación de materiais didácticos...

Constitúe un exemplo da variedade de perspectivas e estudos que os investigadores e as investigadoras noveis están desenvolvendo na actualidade, mesmo como focos de interese individual froito das súas teses de doutoramento, ou dependentes das investigacións compartidas nos grupos de investigación. A través das conferencias, das charlas, dos coloquios, dos obradoiros, dos seminarios e das comunicacións podemos observar e analizar cales son os intereses, as reflexións e as necesidades que na actualidade se expresan na sociedade dende o eido educativo. Así, as actas do III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación son unha evidencia da riqueza da investigación en Ciencias da Educación en Galicia.

Quero rematar este prólogo cunha tripla reivindicación e cun alento aos que pronto se inicien neste camiño da carreira investigadora e aos que nel nos atopamos. O ano pasado falamos da cuestión dos tempos dende o punto de vista da responsabilidade persoal pola necesidade de afrontar proxectos de maior duración e a de conxugar os obxectivos persoais cos dos grupos de investigación, nesta ocasión quérese expresar o noso sentir sobre esta cuestión dende a perspectiva que engade o Real Decreto 99/2011, coloquialmente coñecido como "doutoramento express". A limitación da realización da tese de doutoramento a tres (matrícula a tempo completo) ou a cinco anos (matrícula a tempo parcial), pode ser positivo porque estes prazos axudarán a poñer límites á nosa organización do traballo e, quen sabe, pode ser un elemento de sensibilización das nosas necesidades cara outras persoas, doutra banda, non se corresponde co tempo adxudicado nas bolsas e axudas á investigación, nin coas dedicacións paralelas cando se disfruta deste tipo de bolsas ou contratos.

Outro elemento, é a necesidade dun acordo terminolóxico e de perfil profesional que posibilita unha acaída formación de investigadoras e investigadores. Existe unha indefinición terminolóxica ou dificultade de acotar os termos alumnado de terceiro ciclo, estudantes de posgrao, estudantes de doutoramento, investigadores en formación inicial, investigadores predoutorais, investigadores postdoutorais, investigadores noveis. Ao tempo existe unha diversidade de situacións con respecto ás tarefas encomendadas, principalmente de investigación e docencia, pero moitas veces tamén de carácter administrativo. E tamén unha situación diversa con respecto á acreditación e certificación. Resulta difícil pensar en necesidades formativas e contribuír á dignificación e cualificación profesional das investigadoras e investigadores cando as situacións son tan dispares, mesmo ambiguas, e non hai un acordo conceptual.

En terceiro lugar sitúo o elemento da competitividade. Se ben nas etapas anteriores estaba presente, na carreira investigadora convértese nun elemento de presión constante, xa non se trata de ser bo ou mellor coa finalidade de ter éxito, senón de ter máis para poder continuar na institución universitaria. Ao comezo falaremos de máis nota no expediente académico, títulos cuxo curriculum puntúe máis e proxectos mellor valorados; despois o máis referirase a publicacións de libros e artigos en revistas de categoría A, horas de docencia, organización de congresos... A carreira investigadora solicita un curriculum académico que, polo xeral, non servirá como curriculum profesional fóra da universidade e, polo tanto, tomar a decisión de inserirse no sistema de promoción universitario vai ligada a unha presión de non fracasar no intento porque o curriculum que con tanto esforzo formamos, pode non servir de moito fóra dos lindes da Academia. Credo que a acreditación como investigador e docente universitario deba ter outros criterios, ou cando menos contemplar tamén outros, e dentro da consciencia do ter que adaptarse, non quixéramos que esta competencia se alzara como eixo vertebrador das nosas relacións como compañeiras e compañeiros. E a organización do COGALICE, nun clima de colaboración e horizontalidade, tennos ensinado o potencial que acadamos cando compartimos e nos coordinamos.

En definitiva, a labor das investigadoras e dos investigadores en formación podería situarse nunha incerteza sostida en clave burocrático-institucional, pero insostible en termos humanos se non queremos falar de precariedade. Cada día resulta máis complicado planificar unha carreira profesional, e os efectos secundarios dunha vivencia suxeita a bolsas ou contratos temporais, cheos de incompatibilidades, teñen unha incidencia directa na calidade de vida das persoas que se atopan nesta situación durante etapas longas da súa carreira profesional e, paralelamente, da súa vida persoal. Incerteza tamén no senso de que o perfil formativo que nos caracteriza é sumamente específico, de xeito que de non integrarnos no mundo universitario, é complicado acceder a un posto de traballo axeitado aos perfís de cada quen, que teñen docencia e investigación no cerne do quefacer cotiá. En todo caso, tamén é certo que somos

un grupo privilexiado na actualidade, polas condicións laborais e o traballo en si mesmo, motivador, proactivo e dinámico.

Se ben quedamos moito por camiñar e aprender no mundo académico e se ben téñense mencionando diversas dificultades, o alento final quere poñerse na capacidade e motivación dos investigadores e das investigadoras en formación á hora de procurar novas formas e contextos de aprendizaxe conxunto. A verdadeira fortaleza deste congreso é xerar un espazo para o encontro e a relación entre persoas que estamos a traballar no mesmo eido, mais o fomento da comunicación e cooperación entre persoas que están a desenvolver a súa tarefa investigadora en diferentes áreas de Educación é unha meta permanente que temos que buscar día a día. No afán de servir de rede que permita manternos comunicados e intercambiar puntos de vista, progresos e dificultades durante todo o ano nace a Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro. No presente están a construírse pontes que posibilitan eliminar as fronteiras existentes na investigación educativa actual, facilitando desta maneira unha perspectiva interdisciplinar e institucionalmente compartida, pontes que proxéctanse nun futuro esperanzador de traballo colaborativo entre comunidades e grupos.

Espero que espazos abertos de aprendizaxe, intercambio e discusión como o Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación perduren no tempo. E as redes de colaboración entre o colectivo de investigadores en formación e noveis continúen crescendo.

DENÉBOLA ÁLVAREZ SEOANE

*PRESIDENTA DA ASOCIACIÓN DE INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES
HERMINIO BARREIRO E DO III CONGRESO GALEGO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS
DA EDUCACIÓN*

Conferencias

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN UNA ALTERNATIVA PARA CAMBIAR LA ESCUELA

Rafael Porlán Ariza

Nicolás de Alba

Universidad de Sevilla

LA CULTURA TRADICIONAL EN LA ESCUELA

Más allá de las voluntades de las personas, la institución escolar se encuentra inmersa, desde hace décadas, en una cultura hegemónica que se caracteriza, entre otras cuestiones, por lo siguiente:

-  Una visión academicista, cerrada, sesgada y no problematizada del currículum, que se materializa en la versión que del mismo hacen los libros de textos, mayoritariamente editados por empresas multinacionales con intereses económicos y no estrictamente educativos.
-  Unos contenidos enciclopédicos, teóricos y fraccionados, desvinculados de los problemas de la realidad, y de los intereses y experiencias de los estudiantes. Unos contenidos en los que valora la cantidad frente a la calidad y lo racional frente a lo emocional, y que, con frecuencia, son excesivos y caducos.
-  Unas metodologías fundamentalmente transmisivas en las que el alumno es “objeto” pasivo de adoctrinamiento disciplinar y no sujeto activo de aprendizaje. Que exigen, con frecuencia, un esfuerzo “sin sentido” para el estudiante, y en la que se prima la memorización mecánica y cortoplacista de los contenidos.
-  Unas formas de evaluación que se identifican con la realización de exámenes y controles tradicionales y su mera calificación numérica, y en las que la única variable que se tiene en cuenta para valorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es la del estudiante. Una evaluación sancionadora y selectiva que no aporta información para retroalimentar y mejorar el proceso.
-  Unos docentes condicionados por su deficiente formación inicial. En el caso de los docentes de primaria por la fragmentación de su currículum formativo entre asignaturas centradas en los contenidos y asignaturas psicopedagógicas y didácticas, y entre asignaturas teóricas y prácticas. En el caso de los de secundaria por una inexistente o muy deficiente formación inicial en el ámbito de las Ciencias de la Educación y, específicamente, en el de la Didáctica de la Disciplina. Al mismo tiempo, unos docentes poco estimulados hacia la innovación e investigación, tanto por factores subjetivos vinculados al conocimiento profesional dominante, como objetivos, vinculados a sus condiciones de trabajo.

- ✚ Un ambiente poco humanizado y estimulante, donde los tiempos y espacios responden a lógicas estandarizadas (fruto de la tradición), y no a una lógica comprensiva con las necesidades y ritmos de los menores y con sus intereses por explorar el mundo.
- ✚ Una gestión en la que con frecuencia están excluidos “de facto” padres, madres y estudiantes, y en la que el concepto de “comunidad educativa” suele quedar reducido a una cuestión burocrática, testimonial y nominal. Una gestión más volcada en los aspectos administrativos y técnicos que en los educativos y pedagógicos.

EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR INVESTIGACIÓN

Frente a esta cultura tradicional, existen multitud de experiencias y referentes teóricos que han venido promoviendo un cambio radical. Uno de los principios que, entre otros, han orientado este cambio es el de la investigación de profesores y estudiantes. Dicho principio requiere y promueve cambios como los siguientes:

- ✚ Una visión de la enseñanza centrada, no sólo en el currículum, sino también en las necesidades e intereses de los estudiantes y en su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).
- ✚ Una concepción del currículum, relativa, procesual y flexible, que se construye de manera experimental e investigativa a partir del propio trabajo en el aula y en los centros, y que se concreta en materiales curriculares alternativos.
- ✚ Unos contenidos más integrados y conectados con la realidad, especialmente con la problemática socio-ambiental y cultural relevante.
- ✚ Unas metodologías basadas en la investigación de problemas de la realidad, que permitan el aprendizaje de contenidos concretos y funcionales, así como la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de la inteligencia colectiva. Unas metodologías donde el esfuerzo necesario por aprender tenga sentido.
- ✚ Unas formas de evaluación centradas en investigar todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), con el fin de introducir los cambios e innovaciones que promuevan la mejora de la calidad del mismo, y de informar y formar a todos los implicados. Una evaluación que conduzca, por tanto, a la construcción del currículum a partir de la reflexión antes, durante y después de la acción.
- ✚ Unos docentes con una formación inicial y permanente profesionalizada, centrada en los problemas prácticos característicos de la profesión, y en una visión del desarrollo profesional basada en la investigación de dichos problemas, en la construcción y experimentación de propuestas curriculares alternativas y, finalmente, en la producción de materiales que reflejen dicho proceso y que diseminen en la red el conocimiento profesional generado.
- ✚ Un ambiente escolar proclive a la investigación de estudiantes y profesores, con flexibilidad de espacios y tiempos y con recursos y medios tecnológicos de esta época. Un ambiente y condiciones de trabajo que favorezcan que los docentes compatibilicen las tareas propias de la enseñanza directa con aquellas vinculadas a su diseño y evaluación rigurosa y experimental.
- ✚ Una gestión participa y democrática que co-responsabilice a todos los sectores educativos en el funcionamiento de la escuela y que favorezca los procesos de innovación, investigación y experimentación para la mejora de la misma.

LA VIVENCIA DE LOS/AS DOCTORANDOS/AS SOBRE SU PROCESO DE TESIS DOCTORAL

María Cerrato Lara

Seminari d'investigació Interuniversitari sobre Estratègies d'Ensenyament i
Aprenentatge (SINTE)

Resumen:

El objetivo de este estudio es analizar la vivencia de los/as doctorandos/as sobre su proceso de tesis doctoral, concretamente sus percepciones de bienestar durante el doctorado y sus percepciones sobre la escritura académica y la relación entre ambas. Para ello previamente se lleva a cabo una traducción y adaptación al español del cuestionario objeto de recogida de datos, así como una primera validación del mismo.

INTRODUCCIÓN

A pesar de darse el caso de doctorandos con altos conocimientos en el dominio específico de la escritura, muchos de ellos tienen grandes dificultades para terminar la redacción de su tesis doctoral (Boice, 1993). Dicho esto, pensamos que los factores emocionales y motivacionales son decisivos en las creencias que los sujetos construyen no sólo sobre ellos mismos como escritores, también sobre la escritura.

A lo largo de la literatura encontramos evidencias a partir de las cuales pensamientos y prácticas sobre la escritura y emociones se relacionan. Es el caso, por ejemplo, del estudio de Onwuegbuzie (2001) en el que uno de los hallazgos principales que se exponen es que el miedo al fracaso, como componente de la postergación académica, se relaciona con el perfeccionismo orientado a uno mismo y con el perfeccionismo prescrito socialmente ante una tarea de escritura. Otro ejemplo es el de Henning (1981) en el que se constata que los estudiantes se bloquean más a menudo ante una situación de escritura cuánto más exige la demanda un producto escrito; la escritura entonces se vuelve más difícil y cada vez que la dificultad incrementa el escritor siente que es más urgente producir. Brand y Powell (1986) en su estudio llegan al resultado que los escritores expertos experimentan más cambios motivacionales positivos y menos sentimientos negativos durante el proceso de escritura. Otro hallazgo interesante es el de Boice y Johnson (1984) al subrayar que los escritores productivos se afrontan a la tarea escritora de manera regular y no esporádica ("en momentos de inspiración"), suelen mostrar niveles bajos de ansiedad ante la escritura y tienden a minimizar las actitudes negativas ante el proceso editorial. Un último ejemplo a destacar es el de Onwuegbuzie (1999) que a partir de su estudio en el que se verifica que los estudiantes con

una percepción pobre de sus competencias escolares y nivel de creatividad tienden a tener niveles de ansiedad altos ante la escritura.

Aún y los hallazgos encontrados, desde nuestro punto de vista hace falta más trabajo orientado a contextualizar estas emociones ofreciendo una explicación más detallada de las mismas y sus conexiones con la escritura.

A partir de nuestro trabajo, se pretende explorar la relación entre el bienestar subjetivo y las percepciones de escritura de una muestra amplia de sujetos.

1.- MÉTODO

Nuestra muestra está compuesta por un total de 631 estudiantes de doctorado españoles en fases avanzadas de sus tesis y que están desarrollando su doctorado en una universidad española. La edad media de la muestra es de 31,5 años, de los cuales el 58% son hombres y el 42% restante mujeres.

El instrumento utilizado para la recogida de datos es El Cuestionario de la Experiencia del Doctorado que incorpora ítems del MED NORD Questionnaire (Lonka et al., 2008) que en la versión de Pyhälto, Stubb y Lonka (2009) se modifica para adaptarse al contexto de doctorado. Así mismo, El Cuestionario de la Experiencia del Doctorado incorpora ítems del Writing Process Questionnaire (Lonka, 1996, 2003; Lonka et al., enviado).

Previamente a la aplicación del instrumento, se traduce y adapta a la población española analizando su estructura empírica, de manera que se lleva a cabo un Análisis de Componentes principales (ACP) utilizando la rotación Varimax y analizando posteriormente su fiabilidad a partir del α de Cronbach. Posteriormente se procede a un análisis factorial de segundo orden con el objetivo de simplificar y clarificar la estructura derivada del primer análisis factorial y comprobar cómo se agrupan los doce factores extraídos

Una vez pasado a la muestra se analiza las respuestas de los sujetos a partir de un análisis correlacional de los factores y macrofactores, presentándose asimismo la distribución de sujetos a partir de su nivel de bienestar subjetivo y de sus ideas y prácticas sobre la escritura.

2.- RESULTADOS

En cuanto al análisis de la estructura empírica del cuestionario, a continuación se presentan dos tablas (Tabla 1 y Tabla 2) con los resultados obtenidos. Como puede comprobarse, el ACP llevado a cabo con los 43 ítems (índice KMO= .879 y prueba de esfericidad de Bartlett, $p < .001$) da lugar a una solución factorial compuesta por doce componentes que explica el 63,6% de la varianza.

Tabla 1. Análisis factorial en el que se aglutinan los ítems del MED NORD Questionnaire análisis de fiabilidad en la población española.

Factores	Ítems	α de Cronbach
Malestar	9. Mi trabajo a menudo es excesivo. 10. Me siento agotado/a. 11. Los estudios de doctorado son muy estresantes. 16. Estoy estresado/a por la carga de faena, las fechas de entrega y la competitividad del doctorado. 18. Sientes este tipo de estrés últimamente. 34. El ritmo del doctorado es demasiado acelerado.	,843

Falta de motivación	13. Me resulta difícil encontrar sentido a mis estudios de doctorado. 14. No me siento motivado/a por el contenido de mis estudios. 22. El doctorado estimula mi desarrollo personal. 26. La elección de mi carrera profesional me satisface. 29. Me siento orgulloso/a de mi profesión. 33. Creo que los estudios de doctorado ofrecen una preparación adecuada para mi profesión.	,779
Inseguridad/ Miedo	15. A menudo tengo miedo de no ser capaz de llevar a cabo mis estudios de doctorado. 20. Me preocupa no estar cualificado/a para el título de doctor/a.	,649
Feedback	19. Soy tratado/a de manera respetuosa. 24. El profesorado y/o profesionales que me llevan la tesis son atentos y me ofrecen ayuda si lo necesito. 35. A menudo recibo feedback constructivo sobre mis conocimientos y habilidades.	,717
Clima pobre	21. Los estudios de doctorado crean aislamiento y anonimato entre los/las doctorandos/as. 23. El rol que he de adoptar en mis estudios de doctorado entra en conflicto con mis valores personales. 25. Las relaciones entre los/las doctorandos/as son muy competitivas. 27. Los estudios de doctorado favorecen una actitud fría e impersonal.	,638
Preocupación ante las perspectivas laborales	28. Estoy preocupado/a por mi carrera profesional. 31. Estoy preocupado/a por el nivel de estrés en mi trabajo una vez acabado el doctorado.	,513

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Análisis factorial en el que se aglutinan los ítems del Writing Process Questionnaire y análisis de fiabilidad en la población española.

Factores	Ítems	α de Cronbach
Creación de conocimiento	61. Escribir a menudo implica generar nuevas ideas y formas de expresarse 62. La escritura desarrolla el pensamiento.	,705
Postergación	39. A menudo postergo la tarea de escribir. 45. Sin fechas límite no escribiría nada. 47. Me resulta difícil comenzar a escribir. 53. Me pongo a escribir tan solo si es absolutamente necesario.	,792
Perfeccionismo	41. Encuentro difícil escribir porque soy demasiado crítico/a. 52. Me resulta difícil entregar mis textos porque nunca parecen acabados. 56. Podría revisar mis textos indefinidamente.	,650
Bloqueos	42. Mis experiencias previas de escritura son mayoritariamente negativas. 46. A veces me siento completamente encallado/a si he de producir textos. 49. Me resulta más fácil expresarme de otra manera que no sea mediante la escritura. 54. Odio escribir. 59. Escribir es difícil porque las ideas que tengo son muy simples.	,774
Productividad	43. Escribo de manera regular sin preocuparme del estado de ánimo que tenga. 44. Produzco un gran número de textos acabados. 55. Soy un/a escritor/a regular y productivo/a.	,754

	57. Escribo siempre que tengo ocasión.	
Habilidad innata	51. La habilidad de escribir es algo con lo que nacemos; no todo el mundo lo puede aprender. 58. La escritura es una habilidad que no puede ser enseñada.	,754

Fuente: elaboración propia.

En lo que concierne al análisis factorial de segundo orden, se presentan los resultados en la siguiente tabla (Tabla 3). Este análisis factorial de segundo orden (índice KMO= .79, prueba de esfericidad de Bartlett, $p < .001$) da lugar a dos macrofactores (Mf) que explican el 43,17% de la varianza: un primer macrofactor al que, a partir de los factores que se han aglutinado, pasamos a denominar *Bienestar en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje* y un segundo macrofactor que hemos pasado a denominar *Ideas y prácticas sobre la escritura*.

Tabla 3. Análisis factorial de segundo orden y análisis de fiabilidad en la población española.

Factores	Mf 1	Mf2
Malestar	,700	
Falta de motivación	-,540	
Feedback	-,495	
Inseguridad/ Miedo	,511	,342
Clima pobre	,730	
Preocupación ante las perspectivas laborales	,650	
Perfeccionismo	,477	,337
Bloqueos	,337	,749
Postergación		,783
Productividad		-,773
Habilidad innata		,447
Creación de conocimiento		-,454
α de Cronbach	,692	,718

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis de las respuestas de los doctorandos a partir de un análisis correlacional de los factores y macrofactores, como se constata en la tabla 4 el bienestar subjetivo (específicamente en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje) se relaciona con las ideas y prácticas que tienen los sujetos sobre la escritura. Concretamente hallamos cinco correlaciones significativas de una y otra variable: la postergación en la escritura puede explicarse bajo la falta de motivación, el ser altamente perfeccionista o por miedo/falta de seguridad en uno mismo, y los bloqueos durante el proceso de redacción pueden explicarse bajo las dos últimas circunstancias nombradas.

Tabla 4. Análisis correlacional de los factores y macrofactores (presentación de las correlaciones más significativas).

Macrofactor 1 y factores	Macrofactor 2 y factores	Correlación de Pearson
Falta de motivación	Postergación	,408(**)
Perfeccionismo	Bloqueos	,408(**)
Perfeccionismo	Postergación	,390(**)
Inseguridad/ Miedo	Bloqueos	,366(**)

Inseguridad/ Miedo	Postergación	,353(**)
<i>Bienestar en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje</i>	<i>Ideas y prácticas sobre la escritura</i>	,295(**)

Fuente: elaboración propia.

También encontramos otras correlaciones significativas dentro de la variable *Bienestar en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje* que a continuación se detallan (ver Tabla 5). Como puede comprobarse, las causas de mayor malestar que subrayan los estudiantes de doctorado son la falta de perspectivas laborales y la percepción de un entorno de aprendizaje pobre. Los argumentos que ofrecen para ello y que hemos extraído del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario de las que aquí no nos hemos ocupado pero que aprovechamos para dar una pincelada son, muy brevemente, la figura del director que les dedica poco tiempo y les da poco feedback, las relaciones con los compañeros de trabajo que perciben como altamente competitivas y/o el papel de la institución que bajo sus puntos de vista ofrece pocos recursos.

Tabla 5. Análisis correlacional de factores dentro del Bienestar en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje (presentación de las correlaciones más significativas).

Factores dentro del Bienestar en relación al trabajo de tesis y al contexto de aprendizaje		Correlación de Pearson
Malestar	Clima pobre	,468(**)
Malestar	Preocupación ante las perspectivas laborales	,456(**)
Falta de motivación	Feedback pobre	,384(**)
Inseguridad/ Miedo	Perfeccionismo	,372(**)
Clima pobre	Falta de motivación	,360(**)
Inseguridad/ Miedo	Falta de motivación	,323(**)
Feedback pobre	Clima pobre	,317(**)

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la variable *Ideas y prácticas sobre la escritura* hallamos las siguientes correlaciones significativas (ver Tabla 6). Como puede comprobarse, cuánto más conciben los doctorandos la escritura cercana a una “habilidad innata” más lejos están de considerarla como una herramienta de creación de conocimiento y, al mismo tiempo, más se bloquean ante la tarea de escribir. Los bloqueos ante la escritura se asocian también con un remarcable comportamiento de postergación ante la tarea escritora y una baja productividad de textos escritos. Curiosamente a partir de las preguntas abiertas del cuestionario no se han detectado apenas argumentos para ello ya que las respuestas en este sentido se orientan a argumentar problemas más amplios propios de la elaboración de una tesis (dificultades para delimitar el tema, buscar bibliografía, preparación del trabajo de campo, etc.) y es por ello que en este estudio también se han entrevistado a algunos doctorandos, aunque los datos hasta el momento no se han analizado.

Tabla 6. Análisis correlacional dentro de las Ideas y prácticas sobre la escritura (presentación de las correlaciones más significativas).

Factores dentro de las Ideas y prácticas sobre la escritura		Correlación de Pearson
Bloqueos	Postergación	,468(**)
Bloques	Baja productividad	,456(**)
Habilidad innata	Bloqueos	,384(**)
Habilidad innata	No creación de	,372(**)

	conocimiento	

Fuente: elaboración propia.

Para acabar, se presenta la distribución de los sujetos a partir de su nivel de bienestar y escritura y que se clasifican a partir de tres gradaciones en cada una de las dos variables (ver Tabla 7). Aprovechamos para destacar que llama la atención el hecho que haya más doctorandas que doctorandos en los grupos de bajo bienestar y de ideas/prácticas poco adaptativas ante la escritura teniendo en cuenta que en la muestra total los doctorandos predominan por encima de las doctorandas.

Tabla 7. Distribución de sujetos a partir de su nivel de bienestar subjetivo y de sus ideas y prácticas sobre la escritura.

Bienestar	Escritura	Sujetos	
Alto bienestar	Ideas/prácticas adaptativas	44	133
	Ideas/prácticas medianamente adaptativas	84	
	Ideas/prácticas maladaptativas	5	
Medio bienestar	Ideas/prácticas adaptativas	57	458
	Ideas/prácticas medianamente adaptativas	333	
	Ideas/prácticas maladaptativas	68	
Bajo bienestar	Ideas/prácticas adaptativas	0	40
	Ideas/prácticas medianamente adaptativas	26	
	Ideas/prácticas maladaptativas	14	

Fuente: elaboración propia.

3.- DISCUSIÓN

A partir de este estudio podemos sustentar que las ideas y prácticas que los estudiantes tienen sobre la escritura son construidas, si más no en parte, sobre la base de su bienestar subjetivo en lo que concierne a su trabajo y a su contexto de aprendizaje. Este resultado nos remite, una vez más, a la importancia que tienen las emociones para el aprendizaje y no sólo como una variable que influye sino que además modula la construcción de nuestros conocimientos que para el caso particular que nos ocupa son sobre escritura.

Dicho esto, pues, las ideas y prácticas que los alumnos de doctorado tienen sobre la escritura académica tienen relación con el bienestar que manifiestan tanto en relación al trabajo de la tesis como en relación a su contexto de aprendizaje de manera que cuantomayor es su bienestar más adaptativas son sus ideas y prácticas sobre escritura y viceversa.

En esta correlación nos llama la atención que del 42% de mujeres que componen la muestra, casi el 60% del colectivo con muy bajo bienestar subjetivo son mujeres, predominando éstas

también en el grupo que tienen ideas y prácticas más maladaptativas sobre la escritura. Este dato no se tiene de mezclar/confundir con lo que sería la calidad del producto escrito, que es un aspecto que no se ha medido para este estudio, sólo indica que durante el proceso escritor las doctorandas sufren más que los doctorandos.

Sería interesante a partir de este estudio analizar el proceso escritor de los sujetos investigados (y, por qué no, tener en cuenta también la variable género) y la calidad final de sus productos escritos según pertenecen al grupo de alto o bajo nivel de bienestar subjetivo y al grupo de ideas y prácticas sobre la escritura más adaptativas o menos y que creemos que pueden aportar luz en el campo de investigación de los procesos de escritura.

Otro resultado interesante a discutir es que los alumnos que expresan problemas propios de la elaboración de la tesis que, como hemos comentado, se han extraído a partir de las preguntas abiertas y que aunque aquí no nos ocupábamos de su análisis nos parece interesante aportar en esta discusión, es que precisamente son los alumnos del grupo de alto bienestar los que mayoritariamente manifiestan estos problemas, por lo que intuimos que ello se explica porque el descontentamiento con el doctorado de los alumnos del grupo de bajo bienestar está por encima de los problemas específicos que puedan tener con sus tesis, de manera que aún y tenerlos, no los mencionan al ocupar un lugar secundario entre sus preocupaciones más prioritarias. Un último resultado en la línea del anterior, es que raramente los problemas de tesis que se manifiestan tocan directamente la escritura (sólo un 18% los mencionan de forma muy superficial), lo que nos remite a sustentar que la escritura por un lado es una actividad muy compleja al ser altamente psicológica y por el otro muy privada e íntima y que estos dos factores explican el que apenas se mencionen.

BIBLIOGRAFÍA

- Boice, Robert. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54.
- Boice, Robert y Johnson, Karin. (1984). Perception and practice of writing for publication by faculty at a doctoral-granting university. *Research in Higher Education*, 21(1), 33-43.
- Brand, Alice.G. y Powell, Jack, L. (1986). Emotions and the writing process: A description of apprentice writers. *Journal of Educational Research*, 79(5), 280-285.
- Henning, L. H. (1981). Paradox as a treatment for writer's block. *Personnel & Guidance Journal*, 60(2), 112-113.
- Lonka, Kirsti (1996). How to foster scientific writing in higher education. A workshop in EARLI. Special Interest Group Writing Symposium, Barcelona, Spain, October, 23-25, 1996.
- Lonka, Kirsti (2003). Helping doctoral students to finish their theses. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, y P. S. Jörgensen, (Volume Eds.), *Studies in writing, volume 12, Teaching academic writing in European higher education*, (113-134), The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Lonka, Kirsti., Pyhältö, Kirsi Maria., Stubb, Jenni., Hakkarainen, Kai. y Chow, Angela. (2011). The Writing Process Questionnaire – validation of an instrument measuring PhD. students' ideas about academic writing. Manuscrito enviado para publicación.
- Lonka, Kirsti., Sharafi, Parvaneh., Karlgren, Klas., Masiello Italo., Nieminen, Juha., Birgegård, Gunnar. y Josephson, Anna. (2008). Development of MED NORD - A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher*, 30, 72–79.

- Onwuegbuzie, Anthony. J. (1999). Writing apprehension among graduate students: Its relationship to self-perceptions. *Psychological Reports*, 84(3, Pt 1), 1034-1039.
- Onwuegbuzie, Anthony. J. y Collins, Kathleen. M. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 560-562.
- Pyhältö, Kirsi Maria., Stubb, Jenni y Lonka, Kirsti (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 221–232.

XÉNERO, IGUALDADE E INVESTIGACIÓN NA UNIVERSIDADE

Ana Iglesias Galdo

Universidade da Coruña

XÉNERO, IGUALDADE E INVESTIGACIÓN: O COMPROMISO DAS UNIVERSIDADES

O reto da sociedade actual para alcanzar unha sociedade tolerante e igualitaria, en que se respecten os dereitos e as liberdades fundamentais e de igualdade entre homes e mulleres, debe alcanzar, sen dúbida, a universidade(LOU, 4/2007, do 12 de abril. Preámbulo).

Concedéuselles o estar, pero probablemente non o ser; que estean cos sabios non implica que sexan sabias. Iso si, suplirán con aplicado e constante traballo a capacidade de innovación que se lles nega(Amelia Valcárcel, 2008:125).

Comezamos a primeira década do século XXI cunha serie de reformas lexislativas que, ao recoñecer a existencia de discriminacións en función de xénero, incidían na necesidade de promocionar a igualdade entre homes e mulleres nos ámbitos educativos, introducindo diferentes medidas encamiñadas a eliminar as desigualdades en función desta variable. Vallan como exemplo, no ámbito universitario que nos ocupa, as seguintes: Lei orgánica 1/2004, do 28 de decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero (LOVG, 2004); Lei orgánica 3/2007, do 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes (LOIE, 2007); Lei orgánica 4/2007, do 12 de abril, pola que se modifica a Lei orgánica 6/2001, do 21 de decembro, de universidades (LOU, 2007).

Tendo como pano de fondo o marco lexislativo actual en relación coa promoción da igualdade, reproduciremos aquelas estatísticas e informes que, a modo de retratos, visibilizan a presenza/ausencia das mulleres na universidade, co fin de coñecer o equilibrio *versus* desequilibrio numérico en función do sexo, dado que, como sabemos, os números contan.

O coñecemento científico non pode obviar os prexuízos que limitan a igualdade, non pode permitirse ser producido á marxe do prisma de xénero. Apoiándonos nas contribucións dos estudos das mulleres, feministas ou de xénero, lonxe de dar a igualdade por conquistada, lanzaremos os seus interrogantes sobre daqueles espazos universitarios en que se poida intuír algún tipo de efecto discriminador, tanto en oportunidades como en resultados. Así, someteremos a escrutinio crítico algunhas das limitacións e mesmo resistencias que están a impedir na actualidade a igualdade entre mulleres e homes.

Sabemos que obviar o carácter estrutural da desigualdade en función do xénero, contribúe a despolitizar o feminismo, privándoo da súa capacidade crítica e transformadora. Preguntámonos se o seu argumentario forma parte da formación do alumnado universitario, se a súa lupa está a enfocar as discriminacións indirectas, os teitos de cristal, os mecanismos de

recoñecemento académico, a planificación da carreira..., porque de non ser así, a práctica da igualdade sería unha utopía.

As mulleres, como grupo, entraron na universidade hai cen anos. Desde aquela, e ata agora, foise tecendo unha evolución indiscutible na distribución equilibrada de varóns e mulleres nesta institución. De nós depende, en gran parte, que a universidade do século XXI se caracterice por este compromiso: defender a igualdade de xénero como un tema de rabiosa actualidade.

BIBLIOGRAFÍA

Arnot, Madeleine (2009). Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Madrid: Morata.

Ballarín Domingo, Pilar (2008). "Retos de la escuela democrática". En COBO, Rosa (Ed.). Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas. Madrid: Los libros de la catarata, pp. 151-186

Ballarín Domingo, Pilar, Gallego Méndez, M. Teresa, Martínez Benlloch, Isabel (1995). Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Cobo, Rosa (ed.) (2006). Interculturalidad, feminismo y educación. Madrid: MEC, Catarata.

Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia deXénero.

Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación.

Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes.

Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, de Universidades.

Maquieira, Virginia et al. (eds.) (2005). Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

MEC (2010). Datos y Cifras curso escolar 2010-2011. Madrid: MEC.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos universitarios oficiais que habilitan para o exercicio das profesións de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas.

Puleo, Alicia (Ed.). El reto de la igualdad de género. Nuevas perspectivas en ética y Filosofía Política. Madrid: Biblioteca Nueva.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, polo que se establece a ordenación das ensinanzas universitarias oficiais.

Valcárcel, Amelia (2008). Feminismo en el mundo global. Madrid: Cátedra.

Varela, Julia (2011). Mujeres con voz propia. Carmen Baroja y Nessi, Zenobia Camprubí Aymary María Teresa León Goyri. Madrid: Morata.

Obradoiro

EL DIARIO DE CAMPO Y EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

Rafael Porlán Ariza

Nicolás de Alba

Universidad de Sevilla

- ✚ La selección de acontecimientos y fenómenos significativos de la práctica. La problematización de la práctica. Acontecimientos positivos y negativos. Acontecimientos relacionados con la dinámica psico-social de la clase o/y con la enseñanza-aprendizaje de contenidos concretos. Relaciones entre ambos.
- ✚ La descripción “neutral” de acontecimientos y fenómenos. La tendencia a mezclar y confundir las descripciones, los análisis y las valoraciones. La importancia de los detalles y de la información verbal y no verbal. Los ritos, pautas y guiones de acción. Los relatos.
- ✚ El análisis sosegado, riguroso y crítico de las posibles causas y consecuencias de los fenómenos del aula o/y del centro. Establecimiento de hipótesis basadas en datos y argumentos. Los estereotipos simplificadores y su papel en la reproducción de las rutinas y pautas de acción tradicionales.
- ✚ La valoración de los acontecimientos y fenómenos en base a criterios psico-pedagógicos y didácticos. La conexión con la Teoría. los Modelos Didácticos y la importancia de los Principios Didácticos personales de referencia.
- ✚ La toma de decisiones basada en hipótesis rigurosas y en valoraciones fundamentadas. Las propuestas de intervención alternativas y su influencia en la construcción y reconstrucción del currículum.
- ✚ La necesaria difusión de los resultados en forma de relatos y materiales curriculares alternativos y experimentados. La importancia del trabajo en equipo y en red. La inteligencia colectiva como medio para producir un conocimiento práctico profesional genuino y riguroso. La pertenencia a redes y colectivos pedagógicos como forma de socializar, compartir y experimentar. Modelos Didácticos alternativos.

Charla

OPORTUNIDADES DE FINANCIAMENTO DA INVESTIGACIÓN NO ÁREA DE EDUCACIÓN NO MARCO EUROPEO

María Luz Ríos Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela

A Comisión Europea ofrece diversos programas relacionados con oportunidades de financiamento no eido da Educación que se atopan publicados na súa maioría no Portal do Participante da área de Investigación e Innovación.

Antes de entrar a sinalar eses diferentes programas compre facer unhas consideracións iniciais. A primeira que a Educación constitúe un importante foco de atención para a CE e que por elo o abano da oferta de programas é amplo e diverso. A segunda, como non podía ser doutra maneira, que presenta unha gran transversalidade. E por tanto que ademais dos programas específicos centrados na Educación, existe outro conxunto deles que tamén tocan a Educación e que se relaciona con campos diversos como a Comunicación, as Tics, a Empresa, os Asuntos sociais, etc. E por último, respecto ao financiamento de cada un destes programas hai que sinalar que as achegas da CE son moi diversas, pero nunca consisten no cen por cen do custo dos proxectos. A CE achega un tanto por cento x e o outro tanto por cento debe ser completado pola institución de que forman parte os investigadores. Por tanto o que interesa aos investigadores da USC é optar por aqueles programas que presenten arredor dun 75 % de achega por parte da CE, xa que noutro caso sería moi difícil de afrontar para a USC .

1.- SÉPTIMO PROGRAMA MARCO (7 PM)

O primeiro e fundamental programa a ter en consideración é o 7 Programa Marco (7PM, ou Seventh Framework Programme FP 7) que ofrece financiamento para proxectos de I + D. Presenta unha duración de sete anos (2007-2013) e se estrutura nos catro subprogramas seguintes¹:

1. Cooperación (Cooperation). Dotado con 32.365 millóns de euros.
2. Persoas (People). Dotado con 4.720 millóns de euros.
3. Capacidades (Capacities). Dotado con 4.217 millóns de euros.
4. Ideas (Ideas). Dotado con 7.460 millóns de euros.

¹ Existe un quinto subprograma denominado EURATOM, dedicado a fisión nuclear e radiación.

Cada unha destes subprogramas presenta temas moi diversos, pero centrándonos nos que teñen relación ca Educación, podemos considerar os seguintes:

-  No subprograma Cooperación, no Tema dedicado as Ciencias Socioeconómicas e Humanidades, dotado cun orzamento de 610 millóns de Euros (Socioeconomics sciences and Humanities, SSH), figuran dúas áreas que interesan a Educación, denominadas “Crecemento, emprego e competitividade na sociedade do coñecemento” e “Tendencias da Sociedade”. Outras áreas como as dedicadas ao cidadán na Unión Europea ou incluso a actividades de prospectiva, poden tamén tomarse en consideración. No Work Programme 2012 se presenta toda a información necesaria para afrontar e concretar os proxectos, se ben hai que sinalar que están xa pechados neste momento (19 closed calls).
-  O subprograma Persoas, dedicado a formación de investigadores, promove diferentes tipos de accións a través da rede Marie-Curie (Marie-Curie Actions) das que podemos destacar dous grandes bloques: o de “Formación inicial de investigadores” e o de “Formación permanente e promoción profesional”. A concesión de becas individuais destinadas a fomentar a competencia e a colaboración na investigación se acompaña da posta en práctica de accións que promovan a creación dun mercado laboral europeo de investigadores.
-  O subprograma Capacidades afecta a sete grandes áreas das cales nos interesa fixarnos na dedicada a “Ciencia e Sociedade” (Science in Society, SIS), dotada cun orzamento de 280 millóns de euros. Co obxectivo de achegar a ciencia e a cultura científica ao conxunto da poboación, o papel social da Educación queda ben definido no correspondente Work Programme de 2012, tamén pechado (12 closed calls).
-  O subprograma Ideas, está dedicado a investigación de alto nivel nas fronteiras do coñecemento; trata por tanto de consolidar a investigación de excelencia europea e a súa internacionalización. Non vamos a facer ningunha referencia a este subprograma.

2.- OUTROS PROGRAMAS

Un segundo bloque de programas da Comisión Europea que poden interesar para Ciencias da Educación están relacionados cas áreas de innovación e competitividade, tecnoloxía e internet e con empresa e industria e con asuntos sociais.

-  Destacaremos en primeiro lugar o programa denominado Competitividade e Innovación (Competitiveness and Innovation Framework Programme, CIP). Presenta tamén unha periodicidade que vai do 2007 ao 2013 e ten un orzamento de 3621 millóns de euros. Está dividido en tres subprogramas dos que nos interesa destacar o ICT Policy Support Programme (Information and Communication Technologies Policy Support Programme, ICT-PSP) con áreas como Tics para a saúde, o avellentamento e a inclusión que poden interesar a Educación.
-  Outro programa interesante é o de Cooperación Europea en Ciencia e Tecnoloxía (European Cooperation in Science and Technology, COST). Se promocionan e financian redes, seminarios e workshops de carácter interdisciplinar que relacionen as ciencias sociais e humanidades cas ciencias naturais, médicas e técnicas, sempre co predominio da perspectiva das ciencias sociais e humanidades. O seu obxectivo fundamental é contribuír a reducir a fragmentación das inversións en investigación, a modo de complemento do Programa Marco Europeo, e ademais tratando de tender pontes cara as comunidades científicas dos países emerxentes.

Promove unha investigación de excelencia en nove dominios principais, de entre os que nos interesa concretamente o dedicado a individuos, sociedades, culturas e saúde (Individuals, Societies, Cultures and Health, ISCH). Entre os posibles temas de investigación, se citan: ciencia, investigación e economía; lei, política e políticos; medios e tecnoloxía; historias, culturas e identidades; saúde, educación e desenrolo individual; de entre eles, os tres últimos, inciden en maior medida no campo da Educación, aínda que calquera deles o posibilitaría igualmente dependendo do enfoque investigador que se lle queira dar. Ademais están abertos a outros posibles temas de investigación que se poidan propoñer.

-  SAFER Internet Programme, ten como obxectivo fortalecer e protexer ós nenos e xóvenes que utilizan a rede, financiando proxectos destinados a crear un entorno seguro para eles. O prazo de presentación de propostas está aberto ata finais de marzo. No work programme 2012 se detallan os obxectivos, prioridades e prazos.
-  Outro programa é o Education and training Entrepreneurship, dependente da área de Empresa e Industria da Comisión Europea. O seu obxectivo é desenrolar políticas e accións que desenrolen sistemas de educación efectivos para o emprendemento entre nenos e xóvenes. Trata de proporcionar axudas ós profesores de ensino primario e secundario para que se convertan en educadores en emprendemento. Está aberto o prazo de presentación de propostas e proxectos ata finais de abril.
-  E por último antes de pechar este apartado compre facer referencia a outro programa transversal centrado en Asuntos Sociais que pode ofrecer tamén un interesante campo de traballo para Educación. Se trata do Programa Daphne, integrado dentro do Programa de Dereitos Fundamentais e Xustiza da Comisión Europea. Está dedicado a prevención e a loita contra a violencia exercida contra nenos, adolescentes e mulleres, tratando de protexer as vítimas; o obxectivo final é acadar un alto nivel de protección da saúde, de benestar e de cohesión social. Fomenta diversas accións de carácter transnacional destinadas ao establecemento de redes pluridisciplinarias, boas prácticas e a cooperación no ámbito comunitario, así como campañas de información e sensibilización, e a realización de fontes de información e estudos. Financia tamén axudas a organizacións non gobernamentais (ONG) ou outras organizacións activas neste campo. Neste período de 2007-2013 conta cun orzamento de case 117 millóns de euros.

3.- PROGRAMA DE APRENDIZAXE PERMANENTE (PAP)

O Programa de Aprendizaxe Permanente ou Lifelong Learning Programme (LLP), abarca tamén o período comprendido entre 2007 e 2013, e presenta un presuposto total de 6.970 millóns de euros. Está aínda aberta a convocatoria de propostas, pero os últimos prazos de presentación se pechan ó 30 de marzo de 2012. O seu obxectivo xeral é fomentar o intercambio, a cooperación e a mobilidade entre os sistemas de educación e formación da UE para que se convertan nunha referencia de calidade.

É sen dúbida o programa mais específico para Ciencias da Educación e tamén o mais coñecido, moi especialmente no que se refire a mobilidade das persoas. Pero este programa non é só de persoas, se non que tamén integra accións específicas como proxectos, redes, asociacións, etc. Este programa se aplica a todos os tipos e niveis de educación, incluída a Formación Profesional.

Presenta dous tipos de programas: os sectoriais e os transversais, que afectan a varios niveis educativos.

3.1.- PROGRAMAS SECTORIAIS

Os programas sectoriais para os diferentes niveis de educación e formación, están estruturados nos catro subprogramas seguintes:

3.1.1.- Comenius

Destinado a educación infantil, primaria e secundaria. Atende as necesidades de ensino e aprendizaxe de todos os participantes neses niveis educativos así como ós centros e organizacións que imparten esa educación (alumnos, profesores, asociacións de pais, autoridades locais, etc). Financia diferentes actividades como proxectos e redes multilaterais.

3.1.2.- Erasmus

Destinado a mobilidade e cooperación na educación superior. Dirixido a estudantes que desexen estudar ou realizar prácticas, a persoal docente e de empresa que desexe impartir docencia e a persoal docente e non docente que desexe continuar a súa formación.

Dentro deste programa sectorial se recollen tres subprogramas:

-  os programas intensivos , que ofertan estadías de estudos de curta duración, a estudantes e profesores procedentes de universidades de diferentes países;
-  os proxectos multilaterais que deben reunir como mínimo a tres institucións de tres países europeos; estes proxectos prestan apoio a cooperación das institucións de educación superior (HEI) entre si ou xunto con outras partes interesadas relevantes (empresas, organismos locais, rexionais e nacionais, organizacións profesionais, etc.).
-  e as redes académicas que promoven a innovación en diferentes disciplinas e que existen un mínimo de 27 participantes (un por cada país que participa no programa).

3.1.3.- Leonardo da Vinci

Destinado a Formación Profesional. Atende as necesidades de ensino e aprendizaxe de todas as persoas implicadas neste nivel educativo e formador, así como ás organizacións que imparten ou facilitan esta formación. Financia diferentes actividades como proxectos, redes multilaterais e asociacións de aprendizaxe.

3.1.4.- Grundtvig

Destinado a educación de adultos. Atende as necesidades de ensino e aprendizaxe de todas as persoas implicadas neste nivel educativo, así como ás organizacións que imparten ou facilitan esta formación. Financia diferentes actividades como proxectos, redes multilaterais, asociacións de aprendizaxe e seminarios.

3.2.- ACCIÓNS TRANSVERSAIS

Estes programas se acompañan de catro accións transversais que os complementan:

A1.- Política de cooperación. Desenrolo de políticas de cooperación e innovación en materia de aprendizaxe permanente.

A2.- Idiomas. Promoción do ensino e aprendizaxe de idiomas. Se financian proxectos multilaterais, creación de novos materiais, ou medidas de acompañamento.

A3.- Tecnoloxías de información e comunicación. Desenrolo de pedagogías, prácticas, contidos e servizos de aprendizaxe permanente de carácter innovador e baseados nas TIC. Se financian proxectos multilaterais, redes, ou medidas de acompañamento

A4.- Difusión e aproveitamento dos resultados dos proxectos. Difunde e explota os resultados das actividades subvencionadas polo PAP ou por anteriores programas afíns.

3.2.1- Programa Jean Monnet

E por último o Jean Monnet é o programa transversal fundamental para entender a integración europea. Fomenta actividades de docencia, investigación e reflexión sobre a integración europea en centros de educación superior en todo o mundo. Ten proxectos nos cinco continentes e abarca ata 250.000 estudantes cada ano.

Oferta: Accións Jean Monnet, Subvencións de funcionamento para determinadas institucións (Colexio de Europa, Instituto Universitario Europeo, Instituto Europeo de Administración Pública, etc.), Subvencións de funcionamento para outros centros europeos (que sexan activos no campo da educación e da formación). As accións apoian diferentes tipos de proxectos como as cátedras Jean Monnet, os módulos europeos J.M., os centros de excelencia J.M., grupos de investigación multilaterais, apoio a asociación de profesores e investigadores especializados en integración europea ou incluso actividades de formación e investigación para coñecer a Unión Europea na escola.

4.- CONCLUSIÓN

En conclusión, destacamos como esenciais, o Sétimo Programa Marco, que nos seus diferentes programas financia tanto proxectos como persoas co obxectivo central de Investigación e Innovación e o Programa de Aprendizaxe Permanente, co obxectivo fundamental da Educación, fomentando o intercambio, a cooperación e a mobilidade. Os outros programas arriba referidos, deben ser tamén tomados en consideración porque poñen en conexión a investigación e a educación cas novas tecnoloxías, ca empresa e ca multiplicidade de temas que se xeran na nosa sociedade europea: multiculturalismo, minorías, avellentamento, xénero, etc.

A día de hoxe, estes diversos programas están case que todos pechados á novas propostas para este ano 2012 pero, nembargantes, é un momento óptimo para comezar a preparar as novas que se abrirán para o 2013. A mediados do 2012 se van a publicar as últimas convocatorias de propostas dos diversos programas referidos mais arriba, pechándose con elas o período 2007-2013, e de non aproveitar esta oportunidade, haberá que agardar o novo período 2014-2020.

De feito a Comisión Europea está traballando nas novas propostas de cara ó Programa Horizonte 2020 para lograr unha transición sen problemas. Este Horizonte 2020 aparece por tanto moi próximo, por estarse xa debatendo o novo paquete de propostas pertencente a este novo programa europeo de financiamento da investigación e a innovación que comezará no 2014. Nas derradeiras reunións os ministros debateron sobre aspectos transversais dese Horizonte 2020, poñendo especial énfase na función das ciencias sociais e das humanidades, así como na participación das pequenas e medianas empresas (PYME). No plan inicial proposto pola Comisión, figura un orzamento de 80. 000 millóns de euros para o Horizonte 2020 que se dedicarán a prestar apoio á excelencia das bases científicas, resolver retos sociais e garantir os marcos industriais e competitivos.

O feito de que se puxera de relevo o papel que deben xogar as ciencias sociais e as humanidades nos futuros proxectos de investigación, dado o seu potencial para dar solución ós retos sociais mais importantes cos que se enfrontará Europa, nos permite ser moderadamente optimistas. A Universidade de Santiago, e concretamente estas áreas de sociais e humanidades deberían sumarse a este Horizonte 2020.

Horizonte 2020: http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=home

Santiago 7 de marzo 2012

Coloquio

A PROMOCIÓN PROFESIONAL, DIGNIFICACIÓN E CUALIFICACIÓNS DAS INVESTIGADORAS E DOS INVESTIGADORES NOVEIS A TRAVÉS DAS ASOCIACIÓNS

Lidia Martínez Casás

Precarios Galicia

A carreira investigadora en Galicia está nos últimos meses tornándose nun camiño cheo de fochancas polo que é cada vez máis difícil transitar. O maior obstáculo que teñen por diante os valentes que se decantan por comezar a carreira investigadora é o financiamento. A principal vía de entrada na investigación consiste na realización dunha tese de doutoramento, para a cal son precisos un mínimo de 3 anos (segundo o recollido na Lei da Ciencia de finais de 2011) durante os cales o investigador ten que realizar un traballo novidoso e orixinal para defendelo ante un tribunal ao remate do seu período de formación investigadora.

Cando un aspirante a investigador remata o seu mestrado, ten que comezar a buscar o modo de financiar a súa tese, é dicir, localizar un grupo de investigación onde estean interesados no traballo que quere levar a cabo e ver se ese grupo o pode contratar con cartos dalgún proxecto de investigación. Se isto non fose posible existen outras vías, que consisten basicamente en optar ás axudas que conceden os organismos públicos (Xunta de Galicia, Ministerio e a Unión Europea) así como as fundacións e os organismos privados. Isto fomenta a aparición de "clases" entre investigadores baseadas principalmente na procedencia do seu financiamento; por exemplo, as axudas públicas engaden un plus ao permitir ao doutorando colaborar nas tarefas docentes dos grupos de investigación, o cal vale moito á hora de decidir ou non se continuar no futuro coa carreira investigadora. Outra das diferencias máis importantes é o carácter laboral ou non das axudas para a realización dunha tese de doutoramento: coas axudas públicas é obrigatorio que o investigador en formación estea contratado coa súa correspondente cotización á Seguridade Social, prestación por desemprego e pensión de xubilación. Non ocorre o mesmo coas axudas que ofrecen os organismos privados, pois na maioría dos casos trátase de bolsas que non inclúen un contrato laboral e, polo tanto, están exentas de calquera tipo de cotización.

Un dos avances máis importantes que trouxo a Lei da Ciencia de finais do ano 2011 é a obrigatoriedade de contratar a todo aquel que desempeñe tarefas investigadoras desde a finalización do mestrado. É o paso case definitivo para a ausencia de precariedade laboral neste sentido, porque xa se conseguira no ano 2006 co Estatuto do Persoal Investigador en Formación (EPIF) que os investigadores financiados por axudas públicas de catro anos de duración tivesen cotización á Seguridade Social durante os seus dous primeiros anos, seguidos de dous anos de contrato laboral (por exemplo as becas FPU e FPI do Ministerio, ou as bolsas de Terceiro Ciclo e Programa María Barbeito da Xunta). Dicimos paso case definitivo, porque

como xa comentamos, para un aspirante a investigador que acabe de finalizar o grao (ou a licenciatura que está en proceso de extinción) resulta imprescindible facer un mestrado que pode durar entre un ou dous anos, durante os cales o máis normal é se combinen as horas de estudo propias do mestrado coas tarefas investigadoras, xa que a carreira investigadora é moi competitiva e cómpre labrarse un currículo o antes posible. Así, durante este período, o investigador inicia o seu traballo de investigación sen ningún tipo de remuneración. Cómpre dicir, ademais, que non só se beneficia dese traballo o investigador, senón todo o grupo de investigación e a universidade en xeral.

A Lei da Ciencia deixa con interrogantes moitos puntos dos que xa se fixeron eco varias asociacións de investigadores e científicas. Algunhas destas carencias son:

- ✚ Non se define unha carreira investigadora ben estruturada.
- ✚ Non se garante unha boa coordinación das convocatorias de axudas públicas nin que estas se resolvan a tempo.
- ✚ Defínese a creación dunha axencia independente e rexida exclusivamente por criterios científicos que sexa capaz de simplificar toda a burocracia á que se vén sometidos os candidatos e beneficiarios de axudas. Sen embargo, esta axencia queda pendente dunha normativa a desenrolar a posteriori e do orzamento axeitado. Coa actual situación de recortes orzamentarios, esta axencia ten un futuro bastante incerto.
- ✚ Non é clara en temas de mobilidade de investigadores entre os ámbitos público e privado e só aposta como única meta na carreira investigadora a vía funcional, desbotando a posibilidade de poder contratar indefinidamente nas Universidades a persoal adicado en exclusiva á investigación (figura que si existe nos centros de investigación dependentes do Estado e en moitas universidades estranxeiras). Bótase en falta tamén unha aposta decidida pola incorporación e mobilidade de doutores, xestores de I+D+i e de tecnólogos ao tecido empresarial.

Esta situación non se prevé que cambie a curto prazo, pois a primeira medida en materia de I+D+i que levou a cabo o novo Goberno da Nación foi a retirada do Ministerio de Ciencia e Innovación e un recorte de 600 millóns de euros nos orzamentos de I+D que ameaza con botar abaixo o traballo realizado nos últimos anos. Isto, unido aos atrasos na resolución de convocatorias de axudas, fai que moitos investigadores vexan en perigo a súa situación ao non poder asinar contratos laborais.

A esta evidente falta de apoio dende o ámbito estatal súmase o particular desinterese co que o actual goberno da Xunta vén levando a súa política de inversións en investigación. O anterior goberno do bipartito instaurara no seu momento un plan de axudas para as distintas etapas da carreira investigadora (o plan INCITE 2006-2010), comprendendo dende a etapa de formación ou predoutoramento, ata os anos de consolidación ou postdoutoramento. O plan definía varias figuras (investigadores María Barbeito, Ánxeles Alvaríño, Parga Pondal, etc) abarcando as distintas etapas da carreira investigadora, que habería de acabar, tras un sempre necesario proceso de avaliación, na consecución dunha praza fixa de investigador. Este plan, aínda que non exento de carencias, colocaba a Galicia á cabeza das Comunidades Autónomas con maior apoio á investigación pública.

A chegada do Partido Popular ao goberno no ano 2009 supuxo un punto de ruptura no compromiso da Xunta coa investigación galega. Tras un ano no que a política de investigación da Xunta permaneceu nun absoluto limbo, con consellerías intercambiando responsabilidades coma quen se pasa unha pataca quente, finalmente a xestión da política de I+D foi asumida case na súa totalidade pola Consellería de Educación. Despois da presión por parte de diferentes asociacións, entre as que se atopaba Precarios-Galicia, finalmente anunciouse un importante recorte no número de axudas respecto a anos anteriores (que xa viña reducíndose

desde tres anos antes Ref.[1]), baixo o discutible pretexto de que o sistema galego de investigación se atopaba sobredimensionado. A actual actitude de abandono deixa na estacada a multitude de persoas que decidiran dedicarse á investigación en Galicia, e os anuncios de propostas “ad hoc” como Talentgalia (Ref.[2]), ou a tan prometida Axencia de Innovación, máis parecen unha burla que o resultado dunha política seria de investigación.

Por outra parte, a finalización do Plan INCITE no ano 2010 trouxo consigo uns meses de incerteza ante a creación ou non dun novo plan de I+D que garantise unha política científica por parte da Xunta de Galicia (Refs.[3, 4]). Precarios-Galicia reuniuse en varias ocasións co Goberno autonómico para tratar de saber cal sería o rumbo tomado polos nosos gobernantes en materia de investigación. A resposta obtida era que se estaba a traballar na elaboración dun novo plan de I+D+i para os vindeiros cinco anos. Ese plan era o Plan I2C (Ref. [5]), que no momento da súa presentación non era nada claro nin en materia de convocatorias de Recursos Humanos, nin de proxectos de investigación. Podemos dicir sen medo a equivocarnos que, a día de hoxe, aínda non está definida unha carreira investigadora ben estruturada en Galicia, posto que algunhas axudas para elo van saíndo a contagotas (axudas predoutorais) e outras nin tan sequera viron a luz (axudas postdoutorais ou de tecnólogos) Ref.[6].

Ante esta situación é normal atoparse con investigadores desanimados e pouco esperanzados coa carreira que acaban de iniciar. A todos estes escollos vén de sumarse unha recente subida de taxas (matriculación nos programas de doutoramento, acceso á documentación, etc), que completa un panorama de case completa falta de apoio á investigación dende o ámbito público, e incluso dentro do sistema universitario galego. Así, non debemos esquecer a polémica decisión tomada nos órganos de goberno da Universidade de Santiago de Compostela de non cumprir co pacto de estabilización de investigadores Parga Pondal e Ramón y Cajal (Ref.[7]), seguindo o lamentable exemplo das Universidades da Coruña e Vigo. Este pao coincidiu ademais en tempo cos numerosos despidos que se produciron en centros de investigación como o Príncipe Felipe de Valencia, que demostran que nin os organismos públicos nin os gobernos central e autonómicos confían na investigación como unha saída contra a crise.

En resumo, a investigación estase deixando morrer no noso país, e as mellores oportunidades de seguir cunha carreira investigadora atópanse agora mesmo no estranxeiro. Dende Precarios-Galicia denunciámos a actual situación, impropia dun país moderno que aspira a saír deste grave contexto de crise económica, e súmase aos milleiros de voces, investigadores e non investigadores, que reclaman aos seus gobernantes unha aposta ambiciosa pola investigación que redunde na dignificación dunha carreira investigadora ben estruturada.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 29 de setembro de 2009 (<http://precariosgalicia.org/2009/09/29/a-xunta-reduce-en-dous-anos-un-64-das-bolsas-e-contratos-para-investigadores-e-tecnologos-a-xunta-reduce-en-dous-anos-un-64-das-bolsas-e-contratos-para-investigadores-e-tecnologos/>).
- 2.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 21 de setembro de 2010 (<http://precariosgalicia.org/2010/09/21/a-xunta-comeza-a-casa-polo-tellado/>).
- 3.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 15 de decembro de 2010 (<http://precariosgalicia.org/2010/12/15/a-investigacion-en-galicia-d-e-p/>).
- 4.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 22 de decembro de 2010 (<http://precariosgalicia.org/2010/12/22/a-direccion-xeral-de-idi-esta-a-desmantelar-o-tecido-investigador-galego-e-carece-dun-plan-de-actuacion-definido-e-consensuado-cos-investigadores/>).

- 5.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 11 de febreiro de 2011 (<http://precariosgalicia.org/2011/02/14/valoracion-de-precarios-galicia-do-plan-galego-de-investigacion-innovacion-e-crecemento-i2c-2011-2015-2/>).
- 6.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 3 de outubro de 2011 (<http://precariosgalicia.org/2011/10/03/os-anos-perdidos/>).
- 7.- Comunicado de prensa de Precarios-Galicia do 2 de decembro de 2011 (<http://precariosgalicia.org/2011/12/02/o-reitor-casares-dalle-unha-patada-o-capital-humano-da-usc/>).

Comunicacións: modalidade alternativa

EDUCANDO EN LA MOTIVACIÓN PARA OBEDECER LAS LEYES MEDIOAMBIENTALES Y LA MOTIVACIÓN PROAMBIENTAL

Isabel Alonso Rodríguez

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional

Universidad de La Laguna

Resumen:

Las transgresiones medioambientales son quebrantamientos de las leyes de protección medioambiental (LPMA) que constituyen una forma peculiar de comportamiento ilegal tanto desde un punto de vista jurídico como psicosocial. Las LPMA incluyen comportamientos muy variados, tan distintos entre sí como para requerir criterios de valoración diferentes. Pueden ser administrativas, civiles o penales y aplicarse a nivel estatal, autonómico, insular y municipal (Parejo-Alfonso, 2010).

El estudio de la valoración que los individuos hacen del comportamiento ilegal por un lado, permite averiguar si las peculiaridades atribuidas a las distintas formas de conducta ilegal por los académicos están realmente en la mente de las personas legas. En segundo lugar, es un medio para acceder a los factores que las personas consideran importantes para asignar/evitar los sentimientos de culpa (Walton, 1985). Por último, decir que da una medida del apoyo social y/o consolidación como normas morales sociales y/o personales de las leyes, especialmente de aquellas de reciente creación, poniendo de manifiesto la fortaleza o debilidad del vínculo entre las personas y la norma transgredida (Fritzsche, 2002). No en vano la valoración que los individuos hacen de las leyes en general constituye uno de los elementos más utilizados a la hora de explicar por qué se obedecen dichas leyes (Sanderson y Darley, 2002).

INTRODUCCIÓN

Las transgresiones a las leyes medioambientales son actos que no todo el mundo considera reprobables, ni en la misma medida, ya que su “maldad” no es siempre evidente (Márald, 2001). A ello contribuye el que sean una forma peculiar de conducta ilegal en términos de sus consecuencias, víctimas, transgresores y sanciones (Martín, Salazar et al., 2008; Martín y Hernández, 2009). Las consecuencias de las transgresiones medioambientales pueden no ser inmediatas, castigándose en algunos casos simplemente el riesgo de producir el daño. Las víctimas de estas conductas no son individuos concretos sino un grupo indeterminado de personas que se ven afectadas, en mayor o menor medida, a corto y/o a largo plazo. Los transgresores no son delincuentes habituales y las sanciones que se les aplican, aunque sobre el papel son muy duras, raramente llegan a hacerse efectivas.

La investigación empírica previa sobre la percepción social del comportamiento anti-ecológico ilegal se ha centrado en la visión de los transgresores, de los profesionales encargados de aplicar las LPMA y de la población general. En relación a los transgresores, se ha constatado

que manifiestan dificultades para distinguir qué comportamientos anti-ecológicos son legales y cuáles no y que, incluso en aquellos casos en que tienen certeza de la ilegalidad de sus actos, no suelen estar de acuerdo con la reprehensibilidad de los mismos (Situ, 1998). Esta falta de reproche se refleja también en algunas respuestas de los profesionales encargados de aplicar las LPMA, quienes manifiestan que no entienden por qué estos comportamientos son delictivos y que pierden el tiempo persiguiéndolos en lugar de dedicarse a los “delitos reales” (Situ, 1998). Los profesionales afirman asimismo que muchas veces el comportamiento anti-ecológico ilegal no produce un daño directo o que sus consecuencias no son importantes (Du Rées, 2001).

La valoración y la clasificación que hace este colectivo en relación a algunas transgresiones medioambientales se ven influidas por características como la gravedad de la transgresión, los antecedentes del transgresor y su predisposición a colaborar con la autoridad. Este último factor es tan importante que puede llegar incluso a reducir el impacto de la gravedad de la transgresión en la decisión de sancionar formalmente (Hawkins, 1984 a y b). La cooperación del trasgresor con la autoridad también es el elemento determinante en la duración de la pena asignada al responsable de un delito de contaminación, junto con la gravedad del hecho y la cantidad de daños causados (Taylor y Mason, 2002).

En el estudio de Taylor y Mason (2002) citado anteriormente se puso de manifiesto asimismo que la percepción que los profesionales tienen de los delitos de contaminación es muy negativa, ya que alrededor de dos tercios de los participantes enviarían a prisión al responsable de un delito de este tipo y casi la mitad consideró adecuada una pena de 20 años de cárcel. En España, tanto legos como expertos sitúan los delitos de contaminación y de incendio forestal en los rangos medios de la escala de gravedad, posición que en términos generales resulta acorde con el ordenamiento de delitos en función de las condenas de prisión asignadas por el Código Penal español (De la Fuente, García-Cueto, San Luis, García, y de la Fuente, 2002; García-Cueto y cols., 2003).

Pero cuando se trata de comparar entre sí las transgresiones de las LPMA que ocurren en su entorno inmediato, las personas tienen en cuenta otros factores además de la gravedad y/o la condena penal. Hernández y cols. (2005) y Martín, Hernández y Suárez (2006) pusieron de manifiesto que los participantes en sus estudios utilizan al menos tres dimensiones a la hora de valorar las transgresiones de las LPMA. Estas dimensiones tienen que ver con si las transgresiones implican actividades de construcción, si suponen un impacto ambiental primario vs. secundario y si generan beneficios económicos. Todas las transgresiones evaluadas recibieron puntuaciones extremas y negativas en la mayoría de las escalas de valoración, excepto las construcciones ilegales, consideradas como más justificables, menos graves, menos dañinas para el medio ambiente y para las personas, y menos merecedoras de castigo. Asimismo, Salazar-Laplace, Hernández, Martín y Hess (2006) y Martín, Hernández y cols., (2008) constatan que las puntuaciones en justificación, indignación y gravedad de las consecuencias son los elementos que mejor predicen el castigo que los observadores asignan a los transgresores medioambientales.

De este modo, parece que los resultados obtenidos en España con delitos ecológicos de gran impacto tanto con transgresores medioambientales como con población general son acordes con los de las investigaciones anglosajonas previas. Sin embargo, las LPMA se refieren a una amplia variedad de comportamientos, lo suficientemente distintos entre sí como que resulte obvio que se utilizan elementos también diferentes en la valoración de cada uno de ellos. Los estudios españoles realizados con las transgresiones medioambientales de menor impacto llevadas a cabo con más frecuencia por individuos particulares parecen apoyar esta hipótesis. Sin embargo, estos resultados deberían contemplarse con cierta cautela, ya que fueron obtenidos mayoritariamente en un espacio objeto de una alta protección medioambiental por parte de la Administración, en el que las LPMA tienen una gran visibilidad. Queda por

establecer, por tanto, el grado en que estas visibilidades contribuyen a que las LPMA estén siendo interiorizadas o simplemente acatadas para evitar sanciones externas.

El propósito fundamental de este estudio es analizar las variables que influyen en la motivación para obedecer las leyes medioambientales y la motivación pro-ambiental, desde un enfoque educativo poder actuar hacia el cumplimiento de las mismas.

1.- MÉTODO

1.1.- PARTICIPANTES

En esta investigación tomaron parte 311 personas, estudiantes universitarios de los tres primeros cursos de Psicología, con edades comprendidas entre los 17 y los 35 años ($M = 20$; $DT = 2,72$), mayoritariamente de género femenino (83,5%). Los participantes obtenían por su participación créditos en una asignatura del área de Psicología Social.

1.2.- INSTRUMENTOS

Se elaboró un cuestionario en el que se incluyeron once preguntas, tres relativas a comportamiento, tres relativas a normas, cuatro relativas a motivos y una relativa a la identificación con el grupo. Las preguntas relativas a comportamiento servían para medir las variables Conducta Anti-ecológica Ilegal Pasada, Probabilidad de Conducta Anti- Ecológica Ilegal Futura y Conducta Proambiental Autoinformada. Las preguntas relativas a normas medían las variables Norma Descriptiva, Norma Prescriptiva y Norma Personal. Las preguntas relativas a motivos para obedecer las LPMA medían las variables Motivación Externa, Motivación Introyectada, Motivación Identificada y Motivación Integrada. La pregunta sobre identificación con el grupo medía la variable Identificación con el Grupo.

Cada una de estas preguntas, excepto la de Conducta Proambiental Autoinformada y la de Identificación con el Grupo (nueve de las once preguntas), fueron formuladas a modo de escala independiente en relación a siete transgresiones medioambientales. Estas transgresiones fueron seleccionadas, tal como se ha descrito en el estudio 1, a partir de las investigaciones de Martín, Salazar y cols. (2008), Hernández y cols. (2005) y Martín, Hernández y cols. (2008). En este caso, no obstante, como se pretendía tomar medidas de autoinforme, se sustituyeron tres de los episodios utilizados por Martín, Hernández y cols. (2008) por otros que, si bien tenían una localización semejante en el espacio tridimensional de Hernández y cols. (2005), era más probable que hubieran sido realizados alguna vez por los participantes. Las transgresiones incluidas en el cuestionario fueron: circular campo a través por una Reserva Natural, acampar sin autorización en una playa, verter aguas fecales al mar, construir una vivienda en un terreno rústico de uso agrícola, poner música a un volumen que molesta a los vecinos, tirar escombros y electrodomésticos usados a un solar y matar a una especie protegida.

En el caso de la Conducta Proambiental Autoinformada la pregunta se formuló en relación a siete comportamientos proambientales: dos de reutilización, dos de reciclado, uno de consumo y dos de ahorro. Los comportamientos incluidos fueron por orden: reutilización de papel, reutilización de bolsas de plástico, tirar botellas al contenedor verde, tirar tetrabriks al contenedor amarillo, comprar fruta y verdura a granel, cerrar el grifo al enjabonarse en la ducha y apagar la luz al salir de una habitación vacía. Respecto a la variable Identificación con el Grupo se preguntó a los participantes acerca de lo orgullosos que se sentían de ser miembros de la comunidad española, de la canaria, de la de su isla, de la de su pueblo/ciudad y de la de su barrio. Además de estas preguntas se incluyeron en el cuestionario la Escala de Motivación hacia el medio ambiente y la Escala de Satisfacción con el medio ambiente, ambas traducidas para este estudio.

La *Escala de Motivación hacia el medio ambiente* (EMM) fue elaborada por Pelletier y cols. (1998) y consta de 24 ítems relativos al comportamiento pro-ambiental que hacen referencia a los seis tipos de motivación descritos por Deci y Ryan (1985).

La *Escala de Satisfacción con el medio ambiente* (ESM) fue elaborada por Pelletier, Legault y Tuson (1996) y consta de 8 ítems, 4 relativos a la satisfacción con el medio ambiente en términos generales y 4 relativos a la satisfacción con la política de la Administración respecto al medio ambiente.

El cuestionario incluía además una serie de datos socio-demográficos (sexo, edad, curso y lugar de residencia) para determinar el perfil de la muestra. Para contrarrestar un posible efecto de arrastre en las respuestas al cuestionario, se prepararon dos versiones del mismo, estableciendo dos ordenamientos para los episodios.

1.3.- PROCEDIMIENTO

El cuestionario final estuvo precedido por unas instrucciones en las que se explicaba a los alumnos que en el Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional se estaba llevando a cabo un estudio para conocer la opinión de las personas acerca de algunos comportamientos relacionados con la aplicación de las leyes en Canarias y que se solicitaba su colaboración para que contestaran a una serie de preguntas sobre comportamientos que la gente realiza alguna que otra vez, con el objeto de averiguar cuáles eran los más frecuentes, cuáles son los que están dispuestos a hacer un mayor número de personas y por qué es así. Estas instrucciones se les facilitaban a los participantes verbalmente y por escrito en el contexto del aula de clase. Se les pedía que contestasen y se agradecía su colaboración.

1.4.- RESULTADOS

1.4.1.- Consistencia interna y análisis descriptivo de las escalas derivadas de las preguntas del cuestionario

La consistencia de las respuestas de los participantes en relación a los 7 episodios en cada una de las 10 escalas, así como la de la escala de Identificación con el grupo respecto a los 5 grupos de referencia, fue analizada mediante el Alpha de Cronbach. Los resultados, que aparecen en la Tabla 1, mostraron valores entre 0,61 y 0,87, excepto en el caso de la Conducta Anti-ecológica Ilegal Pasada. A pesar de la sustitución de los tres episodios descrita en el apartado de instrumentos, la frecuencia con que los participantes informaban haber realizado los comportamientos descritos fue mayoritariamente muy baja. Esta escala fue eliminada de los análisis posteriores. A la vista de estos resultados se procedió a promediar las puntuaciones de los episodios dentro de cada una de las 10 escalas resultantes. Los descriptivos de las puntuaciones promediadas también aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos y valores del Alpha de Cronbach para cada una de las 10 escalas.

Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Alpha de Cronbach
Norma Descriptiva	0,00	8,86	3,35	2,13	0,84
Norma Prescriptiva	0,71	10,00	5,60	1,92	0,81
Norma Personal	0,57	10,00	7,66	1,61	0,81
Motivación Obediencia Externa	0,00	10,00	4,55	2,73	0,87
Motivación Obediencia Introyectada	0,71	10,00	7,18	1,83	0,80
Motivación Obediencia Identificada	0,00	10,00	7,67	1,68	0,81

Isabel Alonso Rodríguez

Motivación Obediencia Integrada	0,00	10,00	7,10	2,24	0,86
Conducta Anti-ecológica Futura	0,00	8,57	2,16	1,54	0,76
Conducta Proambiental Autoinformada	1,86	10,00	7,12	1,57	0,61
Identificación con grupo	0,00	10,00	7,68	2,05	0,86

Fonte: elaboración propia.

1.4.2.- Estructura factorial y consistencia interna de la Escala de Motivación hacia el Medioambiente

Con el objeto de comprobar si la estructura factorial de nuestra traducción de la EMM replicaba la original obtenida por sus autores, se llevó a cabo un análisis de componentes principales con rotación oblicua (Oblimin con Kaiser) que explica un 67% de la varianza ($KMO = 0,88$). Se obtuvieron seis componentes que correlacionaban entre sí desde 0,46, en el caso de las motivaciones Identificada e Intrínseca, a -0,10 para las motivaciones Identificada y Externa (ver Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de correlaciones entre los componentes resultantes del análisis de componentes principales con rotación oblicua (Oblimin con Kaiser).

Componentes	Integrada	Externa	Intrínseca	Introyectada	Amotivación
Externa	0,06				
Intrínseca	0,34	0,02			
Introyectada	0,34	0,01	0,28		
Amotivación	-0,20	0,31	-0,19	-0,12	
Identificada	0,32	-0,10	0,46	0,36	-0,25

Fonte: elaboración propia.

Tal como se observa en la Tabla 3, los pesos de los 24 ítems en los 6 componentes reproducen la estructura de la escala original.

Tabla 3. Matriz de configuración del análisis de componentes principales con rotación oblicua para los 24 ítems de la escala EMM (Oblimin con Kaiser).

	Componentes					
	Integrada	Externa	Intrínseca	Introyectada	Amotivación	Identificada
Ítem 19	0,85					
Ítem 16	0,78					
Ítem 14	0,75					
Ítem 18	0,70					
Ítem 11		0,86				
Ítem 12		0,83				
Ítem 15		0,76				
Ítem 22		0,75				
Ítem 1			0,91			
Ítem 2			0,87			
Ítem 8			0,72			
Ítem 4			0,71			
Ítem 17				0,83		
Ítem 20				0,74		
Ítem 13				0,65		

Ítem 6	0,46	
Ítem 7		0,78
Ítem 5		0,78
Ítem 23		0,65
Ítem 24		0,64
Ítem 9		0,79
Ítem 3		0,71
Ítem 10		0,70
Ítem 21		0,52

Fonte: elaboración propia.

Así por ejemplo se observa que el ítem 19 es el que más peso tiene en el componente que mide la Motivación Integrada (0,85), también se destacan otros ítems como es el 11 que tiene más peso en el componente que mide la Motivación Externa (0,86), el ítem 1 que es el que muestra mayor peso en el componente que mide la Motivación Intrínseca (0,91), en el componente que mide la Motivación Introyectada se destaca el ítem 17 (0,83) con el mayor peso, mientras que el componente que mide la Amotivación presenta como mayor peso el ítem 7 (0,78), y finalmente, el componente que mide la Motivación Identificada destaca el ítem 19 (0,79) con mayor peso.

1.4.3.- Validez predictiva de las puntuaciones factoriales en la Escala de Motivación hacia el Medioambiente en relación a la conducta pro-ambiental

Por último, para analizar la validez predictiva de las puntuaciones factoriales en la EMM en relación al comportamiento proambiental se llevaron a cabo un análisis de regresión múltiple en el que la variable criterio fue la Conducta Proambiental Autoinformada y las variables predictoras las puntuaciones factoriales en la EMM. Se obtuvo un R^2 significativo que indica que las variables predictoras Motivación Pro-ambiental Integrada y Motivación Pro-ambiental Intrínseca explican un 18% de la Conducta Proambiental Autoinformada.

Este análisis se repitió cuatro veces asignando los siete comportamientos proambientales iniciales a las categorías de reutilización (papel y plástico), reciclado (vidrio y envases), consumo (fruta/verdura a granel) y ahorro (agua y luz). Los porcentajes de varianza explicados son menores que en el caso anterior, pero las relaciones entre las variables predictoras y los distintos tipos de conducta resultan clarificadoras.

Los resultados obtenidos, que aparecen reflejados en la Tabla 9, muestran que las variables predictoras más importantes en el caso de a reutilizar son Motivación Intrínseca, Motivación Externa y Motivación Integrada. Con respecto al reciclado, las variables predictoras son Motivación Integrada y Motivación Identificada. La conducta de consumo tiene por variable predictora la Motivación Intrínseca y por último, la conducta ahorro viene predicha por la Motivación Intrínseca, Motivación Integrada y Motivación Introyectada. Comentar similitudes y diferencias.

Los predictores más destacados son por un lado, la Motivación Intrínseca que se muestra reflejada en las Conductas Proambientales de Reutilizar, Consumir y Ahorrar, y por otro lado, se enfatiza la Motivación Integrada en las conductas de Reutilizar, Reciclar y Ahorrar. Sin embargo también se puede hablar de Motivación Externa en Reutilizar, la Motivación Identificada en Reciclar y la Motivación Introyectada en la Conducta de Ahorrar. (Ver Tabla 4).

Tabla 4: Correlaciones parciales y semiparciales de las Conductas Proambientales.

Conducta Proambiental	Aceptabilidad del modelo	R ²	Predictores	Coeficientes estandarizados de Beta	Correlaciones Orden cero	Correlaciones Parciales	Correlaciones Semiparciales
Reutilizar	F (3,287) = 9,44*	,09	Motivación Intrínseca	,18	,22	,17	,16
			Motivación Externa	-,17	-,16	-,17	-,17
			Motivación Integrada	,13	,18	,13	,12
Reciclar	F (2,288) = 24,45*	,14	Motivación Integrada	,29	,34	,28	,27
			Motivación Identificada	,17	,27	,17	,16
Consumo	F (1,289) = 6,08*	,02	Motivación Intrínseca	,14	,14	,14	,14
Ahorrar	F (3,287) = 9,48*	,09	Motivación Intrínseca	,20	,23	,19	,19
			Motivación Integrada	,19	,22	,17	,17
			Motivación Introyectada	-,13	-,00	-,12	-,12

*Significativo para $p < 0,001$ Fuente: elaboración propia.

1.4.4.- Relación entre las puntuaciones factoriales en la Escala de Motivación hacia el Medioambiente y los motivos para obedecer las leyes medioambientales

De cara a profundizar en la validez de constructo tanto de la EMM como de las preguntas del cuestionario relativas a la motivación para conformarse con las leyes proambientales, también se llevó a cabo un análisis de componentes principales de segundo orden, con rotación oblicua, en el que se incluían, por un lado, las puntuaciones (promediando las 7 transgresiones) en las preguntas relativas a la motivación para obedecer las LPMA y, por el otro, las puntuaciones factoriales en cada uno de los componentes de la EMM.

La solución obtenida explica un 55% de la varianza (KMO= 0,68) y obtiene tres factores con valores propios mayores que uno. En el primero se agrupan los factores de Motivación Pro-ambiental Intrínseca, Motivación Pro-ambiental Integrada, Motivación Pro-ambiental Identificada y Motivación Pro-ambiental Introyectada procedentes de la EMM. En el segundo factor se agrupan las puntuaciones de Motivación Obediencia Introyectada, Motivación Obediencia Identificada y Motivación Obediencia Integrada. El tercer factor integra tanto la Motivación Pro-ambiental Externa, como la Amotivación Pro-ambiental y la Motivación Obediencia Externa. (ver Tabla 5).

Se observa que con respecto al componente Motivación Pro-ambiental interna el peso más alto lo tiene la variable Motivación Pro-ambiental Introyectada (0,75), mientras que en el caso de la Motivación Obediencia Leyes Medioambientales Interna destaca la variable Motivación Obediencia Identificada con el peso más alto (0,84). En lo que se refiere al tercer componente

Motivación Externa, es la variable Motivación Proambiental Externa la que tiene un mayor peso (0,84).

Tabla 5. Análisis de componentes principales de segundo orden, con rotación oblicua, de las puntuaciones (promediando las 7 transgresiones) en las preguntas relativas a la motivación para obedecer las LPMA y las puntuaciones factoriales en la EMM.

	Pro-ambiental interna	Motivación	
		Obediencia Leyes medioambientales interna	Externa
Motivación Pro-ambiental Introjectada	0,75		
Motivación Pro-ambiental Integrada	0,70		
Motivación Pro-ambiental Identificada	0,69		
Motivación Pro-ambiental Intrínseca	0,68		
Motivación Obediencia Identificada		0,84	
Motivación Obediencia Introjectada		0,75	
Motivación Obediencia Integrada		0,74	
Motivación Pro-ambiental Externa			0,84
Amotivación Pro-ambiental			0,67
Motivación Obediencia Externa			0,40

Fonte: elaboración propia.

1.4.5.- Estructura factorial y consistencia interna de Escala de Satisfacción con el Medioambiente

Las puntuaciones de los participantes en la escala de SMA también fueron analizadas a través de análisis de componentes principales con rotación Oblimin con Kaiser, donde se obtuvo una solución que explica el 69,8% de la varianza, con dos componentes con valores propios mayores que 1. Los pesos de los ítems en cada componente reprodujeron fielmente lo establecido por sus autores. La correlación entre ambos factores fue de 0,54. (Tabla 6).

Tabla 6. Matriz de configuración del análisis de componentes principales con rotación oblicua para los 8 ítems de la escala ESM (Oblimin con Kaiser).

	Componentes	
	Satisfacción Autoridades Medioambientales	Satisfacción Condiciones Medioambientales
Ítem 5	0,86	
Ítem 3	0,84	
Ítem 6	0,77	
Ítem 2	0,75	
Ítem 1		0,86
Ítem 7		0,81
Ítem 8		0,78
Ítem 4		0,72

Fonte: elaboración propia.

Así por ejemplo se observa que el ítem 5 es el que más peso tiene en el componente que mide la Satisfacción Autoridades Medioambientales (0,86) y en el caso del componente que mide la Satisfacción Condiciones Medioambientales destaca el ítem 1 con el mayor peso (0,86).

Como en el caso de la EMM se prefirió utilizar en los análisis posteriores los promedios de las puntuaciones directas en los ítems que integraban cada factor, en lugar de las puntuaciones factoriales. De este modo se obtuvieron las variables Satisfacción con la Autoridad medioambiental y Satisfacción con las Condiciones medioambientales. Los índices de consistencia interna de cada escala como los estadísticos descriptivos correspondientes aparecen reflejados en la Tabla 7.

Tabla 7. Descriptivos y valores del Alpha de Cronbach para cada una de las 2 escalas de la ESM.

Variables	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Alpha de Cronbach
Satisfacción Autoridades Medioambientales	0,75	6,50	3,11	1,14	0,85
Satisfacción Condiciones Medioambientales	1,00	6,75	3,32	1,28	0,84

Fonte: elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Fritzsche, I. (2002). Account strategies for the violation of social norms: Integration and extension of sociological and social psychological typologies. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 32, 21-83.
- De la Fuente, E., García-Cueto, E., San Luis, C., García, J. & De la Fuente, L. (2002). Escalamiento subjetivo de conductas delictivas. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4, 67-76.
- Du Rées, H. (2001). Can criminal law protect the environment? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime prevention*, 2, 109-126.
- García-Cueto, E., García, J., Fuente, L., Borges, A., Sánchez-Bruno, A. & San Luis, C. (2003). Escalamiento subjetivo de conductas delictivas en legos y expertos. *Psicothema*, 15, 638-642.
- Hawkins, K. (1984a). Creating cases in a regulatory agency. *Urban life*, 12, 371-395.
- Hawkins, K. (1984b). *Environment and enforcement: Regulation and the socialdefinition of pollution*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hernández, B., Martín, A., Hess, S., Martínez-Torvisco, J., Suárez, E., Salazar, M., Ruiz, C. & Ramírez, G. (2005). Análisis multidimensional de la percepción del delito ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 6, 51-70.
- Marrald, E. (2001). The BT Kemi scandal and the establishment of the environmental crime concept. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 149-170.
- Martín, A. M., Hernández, B., Hess, S., Suárez, E., Salazar-Laplace, M. E. & Ruiz, C. (2008). Valoración social y asignación de castigo en transgresiones a las leyes de protección del medio ambiente. *Psicothema*, 20, 90-96.
- Martín, A. M., Hernández, B. & Suárez, E. (2006). Elementos críticos en la valoración social de las transgresiones medioambientales cotidianas. En J. A. Corraliza, J. Berenguer & R.

- Martín (Comps.), Medio ambiente, bienestar humano y responsabilidad ecológica (pp. 435-442). S/C Tenerife: Resma.
- Martín, A. M., Salazar-Laplace, M. E., Hess, S., Ruiz, C., Kaplan, M. F., Hernández, B. & Suárez, E. (2008). Individual breaches of environmental in cases from public administration files. *Deviant Behavior*, 29, 611-639.
- Martín, A. M. & Hernández, B. (2009). La percepción social de las transgresiones contra el medio ambiente. *Boletín de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 147, 20-24.
- Ryan, R. M. & Decy, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salazar-Laplace, M. E., Hernández, B., Martín, A. M. & Hess, S. (2006). Predictores de la asignación de castigo en transgresiones de las leyes medioambientales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7, 103-120.
- Sanderson, C. A. & Darley, J. M. (2002). "I am moral, but you are deterred": Differential attributions about why people obey the law. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 375-405.
- Situ, Y. (1998). Public transgression of environmental law: a preliminary study. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 19, 137-155.
- Taylor, R. B. & Mason, R. J. (2002). Responses to prison for environmental criminals. Impact of incident, perpetrator and respondent characteristics. *Environment and Behavior*, 34, 194-215.
- Walton, M. D. (1985). Negotiation of Responsibility: Judgments of blameworthiness in a natural setting. *Developmental Psychology*, 21, 725-736.

PROXECTO DUNHA TESE SOBRE EQUIPOS DOCENTES NA UNIVERSIDADE¹

Laura Lodeiro Enjo

Grupo Interuniversitario de Estudos (GI 1444)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

Preséntase nesta comunicación o proxecto da Tese titulada Elicitación e representación do coñecemento experto de profesores universitarios: a construción de redes e comunidades de aprendizaxe como compoñente e condición das “boas prácticas docentes”. Comézase cunha xustificación da pertinencia da investigación, séguese coa explicación da súa orixe no Proxecto Visibilidade e despois explícase polo miúdo os diferentes aspectos técnicos do Tese de Doutoramento.

INTRODUCIÓN

Tanto a lexislación que se foi xerando ao abeiro do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) como as orientacións para a mellora da calidade da docencia que xorden da literatura internacional sobre docencia universitaria, veñen insistindo en que é necesario un cambio de *mentalidade* que leve ao profesorado a reorientar o seu rol –de “*ensinante*” a “*facilitador da aprendizaxe*”- e a desenvolver a súa actividade con outros docentes.

Estase a apostar por unha ensinanza baseada en competencias e iso supón que os novos plans de estudo se concreten nuns perfís profesionais. Ben mirado, un perfil profesional poderíase entender como parte dun proxecto educativo de centro, pois marca o camiño e os obxectivos básicos que se pretende acadar coas achegas que o conxunto do profesorado fará á formación dos estudantes. Por outra parte, o desenvolvemento de competencias esixe un alto grado de integración entre diferentes disciplinas e un tempo prolongado para poder afianzalas e incorporalas a un coñecemento profesional caracterizado pola construción dun sólido pensamento teórico.

Todo iso fai que o novo marco no que se formula a docencia universitaria, a construción de redes e comunidades de aprendizaxe apareza como un elemento clave na mellora da calidade da docencia (Rué, 2007). Situámonos cun iso nun dos principios operativos que se pretende potenciar no proceso de converxencia ao EEES: *a creación de clusters de materias impartidas por clusters de profesores* (MEC, 2007)

Pero este principio operativo pode quedarse nun mero enunciado baleiro se o profesorado universitario non o enche de sentido. Para iso precísanse máis investigacións capaces de ir

¹ Este traballo foi realizado no marco dunha bolsa do Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario. Referencia: AP2007-04470

iluminando o proceso e explicitando que supoñen os retos que o EEES destaca e como poden ser afrontados con algunha garantía de éxito.

1.- XUSTIFICACIÓN E CONTEXTO DA INVESTIGACIÓN

Outra das dificultades básicas para a mellora da docencia na universidade ten que ver co seu carácter de actividade solitaria que se leva a cabo cun alto nivel de discrecionalidade. Como consecuencia, a docencia universitaria constrúese nunha realidade opaca e mal coñecida. Sábese pouco de como actúa o profesorado universitario no eido da súa actuación docente real.

Isto leva a que a ensinanza universitaria sexa un deses ámbitos humanos que raramente se beneficia do seu pasado. Os grandes profesores aparecen, pasan pola vida dos seus estudantes, e só uns poucos quizais consigan unha influencia no vasto arte da ensinanza. Na maioría dos casos, o seu enxeño perece con eles e as seguintes xeracións deberán redescubrir de novo a sabedoría que dirixiu a súa práctica (Bain, 2005:13).

Esta realidade sérvenos, por unha banda, para aventurar un posible beneficio do traballo mediante equipos docentes, os integrantes dos mesmos poden poñer en común a súa “saboría sobre a práctica”. E, pola outra, para explicar o sentido que teñen investigacións como a que nos ocupa.

A pretensión é a de implicarnos nunha investigación que poida servir para facer visible la experiencia e o coñecemento que construíron con ela algúns protagonistas de “boas prácticas” docentes baseadas no traballo en equipo. A partir do seu coñecemento teórico-práctico poderemos mostrar diferentes maneiras de afrontar o traballo en equipo dos docentes universitarios, diferentes modos de entendelo, de levalo á práctica, de enfocalo e de superar as dificultades que pode comportar. Por suposto, non intentaremos escribir un libro de instrucións senón proporcionar recursos que poderían ser de utilidade de cara á xénese de novas iniciativas de traballo con outros ou na mellora dalgunhas das xa existentes.

Trátase, entón, de aportar o noso gran de arena ao bucle sistémico que estrutura a actividade docente: os coñecementos e crenzas dos profesionais orientan, condicionan e explican as súas prácticas e estas, a súa vez, readaptan e actualizan aquelas. Mellorar as prácticas supón, por tanto, identificar los coñecementos e ideas sobre as que aquelas se fundamentan e, en simultáneo, tratar de reconstruír novas ideas sobre a base dunha práctica reflexionada.

Con esa expectativa de mellora, as décadas de los 80 y 90 foron realmente fértiles en investigacións sobre o pensamento dos profesores. Aínda que maioritariamente os traballos se centraron no profesorado dos niveis básicos da ensinanza (Marcelo, 1987; Zabalza, 1988), non faltaron tampouco traballos relevantes, sobre todo no contexto internacional, que entraron a analizar o “pensamento dos profesores universitarios” e a forma en que as súas ideas sobre la ensinanza, os contidos das súas materias, a aprendizaxe dos estudantes, etc. afectan á súa forma de dar clase (Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Samuelowicz, 1999). Pasados aqueles anos de especial dinamismo, el apoxeo desa orientación da investigación pareceu declinar, polo menos en España, debido, sobre todo, a que se abordou dende unha perspectiva excesivamente descritiva y sen apenas compromisos coa mellora e o desenvolvemento.

Na actualidade, a aparición de novos recursos técnicos vinculados á *enxeñaría do coñecemento*, volveu a revitalizar esta idea baixo novos enfoques e con maiores compromisos coa calidade. Trátase, en esencia, de recuperar (e que non se perda, que poida ser utilizado por outros) o caudal de experiencia e competencias acadado por profesionais excelentes. Desta maneira, as técnicas de *elicitación do coñecemento* *ecaptura do coñecemento* están sendo empregadas polos Institutos de Investigación do coñecemento para preservar o

coñecemento teórico-práctico acadado polos grandes profesionais da medicina, a investigación espacial, a acción social, a dirección de empresas, a política, etc. (Cooke, 1994).

O ámbito da ensinanza non quedou alleo a ese movemento (Herr, 1988) e este é o sentido que teñen investigacións como algunhas das que nos ocupan no Grupo Interuniversitario de Estudos (GI 1444 no Catálogo de Investigadores e Grupos de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela). No Proxecto Visibilidade² que desenvolvemos xunto a investigadores e investigadoras doutras 5 universidades españolas – A Coruña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, e Vigo –, trátase de recuperar a bagaxe de experiencia e coñecementos daqueles docentes universitarios aos que se poderían incluír na categoría de “boas prácticas”: traballar con eles, có que saben sobre a docencia da súa materia concreta supón un claro compromiso non só coa investigación básica (mellorar o coñecemento sobre a pedagogía universitaria) senón tamén coa investigación aplicada (aportar orientacións ben fundamentadas para a mellora das universidades e dos servizos que ofrecen).

Cada unha das Universidades participantes no proxecto fixo unha interpretación flexible dos criterios de selección de “boas prácticas” para tratar de adecualos ao seu propio contexto e ás condicións de viabilidade do mesmo. Pero, en principio, tomáronse en consideración algún (ou unha combinación) dos seguintes criterios:

- 🌈 Profesores/as moi ben avaliados de forma reiterada polos estudantes.
- 🌈 Profesores implicados, durante polo menos dous anos, en procesos de innovación (experiencias de interdisciplinariedade o de traballo en grupo de profesores, incorporación orixinal de TIC á ensinanza, métodos didácticos diferentes á lección maxistral, formación vinculada estreitamente ás empresas e centros de servizos, experiencias de formación integral, etc.)
- 🌈 Profesores que se destacaran polas súas ideas, os seus escritos, as súas intervencións públicas, etc. relacionados coa necesidade de transformar a ensinanza universitaria.
- 🌈 Profesores implicados en experiencias de aplicación dos novos enfoques derivados da Declaración de Bolonia e dos diversos decretos que regulan a súa aplicación en España: incorporación dos créditos europeos, docencia orientada á aprendizaxe, traballo baseado en competencias, potenciación de traballo autónomo dos estudantes, formación compartida entre varias institucións, etc.

No desenvolvemento do Proxecto Visibilidade analízase como foi chegando a ese nivel de calidade e como o desenvolve o profesorado seleccionado (comezos, evolución, planificación, avaliación, ideas xerais sobre docencia universitaria, etc.). En base ás dimensións analizadas xorden, posteriormente, unha serie de estudos transversais en relación á mostra do proxecto xeral.

Para cada un destes estudos especializados se seleccionan os casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidade concreto e afóndase na súa representación e análise, o que, nalgúns casos, supón unha nova recollida de información para complementar a xa existente. Entre os criterios identificados atópase o do traballo con outros en diferentes modalidades e, no seu estudo concreto, céntrase unha Tese de Doutoramento titulada *Elicitación e representación do coñecemento experto de profesores universitarios: a construción de redes e comunidades de aprendizaxe como compoñente e condición das “boas prácticas docentes”*. O presentación do proxecto desa tese é o foco fundamental desta comunicación.

² O Proxecto Visibilidade é un proxecto de I+D iniciado no ano 2004, o título completo do mesmo é o seguinte: Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de “buenas prácticas docentes”: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia.

Este novo estudo que nos propuxemos levar a cabo presenta, ademais, un alto grado de orixinalidade con respecto á investigación existente. Barkley, Cross e Mayor (2007:30), no seu libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, dan testemuña ao informar de que encontraron gran cantidade de investigacións sobre os beneficios que a aprendizaxe cooperativa reporta aos estudantes pero non atoparon investigacións sobre grupos que fracasan nin *ningún intento de estudar sistemáticamente a influencia da aprendizaxe colaborativa nos profesores*.

2.- DEFINICIÓN DO OBXECTO DE ESTUDO

En definitiva o noso obxecto de estudo son os equipos docentes e entendemos como tal a unha asociación dinámica (formal ou informal) de dous o máis profesores (profesores universitarios, no noso caso) que localizan -ou aos que se lles localiza- algún punto de encontro –o traballo nunha mesma materia ou módulo, o interese por un mesmo enfoque metodolóxico, uns principios pedagóxicos ou unhas inquietudes compartidas, etc.- nos seus respectivos desempeños docentes. Isto lévaos a propoñerse uns obxectivos comúns có fin de mellorar a formación dos seus estudantes e en pro de seu propio desenvolvemento profesional. Todo elo pasa polo deseño dun plan (máis ou menos explícito) axustado ao seu entorno universitario concreto e no que se contemplan as liñas básicas de actuación do equipo, as normas que o rexerán e as responsabilidades directas que cada cal debe asumir no mesmo (Lodeiro, 2011).

3.- AS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Na Tese de Doutoramento facémonos unha pregunta central: como foi construíndo a estrutura social das diversas modalidades de traballo con outros o profesorado que desenvolve boas prácticas baseadas en equipos docentes? E, este interrogante central, danos pé a catro cuestións máis específicas: sobre que tipo de ideas ou convicción pedagóxicas basearon a súa práctica formativa?, como se articulou operativamente a súa experiencia?, que tipo de dificultades ou condicionantes tiveron que ir superando?, que resultados están obtendo, incluído o nivel de satisfacción, de les mesmos e dos seus estudantes?

En realidade son cinco os supostos fundamentais que subxacen a estas preguntas:

-  o primeiro, que as experiencias dos equipos docentes xorden, se constrúen e evolucionan;
-  o segundo, as prácticas formativas dos equipos docentes están baseadas en conviccións ou ideas pedagóxicas compartidas que, á súa vez, tamén poden evolucionar;
-  o terceiro, que traballar con outros docentes non ten porque resultar doado;
-  o cuarto, que os equipos docentes se atopan con dificultades e as superan ou, a pesar delas, se poden manter;
-  e, o quinto, que os docentes aprenden traballando con outros sen menoscabo de que o poidan facer tamén en solitario.

4.- FINALIDADE

A finalidade deste proxecto de investigación é dobre:

-  Recuperar, analizar e establecer graficamente de forma visible e comprensible o pensamento científico-pedagóxico e as prácticas didácticas (o que pensan e o que fan

como docentes) dunha mostra de profesores integrados en equipos docentes de ensinanza universitaria caracterizados por desenvolver boas prácticas docentes.

- ✚ Utilizar esas ideas e prácticas para definir, dende a vida real dos equipos docentes universitarios estudados, os parámetros básicos dun “bo equipo docente” e ofrecer esa estrutura como marco de referencia para a mellora da calidade da docencia universitaria e a formación docente do profesorado universitario.

5.- HIPÓTESES DAS QUE PARTIMOS

Varias ideas o hipóteses están na base deste proxecto:

- ✚ Existen evidencias fidedignas que permiten afirmar que a construción de redes e comunidades de aprendizaxe é un compoñente esencial das boas prácticas docentes.
- ✚ La actividade docente do profesorado está condicionada e rexida polas súas ideas e crenzas sobre a ensinanza.
- ✚ A actividade docente do profesorado está condicionada, polo menos en certa medida, polo que foi a súa formación, a súa biografía persoal e a súa experiencia previa na docencia.
- ✚ Existen claras diferenzas tanto nas ideas docentes como na súa proxección en boas prácticas tanto en función da experiencia docente, como da carreira á que se pertenza e á propia tradición das Facultades.
- ✚ O pensamento de profesores expertos pode ser representado a través de mapas conceptuais e ideogramas en soporte informático que permitirán relacionar entre si as crenzas e as crenzas coas prácticas.

6.- OBXECTIVOS

Obxectivo xeral:

- ✚ Mellorar a calidade da docencia universitaria a través da explicitación de boas prácticas docentes baseadas no traballo con outros e da súa fundamentación.

Para iso propóñense os seguintes *obxectivos específicos*:

1. Identificar as crenzas, ideas e experiencias sobre coordinación e traballo colaborativo de docentes universitarios con boas prácticas docentes.
2. Representar a través de mapas conceptuais (utilizando o CmapTools) o pensamento destes profesores.
3. Vincular o pensamento do profesorado coas súas prácticas docentes para establecer patróns de coherencia e fórmulas operativas experimentadas.
4. Identificar e caracterizar, se as houbera, diferentes modalidades de traballo con outros entre docentes universitarios. Chegando a establecer unha categorización en función das características diferenciais.
5. Identificar, se os houbera, patróns ou características comúns ás boas prácticas docentes no que se refire á construción de equipos docentes.
6. Facer propostas para a mellora da calidade da ensinanza e para a formación do profesorado a partir dos resultados da investigación.

7.- MOSTRA

A mostra para o estudo partirá da mostra xeral do Proxecto Visibilidade. De entre os 80 docentes analizados selecciónanse aqueles que protagonicen “boas prácticas” de traballo con outros docentes e, a través deles, incluírase no proxecto ao conxunto de compoñentes do seu equipo concreto. Cabe a posibilidade de que varios dos docentes que forman parte da mostra xeral do Proxecto Visibilidade pertencen a un mesmo equipo susceptible de ser incluído neste estudo.

Estimamos que a mostra total do proxecto será de 15 equipos docentes de diferentes tipos de composición e estrutura. Estarán localizados en diferentes universidades españolas –Santiago de Compostela, Vigo, Rovira i Virgili, Politécnica de Valencia, Málaga e Mondragón- e unha universidade mexicana –*Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)*-. Haberá dende equipos compostos por dous docentes que traballan conxuntamente nunha única materia ata casos nos que toda unha institución –como a Universidade Mondragón ou a unidade Xochimilco da UAM- adoptan un sistema modular baseado en equipos docentes.

8.- METODOLOXÍA EMPREGADA

Tanto o traballo de campo como a análise da información recollida se dividen en dúas etapas diferentes, de tal forma que o proceso metodolóxico completo se presenta cunha secuencia de 4 fases (etapa 1 do traballo de campo – etapa 1 de análise – etapa 2 do traballo de campo – etapa 2 de análise). Cada unha destas fases depende directamente da anterior de forma que o estudo de cada caso se vai completando fase a fase.

Na primeira fase, a de *identificación e primeira aproximación* comezamos por seleccionar á mostra que, como indicábamos anteriormente, partirá da do Proxecto Visibilidade. Trala preselección, facemos unha entrevista en profundidade (de entre 60 e 120 minutos de duración) a cada suxeito enlace que participou tamén no Proxecto Visibilidade. Nesa entrevista indagamos sobre a experiencia de equipo docente na que está ou estivo inmerso o profesor entrevistado. Non será ata despois desta entrevista cando se decidirá de forma definitiva se o caso será ou non incorporado á Tese de Doutoramento. Nos casos que se deciden incorporar faise unha transcripción da entrevista e envíase ao suxeito-enlace para que a revise e verifique.

Esta primeira etapa de traballo de campo vai seguida dunha primeira etapa de análise na que se obtén, a partir da transcripción da entrevista, un primeiro borrador do mapa conceptual (elaborado co CmapTools). Trátase dun borrador de mapa conceptual no que se comeza a representar a experiencia do equipo no que participa o docente entrevistado e o coñecemento derivado dela. Este borrador tamén se lle fai chegar ao entrevistado para que poida revisalo e compartilo cos seus compañeiros e compañeiras de equipo.

Ao mesmo tempo que se fan os primeiros borradores de mapas conceptuais, deseñase unha estrutura xeral que será común para os mapas de todos os casos a incorporar no estudo e na que se tratan de conxugar os intereses estruturais da investigadora coa propia estrutura xerárquica que os participantes no estudo manteñen entre os conceptos implicados no seu discurso. Facer os mapas dos casos mantendo esa estrutura xeral facilitará máis adiante a realización dunha análise transversal unha vez construído o mapa conceptual correspondente a cada caso.

Na segunda etapa do traballo de campo, a de *afondamento e consenso de equipo*, poñémonos en contacto de novo co suxeito-enlace para organizar un grupo de discusión coa maior cantidade posible de integrantes do seu equipo. Ese grupo de discusión estará guiado polo borrador inicial do mapa conceptual do caso que elaboramos na fase anterior. En realidade,

trátase simplemente de revisar ese mapa conceptual entre todos despois de que lles explicáramos brevemente aos participantes algunhas nocións básicas á hora de construír mapas conceptuais.

No transcurso do mesmo vánselles as mostrando diferentes ramas do mapa, dáselles tempo para que as lean e introdúcese algunha explicación ou dúbida da que necesitamos aclaracións. A intención é que a través da lectura vaian localizando algunhas ideas no mapa coas que non están de todo de acordo ou nas que se producen discrepancias de opinións entre eles e comezan a comentalo en alto. Eses serán momentos moi ricos na sesión que tamén é gravada. A través do mapa os integrantes do equipo discutirán e reflexionarán sobre lo que é a súa experiencia e o seu proceso de equipo.

A partir de cada observación, aclaración ou discusión que se produce teñen que acabar dicindo que é o que debe quedar plasmado no mapa para que todos o consideren correcto. Desta forma transformárase o mapa conceptual inicial -que era un mapa individual- nun mapa do equipo, un traballo máis congruente coa Tese. Ao mesmo tempo, con ese grupo de discusión tamén se validará todo o traballo realizado ata ese momento.

Na segunda etapa de análise e cuarta fase da secuencia total da metodoloxía, as análises realízanse a dous niveles complementarios: análise intra-equipo (para identificar as ideas e prácticas propias de cada un dos equipos docentes participantes) e análise inter-equipos (para establecer os patróns básicos diferenciadores de cada unha das modalidades de traballo con outros que poidamos identificar no estudo).

Ao final non soamente teremos uns casos específicos estudados e comparados entre eles, senón que contaremos cunha representación visual de cada un deles que servirá para facer visible a súa experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barkley, E.; Cross, P. e Mayor, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Gow, L. e Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33
- Herr, K. (1988). Exploring excellence in teaching: it can be done! *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 6 (1), 17-20.
- Lodeiro, L. (2011). Que é un equipo docente?. *Revista Galega de Educación*, 49, 87-89
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MEC (2007). *Documento de propuestas para la renovación de las metodologías docentes en la Universidad*.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. Thesis. Griffith University. Australia.

Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5, 109-138.

A EDUCACIÓN DOS NENOS/AS XORDOS/AS

Yaiza Ageitos Sobradelo

Marcos Pinaque Varela

Iria Balayo Abeijón

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

Nesta comunicación mostramos o panorama educativo que se oferta para os nenos/as xordos/as no sistema educativo español, analizando os seus déficits e reflexionando sobre a súa posible mellora. Propoñemos e focalizamos o modelo bilingüe como o máis axeitado para conseguir o completo desenvolvemento dos nenos/as xordos/as, en base a reflexións sobre o estado actual da súa educación.

1.- CONCEPCIÓNS DA XORDEIRA

Nos últimos séculos conviven, no ámbito da deficiencia auditiva, dous modelos interesados en definir a xordeira e tratar diferentes aspectos relacionados con ela. Falamos de dous modelos que viviron e aínda viven enfrontados debido ás posicións opostas que defenden. Se botamos unha ollada ó pasado, aparece remarcado o modelo clínico patolóxico, sen embargo a medida que nos achegamos cara o presente, e máis detidamente xa no século XX, encontramos un avance do modelo sociocultural que colle forza xunto coa concienciación do movemento asociativo das persoas xordas, cuxa maioría defende esta corrente. Estes dous puntos de vista entran a miúdo en discrepancia na búsqueda de resposta a diversas preguntas relacionadas coa xordeira e especificamente coa educación das persoas xordas, pero as respostas que se acadan son conflitos irresolubles.

1.1.- XORDEIRA COMO ESTADO PATOLÓXICO

Desde esta concepción, defínese a xordeira como unha enfermidade que precisa dalgunha clase de remedio, ben sexa corrixíndoa ou compensándoa, é dicir, un estado patolóxico que precisa dunha intervención rehabilitadora. Este modelo é considerado como un modelo externo posto que os que o definen e defenden son persoas oíntes que infravaloran ás persoas xordas.

En canto ó ámbito educativo, este modelo defende o método de aprendizaxe oralista que xustifica a necesidade da lingua oral como único vehículo para lograr o desenvolvemento cognitivo da persoa e polo tanto para lograr a súa integración na sociedade oínte, o cal desvalorizaba as lingua de signos, consideradas como un limitador da lingua oral e polo tanto da integración das persoas xordas.

1.2.- XORDEIRA COMO IDENTIFICADOR CULTURAL

En cambio, esta outra concepción fórmase dende o interior da Comunidade Xorda, que define a xordeira como un identificador cultural, é dicir, o punto de partida para a creación dunha comunidade cunha historia e unha cultura propias, apoiada no desenvolvemento dunha lingua singular, a lingua de signos. Desta forma comézanse a definir as linguas de signos como unha adaptación creativa a unha limitación sensorial, dándolles o status que se merecen, igualándoas ás linguas orais. Estes principios aparecen en España nun momento de concienciación, onde as persoas xordas comezan a colaborar para formar asociacións dende as que defender os seus dereitos e pelexar por mellorar as súas condicións de vida na sociedade oínte.

Será aquí onde apareza por primeira vez a idea de defender a súa lingua propia, a lingua de signos española, a partir de agora LSE, reclamando o seu recoñecemento como lingua e a regularización do seu uso. En 1993 pásase de identificar ós membros da Comunidade Xorda en vez de pola deficiencia auditiva, polo uso da LSE, entrando así a formar parte da comunidade tanto persoas xordas como oíntes usuarios da LSE, o que será un paso firme para a súa integración.

É importante ter en conta a formación da identidade dos nenos/as xordos/as de hoxe, á hora de introducilos nun grupo, xa que co contacto con adultos xordos poderán atopar un modelo a seguir, posto que non se ven completamente reflectidos nos seus familiares oíntes. Pasa do mesmo xeito coa relación entre iguais, xa que para o seu desenvolvemento global, necesitan afianzar lazos con outros nenos/as, que compartan a súa concepción do mundo dunha forma visual e non auditiva. Así recoñécense uns a outros como iguais e acéptanse tal e como son, xa que saben que teñen as mesmas necesidades con respecto ás relación sociais. En canto á necesidade de identificación grupal citamos a Rodríguez, Arce, Sabucedo, (1997: 93)

Aceptación á que se une a búsqueda de satisfacción de necesidades específicas que non se producen nas súas interaccións cos oíntes (basicamente: búsqueda de conversación "real" sobre temas que lles preocupen vitalmente, demanda de información usual e búsqueda de oportunidades para desenvolver amizades íntimas cos pares). Esta concepción da xordeira como unha diferenza social máis que como un mero déficit, xunto á identificación positiva con outros xordos, constitúen factores importantes no desenvolvemento positivo da súa identidade

2.- RESPONSTAS EDUCATIVAS PARA OS NENOS/AS XORDOS/AS

Neste traballo queremos mostrar a complexidade da educación dos nenos/as xordos/as no noso país. Para o que é necesario facer unha pequena introdución en relación á LSE, xa que é bastante descoñecida incluso en ámbitos educativos, algo ilóxico para moitos, pero ó fin é o cabo unha situación real. A LSE é unha lingua de carácter visoxestual, manual e espacial, cunha sintaxe e gramática propias, que non concordan coas das linguas orais. Foron necesarios varios estudos e investigacións para considerala unha lingua, podendo citar como precursora e principal artífice a M^a Ángeles Rodríguez, quen realizou o primeiro estudo en profundidade da LSE no noso país.

Un momento moi esperado para moitos, foi a proclamación da Lei 27/2007, de 23 de outubro, pola que se recoñecen as linguas de signos españolas e regulan os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordocegas. Nesta lei tamén se regulariza o Centro de Normalización Lingüística da Lingua de Signos Española, en onde se realiza unha gran labor de unificación do discurso signado e recopilación de vocabulario. Recoñecemos así legal e unanimemente a LSE como a Lingua Oficial das Persoas Xordas, en base á cal se pode construír e constrúese toda unha andamiaxe que permite a posterior aprendizaxe doutras linguas, así como o acceso a calquera contido curricular e coñecemento para o desenvolvemento persoal. Como afirma a CNSE (2011: 55):

Podemos afirmar xa sen temor que o estatus científico da lingua de signos encóntrase nunha posición consolidada por canto se ten superado calquera dúbida sobre o seu valor lingüístico

Téñense levado a cabo, antes e despois do recoñecemento de la LSE, multitude de experiencias educativas con maior ou menor acerto na súa formulación e de todas elas podemos dicir os criterios máis controvertidos, onde hai opinións encontradas, son tres: a modalidade na que os alumnos están escolarizados, o tratamento das linguas no currículo e o profesional que leva a cabo a incorporación da LSE.

2.1.- MODALIDADE DE ESCOLARIZACIÓN DO ALUMNADO

Introducimos aquí o marco legal onde encadramos a escolarización dos/das nenos/as con necesidades educativas especiais, recollido na Sección 1ª da Lei Orgánica 2/2006 do 4 de maio, de Educación (LOE), Artigo 74.1:

A escolarización do alumnado que presenta necesidades educativas especiais rexerase polos principios de normalización e inclusión e asegurará a súa non discriminación e a igualdade efectiva no acceso e a permanencia no sistema educativo, podendo introducirse medidas de flexibilización das distintas etapas educativas, cando se considere necesario. A escolarización deste alumnado en unidades ou centros de educación especial, que se poderá estender ata os vinte e un anos, só se levará a cabo cando as súas necesidades non poidan ser atendidas no marco das medidas de atención á diversidade dos centros ordinarios.

As modalidades educativas non foron modificadas na LOE, senón que se mantivo o disposto na Sección 4ª de la Lei Orgánica 10/2002 de 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE), Artigo 45.1:

Os alumnos con necesidades educativas especiais serán escolarizados en función das súas características, integrándoos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial ou en escolarización combinada.

Partindo entón da clasificación anterior, produciuse unha modificación co Real Decreto 147/2002 de 14 de maio, polo que se establece que a ordenación da atención educativa nos centros ordinarios poderase organizar nas seguintes modalidades: nun grupo ordinario a tempo completo, nun grupo ordinario con apoios en períodos variables ou nunha aula de educación especial. Queda definitivamente resolta a clasificación das modalidades de escolarización do seguinte xeito:

2.1.1.- Integrados en grupos ordinarios

Os centros ordinarios con recursos para atender a alumnos/as xordos/as, son chamados nalgúñas comunidades autónomas “Centros de Integración Preferente”. Neste tipo de escolarización os alumnos con necesidades educativas especiais comparten aula co grupo clase en certos momentos. O resto da xornada reciben unha atención especializada a través de apoios, sesións logopédicas con distinta frecuencia, ou mediante adaptacións curriculares de distinto grao. Segundo o grao de integración que se lles ofrezca a estes alumnos/as, as modalidades serían as seguintes:

2.1.1.1.- Nun grupo ordinario a tempo completo

Este alumnado segue o currículo de referencia no seu grupo, podendo recibir adaptacións de acceso ó currículo como axudas técnicas ou outras medidas de atención á diversidade: reforzo educativo, adaptacións curriculares pouco significativas ou traballo en grupos flexibles entre outras. Os equipos educativos organizan o apoio educativo específico para este alumnado, a cargo do mesmo profesorado que imparte as distintas áreas, dos mestres/as de Pedagogía Terapéutica ou de Audición e Linguaxe. Para complementar a acción do equipo cóntase coa

colaboración do Orientador ou mestres/as de Educación Especial, ou monitores/as cando o alumnado demande axuda en tarefas de asistencia, coidados ou supervisión, como por exemplo no comedor escolar.

2.1.1.2.- Nun grupo ordinario con apoios en períodos variables.

Este alumnado, se ben require unha atención personalizada específica, pode participar en maior ou menor medida nas actividades do seu grupo ordinario. Dito grao de participación varía en función das necesidades educativas que o alumnado presente, das súas competencias, das adaptacións curriculares e dos medios persoais e materiais que precise. Desta forma cursa un currículo que toma como referencia o proxecto curricular e a programación de aula do grupo, adaptado co grao de significatividade que precise. A atención educativa que se realiza na aula ordinaria supón a planificación de actividades adaptadas ou comúns do grupo clase, impartidas polo profesor tutor. A intervención sobre aspectos máis específicos da adaptación curricular individualizada realízase na aula de apoio, como programas de enriquecemento cognitivo ou reeducación logopédica, por parte do profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica ou en Audición e Linguaxe.

2.1.1.3.- Nunha aula de Educación Especial

O alumnado nesta modalidade require unha adaptación significativa e en grao extremo das áreas do currículo oficial. A adaptación curricular tomará como referente o conxunto de capacidades enunciadas nos obxectivos do ensino básico, fomentando especialmente o coñecemento e participación no medio físico e social, o desenvolvemento da comunicación e a linguaxe. Cando as súas características e posibilidades o permitan o alumnado estará incluído en grupos ordinarios, naquelas materias nas que teña maiores posibilidades de relacionarse co resto do grupo ou realizar actividades deportivas, artísticas, recreativas ou complementarias.

2.1.2.- En Centros de Educación Especial

Nos Centros de Educación Especial pode haber alumnos/as xordos/as y alumnos/as xordos/as con outras discapacidades asociadas, polo que se inclúen dous tipos de currículo: un ordinario, con adaptacións ás necesidades dos alumnos/as e outro currículo especial. Administrativamente inclúense nestes centros toda a etapa escolar obrigatoria, de 6 a 16 anos, aínda que normalmente o alumnado xordo sen discapacidades asociadas, ó rematar a etapa de primaria, pasa a un centro ordinario ou de integración preferente, onde realiza os estudos secundarios obrigatorios e se é o caso a súa continuidade na educación non obrigatoria.

2.1.3.- A escolarización combinada

Esta nova opción xurdiu pola necesidade de dar outras respostas educativas que aúnen as vantaxes das modalidades citadas anteriormente. A escolarización combinada está tendo bastante éxito actualmente, ou polo menos é unha das máis elixidas para a educación secundaria obrigatoria, non obrigatoria e formación profesional nas provincias ou comunidades autónomas que poden ofertala. Para poder ofrecerlla, é necesario que convivan dous tipos de centros: os Centros de Educación Especial de Xordos e os centros ordinarios. Un exemplo de este tipo de escolarización lévase a cabo na Coruña, CEE de Xordos “A Nosa Señora do Rosario”, onde o alumnado pode estar a xornada completa ou con escolarización combinada con algún dos centros ordinarios próximos. O problema é que moitos dos antigos “Colexios de

Xordos” pecharon, só atenden a alumnado xordo con outras discapacidades asociadas ou se converteron en centros de recursos, polo que esta modalidade non sería viable.

2.2.-TRATAMENTO DAS LINGUAS NO CURRÍCULO

Para comezar este apartado, hai que aclarar as diferentes ideas que se poden ter sobre a incorporación da LSE nun centro educativo. O primeiro que se nos ven á cabeza podería ser a figura do intérprete na aula, xa que os hai en varios centros de educación secundaria, pero esta concepción é demasiado superficial. Necesitamos facer unha reflexión en profundidade para chegar a destacar a importancia de que a LSE forme parte dos contidos do currículo na escolarización dos nenos/as xordos/as. Na última década, foron varios os centros escolares que teñen incorporado a LSE nas súas experiencias, dándolle diferente grao de importancia ó seu uso no día a día da aula. Así atopámonos con prácticas nas que nalgún momento, se utiliza a LSE como apoio, como nos enfoques oralistas, ou tamén con métodos máis completos e útiles como os bilingües, sobre os que queremos profundizar.

2.2.1.- Educación oralista

O enfoque oralista parte do obxectivo de que o alumnado xordo debe aprender a lingua oral, xa non só lida ou escrita, senón falada. Baséase en fundamentos de integración no grupo maioritario e na suposta habilidade para o correcto ingreso na vida adulta nun contexto oínte. Este tipo de centros poden considerar a LSE como unha ferramenta de apoio en casos concretos pero nunca como obxecto de estudo ou como lingua vehicular para o currículo.

Así podemos atopar experiencias nas que a lingua de signos se utilice en diversas actividades lúdicas ou que se lles permita ó alumnado xordo comunicarse nela só nos momentos de descanso. ¿Cómo vai desenvolver correctamente un neno/a a súa lingua natural se se lle limita o seu uso? Pois ben, citamos aquí a Beiras, (2004: 69), nunha experiencia oralista en Francia:

Se ben o proxecto é oralista, en cada caso pódese utilizar en complemento (nas intervencións do equipo) a LSF (Language de Signes Française) ou, máis ben, o FS (Français Signé, que consiste en utilizar os xestos da LSF pero aplicando a estrutura sintáctica do Francés, o que permite falar e facer xestos ao mesmo tempo) así como a LPC (Langage Parlé Complémenté).

A pregunta é, se non se lles permite desenvolver a súa lingua natural como ó resto dos nenos/as, ¿cómo se lles van explicar as categorías e usos dunha lingua que non oen oufanno con dificultade? Pois como se di habitualmente, algúns alumnos aprenden a pesar dos seus profesores, e chegan a adquirir algunha destreza oral e vocabulario. Isto non quere dicir que sepan aplicalo, ou que entendan completamente o seu significado, é unha simple aprendizaxe memorística a base dunha repetición diaria.

2.2.2.- Bilingüismo

Algúns centros, hai que dicir que moi escasos polo momento, optan polo modelo bilingüe como sinal a destacar no seu Proxecto Educativo e Lingüístico, que se basea na igualdade de tratamento da LSE e a lingua maioritaria da comunidade oínte. Incluiremos a partir de agora no termo lingua oral, tanto o español como o galego, por ser as dúas linguas orais oficiais na nosa comunidade, a parte de la LSE como lingua oficial da Comunidade Xorda. Nestes modelos, o obxectivo que se pretende conseguir é que o alumnado xordo chegue a ser competente en ambas linguas ó mesmo nivel, aínda sendo sintáctica e gramaticalmente diferentes: una visoxestual, a lingua de signos, e unha auditivovocal, a lingua oral, obxectivo que non se consegue cun enfoque oralista.

Os proxectos bilingües en lingua de signos e lingua oral comezaron no norte de Europa a principios da década dos 80, dende onde se foron estendendo por varios países ata chegar a España na primeira metade dos anos 90. Temos actualmente como exemplo o Colexio Gaudem en Madrid cunha destacable traxectoria, ou unha recente iniciativa en Santiago de Compostela no Centro Humana.

Os diversos profesionais levan a cabo os seus proxectos baseándose non só no beneficio do uso da LSE como lingua vehicular de acceso ó currículo, senón en que a correcta adquisición da LSE, fai que os alumnos/as creen representacións mentais lingüísticas sobre as funcións das categorías da linguaxe, o que lles permitirá aprender tamén a lingua oral. Outro punto a ter en conta sería o tratamento da cultura xorda en igualdade á maioritaria, sendo ambas consideradas un contido curricular, ou polo contrario, non facer alusión á cultura xorda e hexemonizar a cultura da comunidade oínte. Así, podemos comprobar que dentro deste modelo tamén se engloban tipoloxías, segundo o momento da adquisición das linguas e segundo a identidade cultural sobre a que se base a personalidade dos nenos/as xordos/as.

2.2.2.1.- Segundo o momento da adquisición das linguas

a) O bilingüismo simultáneo

Nesta alternativa neno/a xordo/a accede no mesmo curso escolar á lingua oral e á signada, o que non quere dicir que isto ocorra ó mesmo tempo. O alumno/a comeza coa LSE, por ser a súa lingua propia, e continúa en horarios e espazos definidos, coa aprendizaxe da lingua oral. Esta aprendizaxe da lingua oral pode considerarse como a lectoescritura e a fala, ou só a lectoescritura. Este aspecto é moi conflitivo, posto que en moitas ocasións o tempo que se inverte en oralizar ós nenos/as pérdese en traballar os contidos curriculares, e hai que saber priorizar as aprendizaxes segundo as necesidades de formación dunha conciencia crítica e experimentada duns nenos/as en idade de formarse.

b) O bilingüismo sucesivo

Nesta opción accédese á segunda lingua nunha idade posterior á adquisición da primeira. Este modelo fundaméntase na aprendizaxe da LSE como primeira lingua, por ser esta a lingua natural do neno/a, creando así unha andamiaxe para unha posterior aprendizaxe significativa, tanto de outros idiomas como dos contidos do currículo. Cando esta lingua estea asentada, comézase coa aprendizaxe da segunda, podendo centrarse unicamente na lectoescritura ou incluíndo a fala do mesmo xeito que ocorría co bilingüismo simultáneo.

2.2.2.2.- Segundo a identidade cultural do neno/a xordo/a

a) Bilingüismo monocultural

Falamos aquí de que un neno/a xordo/a é bilingüe monocultural cando a pesar da aprendizaxe das dúas linguas, só se forma nunha das culturas, sendo ésta normalmente a da comunidade oínte. Isto pode carrexar moitos problemas en idades adultas, cando a persoa xorda non se identifique co grupo oínte e entre tardiamente na comunidade xorda. A importancia do sentimento de pertenza a un grupo e á súa cultura, é unha cuestión moi investigada tanto no ámbito social xeral, como en contextos educativos. Citamos nesta ocasión a Yubero e Larrañaga (2011: 197):

Todos os grupos exercen unha importante acción socializadora, porque soen ofrecer modelos de comportamento social, proporcionan sentimentos socioafectivos intensos, dan apoio social e facilitan a satisfacción das necesidades específicas dos seus membros. (...) Un grupo é máis ca un conxunto de

persoas e máis que a suma das súas individualidades, tendo unha entidade real propia. (...) Aínda que as persoas que forman parte dun grupo se relacionan entre si de un modo directo, a proximidade non é suficiente para formar un grupo, necesítase tamén un obxectivo común, ademais de interdependencia mutua e motivacións conxuntas.

b) Bilingüismo bicultural

Consideramos que un neno/a xordo/a é bilingüe bicultural cando se apropia das culturas das dúas comunidades que conviven na súa contorna, xordos e oíntes. Para chegar a esta consideración, a persoa debe valorar e aceptar como propios los elementos e características das dúas culturas, sen considerar ningunha delas como superior. De todos os xeitos a persoa na formación da súa identidade debe ter claro si culturalmente falando é xorda ou oínte. Para a aclaración deste aspecto da identidade, pasamos ó seguinte apartado, onde trataremos o tema con máis profundidade.

2.3.- TIPO DE PROFESIONAL QUE LEVA A CABO A INCORPORACIÓN DA LSE

Antes de rematar coas conclusións desta exposición, queremos facer ver a importancia que ten este último punto para unha correcta comprensión do mal enfocada que está a educación dos nenos/as xordos/as en España. Referímonos aquí ós tipos de profesionais que levan a cabo a docencia ou o contacto coa LSE do neno/a xordo/a e a súa importancia para o desenvolvemento da identidade dos nenos/as xordos/as.

2.3.1.- Profesionais da educación

Como comentamos anteriormente, independentemente do modelo que se escolla para a educación do neno/a xordo/a, pódese utilizar a LSE, o bimodal (español signado) ou a palabra complementada como apoio á aprendizaxe da lingua oral, tal e como se reflexa na Lei 27/2007, de 23 de outubro, pola que se recoñecen as linguas de signos españolas e se regulan os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva e xordocegas.

Os apoios realízanse por especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición e Linguaxe, Psicopedagogos ou Logopedas, profesionais que en ningún caso pola súa titulación dominan a LSE. Moitos deles cando se lles presenta un caso de xordeira, coa súa mellor vontade, comezan a ir a clase de LSE, pero, que modelo adulto de linguaxe é aquel que camiña só un paso por diante do seu alumno? Hai que ter en conta de todas maneiras, que estes nenos/as están ansiosos pola linguaxe, e que o desenvolven moito máis rápido do que o aprenden os seus “mestres”, co que se está limitando dun xeito abrumador o seu desenvolvemento.

En certos casos, moi escasos ó noso pesar, nalgún centro bilingüe o profesor de aula é signante. Deste modo, o alumno/a adquire a súa lingua natural da mesma maneira que os oíntes aprenden a falar, relacionándose con modelos lingüísticos dos que aprender a complexidade dunha lingua e as súas múltiples posibilidades. Pero reitero que só sucede illadamente.

2.3.2.- Intérprete de LSE (ILSE)

O profesional Intérprete de Lingua de Signos, a partir de agora ILSE, está recoñecido a través do Real Decreto 2060/95 de 22 de decembro de 1995 polo que se establece o Título de Técnico Superior en Interpretación da Lingua de Signos e as correspondentes ensinanzas mínimas e defínese oficialmente do seguinte xeito, recollido na páxina web de CILSGA (Centro

de Intérpretes de Lingua de Signos Española e Guías-Intérpretes de Persoas Xordocegas de Galicia):

Un ILSE é un profesional bilingüe capaz de interpretar as mensaxes emitidas nunha lingua oral ou signada dunha contorna ó seu equivalente na outra, secuencial ou simultaneamente, de forma eficaz. Actúa coma ponte de comunicación entre dúas linguas (signada e oral) e dúas culturas (xorda e oínte), realizando unha mediación comunicativa entre persoas xordas e oíntes, a través da cal facilita a participación social dos interlocutores nunha situación de igualdade comunicativa. (...) O Código Deontolóxico dos Intérpretes de Lingua de Signos e Guías-Intérpretes do Estado Español é a normativa que rexe o exercicio da profesión de ILSE/GI. Foi elaborado e aprobado por FILSE (Federación Española de Intérpretes de Lingua de Signos e Guías-Intérpretes) e as súas asociacións membro no ano 2002. Os principios fundamentais nos que se basea son: a neutralidade, a fidelidade e a confidencialidade.

Este profesional encádrase en niveis de secundaria obrigatoria, postobrigatoria e universidade, xa que non se tiña en consideración a súa inclusión en ámbitos de infantil ou primaria. Pero de feito, isto está a mudar, xa que despois de moitos esforzos por parte das familias, xa hai algún caso de nenos/as xordos/as que comezan a primeira etapa de educación infantil con ILSE nas aulas.

2.3.3.- Asesor/a Xordo/a

O Asesor Xordo, é unha figura profesional que lamentablemente non é moi coñecida nin está moi estendida polos nosos centros educativos. Trátase dunha persoa xorda adulta que domina a LSE e ten formación no campo do ensino. Poder incluír esta figura na plantilla de profesorado dos centros de integración preferente onde houbese escolarizados nenos/as xordos/as, sería a maneira idónea para que os alumnos tivesen un referente xordo adulto como modelo de identificación, xa que na súa maioría, actualmente, os nenos/as xordos/as nacen en familias oíntes, polo que non teñen un referente así no seu ambiente máis próximo.

Citamos aquí a López, M^a Teresa e Pozo, Rafael (2000: 347):

Os nenos xordos necesitan adultos xordos para tomar modelos de comportamento e poder identificarse con eles. Conscientes do que teñen e do que o futuro lles depara, poden crecer como seres humanos seguros de si mesmos.

Este profesional, tamén participaría na elaboración da programación e no seguimento do alumnado, posto que pola súa pertenza á mesma comunidade cultural e lingüística, é coñecedor das necesidades dos alumnos/as e pode ver máis facilmente a progresión que realizan ó longo do curso. Nas súas tarefas entra tamén o ámbito familiar, onde traballaría en colaboración cos pais, que en moitos casos vense desbordados pola limitada comunicación cos seus fillos.

3.- CONCLUSIONES

De todo o exposto ata agora, pódese deducir o baixo nivel de dominio da lingua oral por parte da maioría das persoas xordas, o cal limita moito as súas posibilidades de desenvolverse intelectualmente. É unha das discapacidades peor integradas na sociedade si temos en conta que non teñen problemas de mobilidade nin limitacións intelectuais. As posibilidades de igualdade que existen son máximas si as condicións da súa educación e desenvolvemento fosen as axeitadas. Lamentablemente é o sistema educativo e o gran descoñecemento desta problemática por parte dos profesionais que o integran, o que fai que a maioría destes nenos/as se queden polo camiño na súa educación.

Na maioría dos casos, como xa dixemos, os pais destes nenos/as son oíntes, polo que normalmente se decantan pola opción de intentar por todos os medios que os seus fillos/as

tamén o sexan. Deste modo, pásanse os primeiros 12 anos da vida dos seus fillos levándoos a terapias de rehabilitación para estimular o oído co obxectivo de alcanzar a fala. O peor é a falsa crenza que existe de que si se lles facilita o acceso á LSE ós nenos/as, limitarán o seu desenvolvemento en lingua oral, cando son dúas cousas que non están relacionadas. Poñendo como exemplo a nosa comunidade, comprobamos que por aprender castelán, non deixamos de saber galego e viceversa, e con este colectivo ocorre o mesmo.

Atopámonos pois, cun neno que non se relaciona ou faino moi esporadicamente cos seus iguais, entendidos como outros nenos/as xordos/as e persoas xordas adultas, ó que tampouco se lle permite adquirir a única lingua da que se poderá apropiarse completamente, a LSE. Co cal este preludio de fracaso acaba acontecendo, e é cando os pais se votan as mans á cabeza, así que cando o neno/a pasa á ESO, solicitan un ILSE para que interprete o contido das clases, xa que xa comprobaron que o oralismo non funcionou, e o seu fillo, por moito que queiran que sexa oínte, é xordo. Pero, como todos sabemos, chega unha idade na que o noso cerebro xa non adquire certos tipos de aprendizaxes ou faino dunha forma limitada, como pasa coa linguaxe. E a figura do intérprete, do que xa temos visto cales eran as súas funcións, de repente atópase con que os seus usuarios descoñecen a LSE ou teñen un nivel básico, que non é suficiente para comprender os contidos que se lle están explicando. Neste momento o ILSE en vez de ocuparse de interpretar, debe esforzarse por que os alumnos o entendan, intentando simplificar os discursos do profesorado, que na maioría das ocasións descoñece a situación real do neno/a. Así o neno acaba superando ou non os seus estudos, pero realmente cun nivel inferior ós seus compañeiros oíntes, tanto en lingua oral como en LSE.

Como creo que queda claro, a problemática da integración da comunidade xorda é máis grave do que parece a simple vista, xa que a maioría da xente cre que con poñer por escrito o que non poden oír, xa está o problema solucionado, cando para nada é así porque non comprenden a totalidade dunha mensaxe. Un neno/a oínte nunha familia oínte na sociedade actual, está rodeado de estímulos auditivos por onde entra unha cantidade de información inimaxinable, tanto adaptada ó seu nivel como dun nivel superior. Non todos os discursos que recibe o neno/a van dirixidos a el, por iso se produce o desenvolvemento, polo acceso a contidos que están por encima do que el comprende, e acaba por apropiarse deles. No caso dun neno/a xordo/a nunha familia oínte, os estímulos que recibe son só os producidos para el, todo o resto da información pérdese. Pódese apreciar entón, a desvantaxe dende a que parten, polo simple feito de non ser aceptados como son nas súas familias, coa súa lingua e cultura.

Ó non haber moitos casos de xordera onde as familias oíntes acabaran dominando a LSE para unha relación completa cos seus fillos, que se relacionaran coa comunidade xorda e fosen a un colexio bilingüe, non hai investigacións que abalen a idoneidade desta intervención. Pero podemos facer un símil cos casos de nenos/as xordos/as fillos de pais xordos, onde o seu desenvolvemento como persoas é completo e a súa escolarización bilingüe fai que acaben dominando a lingua oral moito mellor que calquera neno/a xordo/a con familia oínte e método oralista.

Xa para rematar, gustaríanos facer fincapé na necesidade de profesionais competentes en LSE nos centros educativos, como primeira medida para acabar conseguindo unha educación bilingüe das características xa descritas. Un profesional da educación con titulación como ILSE ou unha persoa xorda profesional da educación, serían os perfís idóneos e necesarios para a intervención educativa destes nenos/as. De todas maneiras, e aproveitando a entrada deste novo plan de carácter práctico ó noso sistema universitario, cremos conveniente que en todas as titulacións das facultades de educación se debería impartir a materia de LSE para un correcto coñecemento deste colectivo e dos suxeitos que teremos como usuarios, alumnos ou pacientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Beiras, Marité (2004). O neno xordo no mundo dos oíntes. Camiños de saber nun neboeiro de susurros. Quinesia, 35, 69-76.
- Bueno, María Reyes e Garrido, Miguel Ángel (2011). Estereotipos, prejuicios y discriminación. En Marín, Manuel; Grau Rosa e Yubero, Santiago, *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp.97-105) Madrid: Pirámide.
- Cilsga. Accedido o 20 de decembro, desde <http://www.cilsga.org/ilse-gi.html>
- CNSE (2004). Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo. Madrid: CNSE/MEC.
- Ferreiro, Emilio; Monterde, Inmaculada; Rosell, Francina e Pino, Felisa (coord.) (2011). Normalización de la situación de las personas sordas. En *Resoluciones y ponencias del V congreso estatal de la CNSE* (pp. 35-62) Madrid: CNSE.
- Lei 27/2007, de 23 de outubro, pola que serecoñecen as linguas de signos españolas e se regulan os medios de apoio á comunicación oral das persoas xordas, con discapacidade auditiva y xordocegas.
- Lei Orgánica 10/2002 de 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE).
- Lei orgánica 2/2006 de 4 de maio, de Educación (LOE).
- López, M^a Teresa e Pozo, Rafael (2000). Educación bilingüe en las personas sordas. En Albete, José Ramón (ed.) *O reto da innovación na Educación Especial* (pp.347-352) Santiago de Compostela: Servicio de publicacións e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.
- Marchesi, Álvaro (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial
- Real Decreto 147/2002 de 14 de maio, polo que se establece a ordenación da atención educativa aos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais asociadas ás súas capacidades persoais.
- Real Decreto 2060/95 de 22 de decembro, polo que se establece o Título de Técnico Superior en Interpretación da Lingua de Signos e as correspondentes ensinanzas mínimas.
- Rodríguez, Luis; Arce, Constantino e Sabucedo, José Manuel (1997). Dimensiones de identidad social en jóvenes sordos. *Anuario de Psicología*, 72, 93-106.
- Yubero, Santiago e Larrañaga, Elisa (2011). El grupo y su dinámica en los contextos educativos. En Marín, Manuel; grau, Rosa e Yubero, Santiago, *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 197-214). Madrid: Pirámide.

CIENCIA CON CONCIENCIA

Yesshenia Vilas Merelas

Daniel Blanco Carpena

Becaria del Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

Becario del Dpto. de Didáctica da expresión musical, plástica e corporal

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

Esta comunicación trata de abordar la investigación educativa, como acción humana que contiene un componente que la determina, el componente ético. "Ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño" (Sieber, 2001:15). En este sentido, la investigación educativa puede considerarse como buena, si las repercusiones producidas logran afectar la práctica y se incrementa el conocimiento en la teoría educativa.

Abordaremos también la responsabilidad de los investigadores educativos, que puede clasificarse en cuatro grupos: responsabilidad hacia la ciencia (hacer investigación que amplíe el conocimiento o profundice su entendimiento), con la educación y a la sociedad (determinar cómo los resultados son difundidos y usados), con los estudiantes en formación (contribuir a la educación de los aprendices o asistentes en la investigación) y con los participantes en la investigación (Smith, 2001:3).

INTRODUCCIÓN

Existe un incremento muy importante en los últimos diez años de bibliografía que se refiere a la investigación en las ciencias humanas, especialmente a la investigación educativa. Gran parte de ellos se perciben como una serie de compilaciones de métodos y procedimientos prestados de otras ciencias. Son muy pocas las publicaciones que tratan la problemática de la ética de la investigación. En este sentido son varias las preocupaciones. ¿Cuál es la especificidad de la investigación educativa?, ¿Qué es lo educativo de la investigación educativa?, ¿A dónde va y de qué manera, la investigación educativa?, y ¿Cuáles son los cuidados pertinentes a los seres humanos, muchos de ellos vulnerables, como participantes en la investigación educativa?

Lo que distingue la investigación educativa de otro tipo de investigación es su uso y relevancia en la práctica educativa. De acuerdo con Nixon y Sikes(2003:2), no es sólo pensar en conocimiento útil y relevante, sino que "lo educativo" requiere de una más holística comprensión. "La investigación educativa está cimentada, epistemológicamente, en los fundamentos morales de la práctica educativa. Son sus propósitos epistemológicos y morales los que subrayan la utilidad y la relevancia de la investigación educativa que importa". La utilidad y la relevancia no sólo implican impacto e influencia, involucra una reconceptualización radical acerca de lo que *educativamente* se define como útil y relevante, ya que es

potencialmente peligroso desarrollar fines que no valen la pena educativamente. La investigación educativa, no es sobre educación, sino investigar con un propósito educativo; requiere de preguntar a los prácticos qué debe ser educativo de la investigación (Nixon y Sikes, 2003:2). No es sólo sobre la escuela donde sería necesario actuar, sino preguntarse por la mejora de la sociedad en su conjunto, pero debe ser iluminada por los trabajos de los investigadores. El triángulo: teoría, práctica e investigación (Olivé, 2003:113).

Carr (2003:6) argumenta que la investigación educativa está en crisis de dos maneras: una en saber para qué se hace la investigación educativa y cómo se "miden" ¹ sus logros; y la ausencia innegable de un acuerdo interno de lo que la investigación educativa es. Cualquier análisis del estado de la investigación educativa requiere un nivel diferente de autoconciencia y vigilancia metodológica que permita a los investigadores ser más críticos acerca de las preconcepciones que guían su comprensión de lo que tratan de lograr.

El tipo de indagación educativa actual está constituida por una concepción enfáticamente metodológica, es decir, una ciencia aplicada que contiene una visión del cambio educativo como fin. Esto, menciona Carr (2003:10-16), trae como consecuencia que la educación debe ser vista como una actividad moralmente deseable con fines que lleven a la transformación cultural y social. Por ende, la investigación educativa debe volver a preguntarse sobre la sociedad que quiere constituir. Otra consecuencia es la reorientación de la actual percepción de que la investigación educativa es irrelevante con resultados frecuentemente contradictorios, buscando la posibilidad de que integren en un todo que responda de manera significativa a las preguntas sobre el papel de la educación en la nueva sociedad. Finalmente, otra consecuencia es lograr cuestionar el rol de la investigación educativa actual en la educación institucionalizada a través de la recuperación histórica, pensando en la transformación del conocimiento práctico educativo.

Este autor distingue cinco principios morales que guían su propuesta ética: respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza y, fidelidad e integridad científica. Los investigadores respetan a los participantes como personas valiosas que tienen el derecho autónomo de decisión sobre su inclusión o no en la investigación. En cuanto al principio del beneficio, el investigador debe planear y operar la investigación maximizando los beneficios para los participantes y minimizar el posible riesgo, sobre todo asegurarse que no toma las decisiones pensando en su beneficio, sino en el de los participantes. Este principio es uno de los más complejos y ambiguos en su aplicación, ya que el cálculo del costo-beneficio frecuentemente no puede ser calculado previamente y a veces uno no es de la misma naturaleza que el otro.

Desplegar esta problemática, comprenderla y tratar de generar posibles cursos de acción son los propósitos de este texto. A partir de lo anterior se establece el marco donde se ubican las presentes ideas. Las consideraciones éticas que aquí se describen, aunque pueden ser usadas para la investigación educativa en general, están pensadas más específicamente para la investigación cualitativa ya que la ambigüedad y la incertidumbre en la que esta se mueve, presenta mayores dilemas éticos que resolver. A diferencia de las ciencias naturales, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se busca comprender las acciones, para lo cual se requiere interpretar el significado de las acciones sociales en función de motivos subjetivos o bien de reglas intersubjetivas. "Una de las características fundamentales de las metodologías comprensivas o hermenéuticas es que la descripción e interpretación de las acciones y obras de los hombres necesariamente tiene que hacerse desde el lenguaje, la cultura, las normas sociales y morales de las personas bajo estudio. Este requisito plantea un serio problema ético

¹ Las comillas son de la autora, ya que Carr menciona el término "medir" de manera genérica. En el sentido estricto los hechos educativos se conocen desde la perspectiva comprensiva y por lo tanto no son susceptibles de ser medidos cuantitativamente.

con relación al respeto y valoración de esa cultura y esa moralidad propia de las personas que estudiamos" (Velasco, 2003:257).

En general, se pretende profundizar acerca del componente ético en la investigación educativa. Es claro que "ningún documento puede anticiparse a todos los asuntos éticos que se pueden presentar, tampoco hay maneras fáciles de entender totalmente todas las implicaciones de un asunto ético dado" (Sales and Folkman, 2001:26). Sin embargo, el intento de recuperar y sistematizar las ideas que las experiencias que en este rubro se encontraron van a permitir contar con un documento útil que genere la discusión entre las comunidades de investigadores educativos, que propicie la toma de decisiones en esta actividad y que finalmente colabore para resolver los dilemas a los que diariamente se enfrenta el investigador educativo.

1.- LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Antes de continuar es necesario establecer la definición de ética, ya que ha sido usada y desgastada a lo largo de muchos años de preocupaciones teóricas y prácticas. La palabra "ética" viene del griego *ethos* que significa <<carácter>>, <<forma de vida>>, y la palabra "moral" procede del latín *mores* que significa <<costumbres>>. Ambos términos se refieren al mismo hecho, a la acción del ser humano y su convivencia con otros seres humanos, ya que "debe de aprender a vivir en paz y concordia con los otros. Para ello, ha de hacer suyos una manera de ser, unas costumbres, unos principios, normas o deberes. La vida en común tiene que ser necesariamente una vida conformada por unas reglas"(Camps, 2003:160).

Se tiende a designar con el nombre de "moral" una doctrina moral concreta, mientras que se reserva el término "ética" para designar la "filosofía de la moral". De acuerdo a Camps (2003:161), se prefiere "utilizar el término "ética" a "moral" porque éste último se asocia más con una moral doctrinaria, en tanto "ética", tiene una connotación de universalidad, de moral laica que vale para todos".

En este mismo marco, se define como "principio" una pauta general que inspira la acción. Los términos regla, norma o deber, en cambio, indican algo más concreto y más vinculado a la acción. El valor, entonces, es un atributo otorgado al ser que, al mismo tiempo, orienta la acción (Camps, 2003:161).

Cualquier indagación científica con participación de investigación humana necesariamente involucra cuestiones éticas, pero casi siempre "resolver el problema ético es una parte integral de una larga y, con frecuencia, altamente ambiguo rompecabezas que debe ser resuelto en el mismo proceso de la investigación" (Sieber, 2001:13).

En este sentido, Huberman y Miles (1994:338) consideran que no es posible centrarse sólo en la calidad del conocimiento que se produce, como si la descripción de los hechos fuera lo que más importante. Debemos siempre considerar la condición de ser acciones correctas e incorrectas como investigadores cualitativos, en relación con los sujetos cuyas vidas se están estudiando, con los colegas, y a quienes se responde en este trabajo. Es en la práctica cotidiana del investigador donde se presentan la mayor parte de los dilemas éticos que resolver, y es en ese momento donde más información y más apoyo debe tener el investigador. "Una perspectiva ética en las decisiones de la investigación involucra de manera inherente una tensión entre el juicio responsable y la aplicación rígida de las reglas (Smith, 2001:3). Son estas dos posturas, de manera muy reducida, las que han sido objeto de discusión entre los filósofos dedicados a la ética y entre los investigadores.

Velasco (2003:245-276) las describe como científicas y la otra anticientífica. Las concepciones científicas consideran que el conocimiento científico de las acciones y organizaciones sociales permite deducir los fines racionales que los seres humanos deben

elegir y las maneras de procurarlos, deploran la influencia creciente de las ciencias en el ámbito de las decisiones éticas y políticas, pues tal influencia representa una amenaza a la libertad de los individuos y los ciudadanos. A esta tendencia Camps (2003:224) la llama la fundamentación empírica, en la cual los pensadores no aceptan la ley moral desvinculada de la experiencia. Los filósofos utilitaristas -Jeremy Bentham y John Stuart Mill- consideran que una ética como la kantiana no es adecuada para resolver conflictos prácticos ni nos da criterios suficientes para perfeccionar la legislación.

Para los anticientíficos como Kant, el juicio moral sobre los actos humanos es resultado de una facultad humana, la razón práctica, que nada tiene que ver con el conocimiento científico. "Lo que haya que hacerse según el principio de la autonomía del albedrío, es facilísimo de conocer sin vacilación para el entendimiento más vulgar; lo que haya que hacerse bajo la presuposición de heteronomía del mismo, es difícil, y exige conocimiento del mundo. La ética kantiana es, una ética deontológica, esto es una ética fundada en los deberes que se derivan unívocamente de principios éticos universales. Juicio de lo que haya que hacer no debe ser tan difícil que no sepa aplicarlo el entendimiento más común y menos ejercitado, hasta sin conocimiento del mundo" (Velasco, 2003:264).

De acuerdo a este autor la tarea de la ciencia jamás puede proporcionar normas e ideales obligatorios, de los cuales puedan derivarse normas para la práctica. "La elección de ciertos valores es un asunto de decisión personal que no puede ser suplantado por toda la evidencia empírica que las ciencias puedan aportar. El optar por un determinado ideal político o ético queda siempre al margen de lo que el saber objetivo de las ciencias puede ofrecer" (Velasco, 2003:264).

Camps llama a esta tendencia la fundamentación racional, y establece que el deber ser no se deduce del ser. Lo peculiar de la ley moral es que, aunque no se cumpla ni se verifique, debemos seguir asumiéndola como ley, ya que es un a priori, una norma o una obligación que no se deriva de la experiencia ni se reduce a situaciones de hecho. Para estos teóricos no son los "hechos empíricos los que determinan el juicio moral, sino algo más -una emoción, un sentimiento- que nos lleva a reprobar o rechazar ciertas acciones y actitudes" (Camps, 2003:167). Entonces, el deber ser no se deduce del ser, de los hechos, porque el deber ser o la ley moral la llevamos inscrita en la razón. Forma parte de la racionalidad humana el imponerse leyes o imperativos morales. La razón humana es una razón legisladora, no sólo trata de entender o interpretar la realidad, sino de imponerle una norma al comportamiento humano.

Las normas éticas son asumidas por la conciencia individual, que es autónoma, y las normas éticas nos las imponemos libremente a nosotros mismos (Camps, 2003:161). Las decisiones éticas y políticas tienen su propio ámbito de autonomía. Este ámbito corresponde a lo que Max Weber llama ética de la convicción. Sin embargo Max Weber no es un defensor del decisionismo radical de los políticos, ni considera que la ética de la convicción sea la única que deban profesar los políticos. Por el contrario, Weber considera que una persona madura tiene que conjugar de manera equilibrada en cada decisión la ética de la convicción en sus valores con la ética de la responsabilidad por las consecuencias de sus acciones y decisiones (Velasco, 2003:265).

Esta ética necesariamente está informada por el conocimiento científico que nos permite prever las posibles consecuencias de las decisiones y acciones, así como evaluar las posibilidades de realización de los fines a través de determinados medios. Sin embargo, la manera de lograr un equilibrio adecuado entre la ética de la convicción y la ética de la responsabilidad no puede estar respaldada por conocimiento científico alguno, ni por principios éticos o reglas de lección racional. La capacidad de lograr una decisión equilibrada entre las dos éticas proviene, como dice Weber, de la madurez de las personas. Esta madurez es, a nuestra manera de ver, la expresión de la virtud que en la tradición de la ética aristotélica se conoce como prudencia.

Continua Velasco (2003:265) reflexionando de que se trata más bien de una correcta opinión sobre cómo hay que juzgar o actuar en cada situación concreta. Esta correcta opinión es resultado de una deliberación en la que se conjugan principios, valores y compromisos éticos con consideraciones fácticas de la situación concreta.

La existencia de compromisos de los científicos con un conjunto de valores compartidos por la comunidad científica en un paradigma es una condición necesaria para ubicar los problemas éticos en el centro del análisis de la racionalidad científica. No es la ciencia en sí misma la que determina el actuar ético sino el acuerdo entre los científicos, ya que como dice Camps (2003:224), complementando las ideas de Velasco, es necesario "configurar un marco conceptual y argumental que ayude a plantear las cuestiones y consensuar respuestas racionales y sensatas".

La ética y la política no pueden separarse. Aunque hablemos de ética para referirnos a los principios o fines últimos de la vida humana, como la justicia, la libertad o la solidaridad, nos damos cuenta de que la mayoría de dichos fines necesitan de la política para hacerse realidad (Camps, 2003:164).

Las preguntas son ¿Con cuál de las teorías éticas debemos quedarnos? ¿Son incompatibles entre sí o pueden complementarse? De alguna manera se articulan dando consistencia e historicidad a los principios éticos útiles a la investigación educativa. Camps explica que existen una serie de principios que hay que preservar a toda costa y en cualquier parte y otra cosa es la interpretación que hagamos luego de esos principios para la solución de situaciones prácticas. "Ahí, en la interpretación, se darán discrepancias y seguramente habrá que aceptar opiniones divergentes, confiando en que el diálogo acabe resolviéndolas". Los valores éticos, como los demás valores, han de tener un contenido común, absoluto; y al mismo tiempo tiene un componente relativo en el que hay que lograr la unanimidad. "Para eso, para poder tomar decisiones colectivas desde la discrepancia, está la democracia, que es también un valor" (Camps, 2003:173).

Una decisión colectiva es una ley moral, por lo que es en general, paradójicamente, una ley autónoma: nos la imponemos libremente nosotros mismos. Y esta cualidad está en la ética de la investigación educativa que está asumida libremente por los investigadores y los prácticos, en la que se aceptan las normas que se consideran dignas de las aceptadas. Es en ese espacio libre, vacío e incierto, entre los principios generales y las situaciones concretas de la práctica del investigador donde son útiles. De hecho la "norma moral no se impone desde fuera de la conciencia: la conciencia la asume porque la acepta como buena o válida" (Camps, 2003:178).

Se imbrican las normas éticas del sujeto y de su comunidad. Ser persona implica una relación práctica con uno mismo como sujeto de nuestras intenciones y de nuestros intereses. Implica, además, un tipo de conciencia, la autoconciencia, que resulta de la dimensión social de la mente y el reconocimiento recíproco. Un ser autoconsciente (no necesariamente dotado de lenguaje) puede formar estados mentales de segundo orden (creencias y deseos sobre creencias y deseos, bien suyos o de otros). Esto le permite ponerse en el lugar del otro, hacer planes de futuro y lograr la intervención de los demás de la obtención de sus deseos y expectativas. Mantiene una comunicación intencional con los demás. Puede pensar en sí mismo en relación con sus interlocutores y manifestar emociones complejas, fruto de la interacción afectiva con ellos (Velayos, 2002:73).

Todo ello hace a un investigador de la educación especialmente vulnerable a la comunicación con sus colegas, porque no se trata sólo de una integridad individual o social, sino de una identidad intencional de una acción colectivamente decidida que implica participantes humanos. Un daño ejercido a una persona es, por tanto, un daño ejercido a sus intereses y deseos autoconscientes.

Ser ético no se refiere nada más a hacer elecciones éticas en respuesta a situaciones particulares, sino más bien a comprometerse en un todo como persona, como educador, como investigador, en un proceso donde se trata de expresar algo sobre sí mismo, un estilo de vida. En un sentido importante, se ocupa del equilibrio que conseguimos entre nuestros valores personales, respetando la justicia y la moralidad, y los valores sociales que se deben de tener (Kuschner, 2002:182-183). Igualmente comprender y resolver la tensión existente entre los valores compartidos en un contexto globalizado y los valores éticos propios de la cultura propia. Las normas morales y los valores que regulan las acciones y las interacciones humanas se deben establecer de común acuerdo entre los seres humanos, eso permite que varíen de una época a otra y de un contexto a otro.

La ética, entonces, se actualiza y observa en la acción, en todas las acciones incluyendo las que se refieren a las acciones de indagación. Existe una "nueva situación de las relaciones entre la ciencia y la moral". (Mialaret, 2003:19). Es claro, después de todas las reflexiones anteriores que las consecuencias del trabajo científico ya no son neutrales, la ciencia con conciencia.

La justicia en la investigación es difícil de lograr en una sociedad actualmente injusta. Implica, por un lado, la distribución de la justicia en la apropiada distribución de los beneficios, del poder (por ejemplo, entre el participante y el investigador), entre los grupos vulnerables, género, entre otros; y por el otro, los procedimientos justos, que en cada una de las fases de la investigación se asegure que se utilizan los procedimientos adecuados para lograr la justicia. En cuanto a la confianza, es la base de la relación entre investigador y participante; el primero explicita sus obligaciones, como la confidencialidad, el segundo debe conocer qué es lo que experimentará y sus consecuencias. Finalmente, en cuanto a la fidelidad y la integridad científica, el investigador está comprometido con la ciencia y la sociedad en descubrir y comunicar la verdad, la integridad y la confianza no están abiertos al compromiso. (Smith, 2001:10)

De acuerdo con lo anterior, Olivé afirma que la ciencia y la tecnología no están libres de valores, ni son éticamente neutrales, y más aún, que los científicos y tecnólogos pueden adquirir responsabilidades morales por la propia naturaleza de su trabajo. Tener creencias con bases razonables, implica tener una responsabilidad moral y el deber de elegir entre cursos de acción posibles. Así, el investigador educativo debe ser consciente de las responsabilidades que adquiere en función de los problemas que va a investigar, de las posibles consecuencias del proceso, y de los medios que se eligen para lograr los propósitos (Olivé, 2003:187).

Parafraseando a Gómez-Heras (2002:315), el investigador, en cuanto agente moral, asume la cognición racional, decisión libre, autonomía normativa y autodeterminación de su trabajo, es decir, construye un mundo moral responsable, conociendo, deliberando, eligiendo y decidiendo en la práctica el curso de las acciones de indagación.

Como afirmación y síntesis, se pueden retomar las ideas de Olivé. "Entonces, estos investigadores, como agentes intencionales tienen la capacidad de representarse conceptualmente la realidad sobre la cual desean intervenir para modificarla y mejorarla. Como ya se analizó, son capaces de tomar decisiones y promover la realización de ciertos estados de cosas en función de sus representaciones, intereses, valoraciones, deseos y preferencias, también son capaces de hacer seguimientos de sus acciones, y en su caso de corregir sus decisiones y sus cursos de acción a través de la investigación. Estos sistemas de producción del conocimiento científico son sistemas de acciones intencionales de los que surgen problemas éticos en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que de hecho se producen (intencionalmente o no), así como en torno a los deseos y valores de esos agentes" (Olivé, 2003:188).

Los sistemas de producción, como acciones intencionadas contienen en sí mismas la tensión provocada por la ética asumida y generada individualmente y la ética institucional, externa y

decidida en conjunto con la comunidad de investigadores. Antes de analizar ambas vertientes es importante conocer la ética contenida en las políticas internacionales y nacionales como las que se pueden asumir como heterónomas.

2.- DEFINICIONES ÉTICAS SOBRE LA POLÍTICA INTERNACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Camps (2003:178) entiende que “el buen político es el que sabe combinar ambas éticas: el que tiene principios pero, al mismo tiempo, se hace responsable de las decisiones que toma y de las acciones que emprende”. Tiene principios, pero adaptables a las circunstancias. En la ética de la política, un intento de mediar entre el realismo de Maquiavelo y la utopía de Kant podría ser Weber, con su famosa distinción entre una “ética de principios” kantiana, y una “ética de la responsabilidad” que sería el complemento de los principios, constituye el esquema teórico más adecuado para analizar la relación entre las decisiones políticas y la ética. Un político, viene a decir Weber, no sólo debe tener principios, sino que ha de responder de las decisiones que toma y dar cuenta de las consecuencias de lo que hace. Se define a la política como el “arte de lo posible”, ya que toma conciencia de un evento de largo alcance para la humanidad (Gómez-Heras, 2002:13).

Como primera declaración política que es fundamental para comprender en su fundamento, la ética en la investigación es la “Declaración de los Derechos Humanos.” Representan los valores universalizables, ya que describen el comportamiento deseable en todo el mundo; la podemos considerar como la compilación de principios éticos fundamentales.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Este documento es fundamental para la investigación educativa y se reproducen algunos de sus párrafos como los más relevantes del propósito de este trabajo. Esta Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 12: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 17: 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 27: 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Los derechos humanos, dice Olivé (2003:244), son derechos que las sociedades modernas han reconocido a todas las personas, por el sólo hecho de pertenecer a la especie humana. Son universalizables porque se reconoce que todos los seres humanos deben disfrutar de ellos; pero no son absolutos, es decir, no son atributos inmutables de las personas, su reconocimiento debe hacerse con base en razones susceptibles de discusión. Por eso no sorprende que los derechos humanos hayan venido a la existencia en la modernidad, y constantemente sean redefinidos y ampliados.

Especialmente están referidos a la investigación científica, aunque más orientado a la definición de "ciencia" y de su alcance se encuentra la Declaración del Círculo de Viena. Después de 1920, en la ciudad de Viena se formó un famoso grupo de académicos, conocido como "Círculo de Viena". El Círculo de Viena produjo un buen número de tesis epistemológicas, entre las que cabe destacar el criterio de demarcación: lo que distingue al conocimiento científico de otros es su verificabilidad con respecto a los hechos constatables, que constituye el criterio específico de demarcación entre ciencia y no ciencia; y, la inducción probabilística que implica la producción de conocimiento científico que comienza por los hechos evidentes susceptibles de observación, clasificación, medición y ordenamiento. Dado que un conjunto de todos los datos de una misma clase escapa a las circunstancias de tiempo / espacio del investigador, el proceso de generalización de observaciones particulares tiene que apoyarse en modelos de probabilidad.

Su impacto a la ética en las acciones de investigación es importante ya que intenta la unificación de la ciencia. Todo conocimiento científico estará identificado mediante un mismo y único patrón. En sentido epistemológico y metodológico, no se diferencian entre sí los conocimientos científicos adscritos a distintas áreas. Ya desde las primeras declaraciones del Círculo de Viena, hubo críticas de corte racionalista a las tesis empírico-inductivas de esa escuela. El más importante representante de estas críticas, el filósofo austriaco Karl Popper, publica su famosa Lógica de la investigación científica en 1934, cuando las tesis de Viena están en pleno desarrollo. Popper empezó a ser verdaderamente considerado a partir de 1960, convirtiéndose, probablemente, en el filósofo de la ciencia que mayor influencia ha tenido en las investigaciones y metodologías de numerosos científicos.

Sin embargo, en las interpretaciones empírico-inductiva y en la racionalista, hay dos elementos comunes: uno es la concepción analítica de la ciencia y el otro es su escasa atención al contexto socio-histórico que condiciona el conocimiento científico. Contra estos dos elementos comunes habrá, a partir de 1970, una sólida reacción que comienza con Khun, continúa con

Feyerabend y sigue con la llamada Escuela de Frankfurt, cuyas tesis van más allá de una epistemología y cuya manifestación más elaborada es la Teoría de la acción comunicativa de Habermas. La tesis esencial del enfoque socio-histórico plantea que el conocimiento científico carece de un estatuto objetivo, universal e independiente, sino que varía en dependencia de los estándares socio-culturales de cada época histórica. Khun sostiene que las tesis científicas cambian en virtud de las crisis y pérdidas de fe en un determinado paradigma científico, y que esto depende mucho más de variables socio históricas que de los procesos del conocimiento en sí mismos. Feyerabend defiende una versión más radical, y afirma que, dado que no existe el método, cada cual puede usar el que quiera (principio del "todo vale" y postulación del "anarquismo epistemológico"). La Escuela de Frankfurt no es anti-racionalista, aunque sí antianalítica y socio-histórica, partiendo de los conceptos marxistas de "dialéctica" y "materialismo histórico". De la misma manera es evidente la repercusión ética en las acciones científicas. El círculo de Viena representa la objetividad y sostiene la neutralidad de la ciencia y la escuela de Frankfurt incorpora los criterios históricos de la ciencia.

A partir de estos se generan otras declaraciones, constituidas la mayoría en políticas, en este caso en Estados Unidos, para la investigación en las ciencias humanas: El Interdisciplinary Social and Behavioral Sciences Working Group, el National Research Council, el Association for the Accreditation of Human Research Protection Programs (AAHRPP), y el American Association for the Advancement of Science (AAAS).

Especialmente para la investigación educativa, en ese mismo país se cuenta con The Ethical Standards of the American Educational Research Association desarrollados en junio de 1992, adoptados por la American Educational Research Association (AERA). Los estándares éticos fueron revisados en 1996 y en 2000. Presenta un código de ética con categorías como: responsabilidades en el trabajo de campo, los participantes (poblaciones, instituciones educativas, el público), la propiedad intelectual, edición y publicación de productos de investigación, usuarios, y formación de estudiantes e investigadores. Por otro lado, aunque no es un documento de la investigación educativa, destacamos el esfuerzo de las políticas para la investigación animal "Elementos Esenciales Para Investigación Animal, Una Guía Para La Investigación Personal", proporcionado por el Centro de Información del Bienestar Animal Departamento de Agricultura de Estados Unidos Americanos Biblioteca Nacional de Agricultura, Segunda Edición Por B. T. Bennett, M.J. Brown y J. C. Schofield. Fue revisado en octubre 1994 y traducido por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México (enero 2000). Su mérito es que es un documento construido a través de la discusión de colegas y constantemente revisado que establece las normas deseables para el tratamiento ético de la investigación con animales.

Este manual fue desarrollado a partir en la Universidad de Illinois en Chicago para estudiantes graduados que deseaban aprender más sobre el uso de los animales en el área de investigación, La responsabilidad más importante se relaciona con el Principio del Investigador quien debe de tener un conocimiento de los reglamentos del trabajo, estar familiarizado con los factores que afectan la selección, adquisición y mantenimiento de los animales experimentales y estar al tanto de las cuestiones éticas y sociales involucradas con el uso de animales en la investigación biomédica.

En otro orden de ideas, en la revisión bibliográfica se identificaron documentos que tenían como propósito tomar una postura crítica con respecto a la aplicación rígida e inflexible de los diversos códigos y reglamentos. Tal es el caso de Jensen que describe 53 errores del Comité de Ética de la Asociación Americana de Psicología (APA).

3.- CONCLUSIONES

Cuando realizamos una labor que implica diversos sectores de población, en este caso el sector educativo, debemos de tener en cuenta que estamos actuando e interactuando con personas, y no objetos. Esta premisa es básica para comprender la totalidad del presente trabajo. La mencionada población no debe de ser tratada como medio, sino como personas, con vistas a contribuir al bien social, fin básico de esta tipología de investigación. Ésta debe de estar fundamentada en una base moral que propicie el objetivo anteriormente citado, no olvidando que este principio moral y ético está actualmente muy relacionado con la política, cuestión inherente a la investigación educativa, y que en este trabajo la tratamos desde una vertiente eminentemente práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnsperger, C. y Van Parijs, P. (2002). *Ética económica y social. Teorías de la sociedad justa*. Barcelona: Paidós.
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. (2003). Perspectivas éticas generales en Ibarra y Olivé (Eds.) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI.
- Carr, W. (2003). Educational research and its histories, en Sikes, N. & Carr, W. (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Inglaterra: McGraw-Hill Education/Open University Press.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-corredor.
- Gómez-Heras, J.M. (Coord.) (2002) *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva
- House, E. y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Kuschner, S. (2002) *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds.) (2003) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid: OEI.
- Ibarra, A. (2003) El universo de la ciencia y la tecnología en Ibarra, A. y Olivé, L. (Eds.) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI.
- Mialaret, G. (2003). *Mundialización y educación. Reflexiones personales y generales*, Innova. México: UdeG.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Sikes, P., Nixon, J. y Carr, W. (2003) (Eds.) *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. Inglaterra: McGraw-Hill Education / Open University Press.
- Sieber, Joan E. (2001) Planning Research: Basical Ethical Decision-Making en Sales, B.D. & Folkman, S. (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*. Washington: APA.
- Smith, B. (2001). Moral Foundations of Research with Human Participants. En B.D. Sales & S. Folkman (Eds.), *Ethics in Research with Human Participants*. Washington: APA.
- Velayos, C. (2002). La ética y el animal no humano en Gómez-Heras, J.M. (Coord.) *Ética en la frontera*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Velasco, A. (2003) Ética en las ciencias sociales y humanas en Ibarra y Olivé (Eds.) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI.

PROXECTO DE INVESTIGACIÓN DUNHA TESE DE DOUTORAMENTO: MATERIAIS DIDÁCTICOS E MUNICIPIO

Denébola Álvarez

Grupo de Investigación Stellae

Dpto. de Didáctica e Organización Escolar - F. CC. da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

A través desta comunicación búscase facer visible o proxecto de investigación dunha tese de doutoramento que abarca o eido da elaboración de materiais didácticos no ámbito municipal. Dunha banda, sitúanse os procesos de creación de materiais didácticos, co que isto supón paralelamente de avaliación do modelo pedagógico, do modelo de profesionalidade docente, das finalidades educativas e das estratexias didácticas, e doutra banda, sitúase o rol que asumen as administracións locais da provincia de A Coruña nos procesos de creación de materiais didácticos, que implican un análise das políticas de elaboración e difusión, da natureza dos materiais, do uso planificado e 'real', do perfil profesional e formativo das autoras e dos autores dos materiais, así como a influencia dos orzamentos e da lexislación en materia local na permanencia a longo prazo de políticas de impulso e creación de materiais didácticos territorializados. Preséntanse a continuación os apartados propios do informe parcial do proxecto de investigación: definición, xustificación, obxectivos, hipóteses, mostra, metodoloxía e primeiros resultados.

INTRODUCCIÓN

No contexto da Didáctica os materiais teñen alcanzado un lugar significativo debido fundamentalmente ao énfase posto neles no discurso político e psicopedagógico despregado en torno á Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo e pola vertixinosa evolución que teñen sufrido as tecnoloxías da información e da comunicación (TIC). Ademais a investigación e a publicación sobre materiais didácticos lles ten conferido relevancia como elemento nos procesos de mediación didáctica, especialmente o valor de evitar deixar as decisións en mans da improvisación. Mais a problemática dos materiais para o traballo educativo vense facendo cada vez máis complexo ao tempo que entran en xogo [novos] intereses educativos, culturais e económicos.

Por exemplo, na sociedade do século XXI é cada vez máis frecuente que a educación teña lugar fóra da escola, sexa independente desta e se faga explícita e visible; de xeito que o sistema escolar xa non se contempla como o único sistema educativo, senón que a Educación Social da conta de múltiples contextos comunitarios. Ao tempo, dende os anos 80 vense desenvolvendo, dun xeito desigual no territorio español e no galego, a filosofía de Cidade Educadora e, polo tanto, os concellos están a asumir novas responsabilidades independentemente das competencias transferidas polo Estado e polas Comunidades Autónomas.

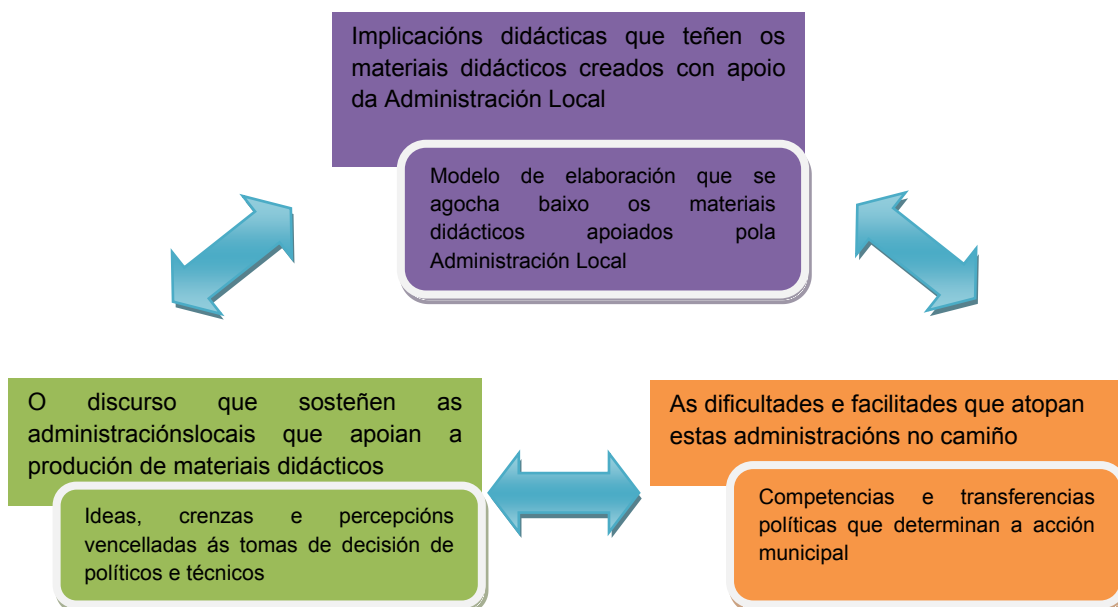
Unha das funcións que as administracións locais están a asumir é a participación, dende diversos roles, na creación de materiais didácticos contextualizados territorialmente e que buscan dar resposta a necesidades específicas. Mais, como puxo de manifesto o libro coordinado por Area, Parcerisa e Rodríguez (2010), existe unha amplísima potencialidade e diversidade de posibilidades nos contextos comunitarios, entre os que se atopa o municipal, pero falta moito camiño que percorrer en tanto á reflexión e á difusión das experiencias existentes.

1.- DEFINICIÓN E XUSTIFICACIÓN DA INVESTIGACIÓN

Na actualidade, sabemos que o análise dos recursos pensados para o ámbito comunitario é aínda incipiente e descoñecemos as características didáctico-pedagógicas dos materiais elaborados con apoio da administración local e tamén descoñecemos cales son as decisións tomadas nas Administracións Locais en relación co apoio á creación de materiais didácticos na provincia de A Coruña. Situámonos así fronte á necesidade de querer comprender aos Concellos que están a producir materiais didácticos, pero tamén de querer estudar que funcións desempeñan eses materiais.

Con tal finalidade levouse a cabo unha revisión bibliográfica das investigacións existentes e das liñas de investigación abertas entorno á tecnoloxía educativa, á elaboración e avaliación de materiais didácticos e ás accións educativas municipais (do que se da conta nos seguintes capítulos do marco teórico). Atendendo aos criterios citados elaboráronse tres preguntas específicas que guíen o análise documental, a elaboración dos instrumentos e a interpretación: que discurso sosteñen as Administracións Locais que apoian a produción de materiais didácticos? Que dificultades e facilidades atopan as Administracións Locais no camiño? Que implicacións didácticas teñen os materiais didácticos creados co apoio da Administración Local?

Ilustración 1. Bloques de contido da investigación.



Fonte: elaboración propia.

Máis alá de se o destinatario é a comunidade ou a escola, o papel nos procesos educativos dos materiais e recursos didácticos con referencia no local e con apoio dos municipios é un campo aínda sen investigar en profundidade e do que, sen embargo, comezamos a ter mostra da súa relevancia a través das experiencias existentes nas que as administracións públicas teñen apostado pola creación de recursos educativos (en Galicia atopamos referencias como o Proxecto Ulla Elemental, o Proxecto Terra, Climántica, o conxunto de materiais do Concello de

As Pontes de García Rodríguez ou a Colección Santiago: Cidade Educadora) e tamén a través das implicacións desde o mundo académico (Area Moreira, Parcerisa Arán e Rodríguez Rodríguez, 2010; Schmidt e Braga García, 2006).

“A relación educativa intencional se establece na relación entre quen pretende educar e quen aprende. Esta relación se produce nun contorno ou ambiente de aprendizaxe e sèrvese de recursos e materiais que fan de mediadores entre as intencións educativas e a consecución dos aprendizaxes. Polo tanto, o papel dos recursos e dos materiais didácticos é moi importante, posto que constitúen os medios que concretan os obxectivos educativos. [...] Hoxe en día, a institución escolar segue cumprindo unha función moi importante pero, a diferenza do que ocorría non fai demasiados anos, comparte a súa influencia educativa con outras institucións, os medios de comunicación, etc. a preocupación pola educación é actualmente moi ampla e son moitas as entidades e institucións que se preocupan e ofrecen actividades e recursos con obxectivos educativos” (Parcerisa Aran, 2010:11).

A preocupación por ofrecer recursos educativos tradúcese, neste caso, en materiais didácticos producidos nos concellos, cuxa diversidade de destinatarios, contidos e intereses favorece o enriquecemento da educación tanto no ámbito social como escolar, no desenvolvemento profesional do profesorado e dos profesionais do ámbito comunitario, na atención ás diversas necesidades educativas e formativas que xorden en todo colectivo humano derivadas ou situadas en torno á escolarización homoxénea, ao requirimento intrínseco de socialización que precisamos como animais sociais ou na prevención dos riscos de exclusión e pobreza.

Na actualidade temos evidencias de que algunhas administracións locais están apoiando a creación de materiais didácticos contextualizados no territorio, pero descoñecemos o contexto discursivo no que se produce esta realidade. Manifestándose, dunha banda, a relevancia dos concellos na creación de materiais didácticos e, doutra banda, a evidencia do interese por estudar os materiais no ámbito municipal a través da avaliación dos propios recursos e da elicitación e representación do que fan e do que pensan os profesionais (políticos e técnicos) das administracións locais. Vinculando así un mellor coñecemento da situación coa mellora do proceso de creación de materiais didácticos dende o ámbito municipal.

Os resultados desta investigación permitirannos coñecer mellor as características pedagóxicas e as funcións dos materiais didácticos nos contextos educativos municipais, a través do estudo das políticas adoptadas pola administración local, así como dos materiais publicados e o seu uso. A proposta será de gran axuda no momento de pensar en atender á diversidade de situacións e contextos sociais existentes e contribuirá a abrir novas perspectivas de dinamización nos contornos comunitarios a través do emprego das TIC nos municipios da provincia de A Coruña.

2.- OBXECTIVOS

En relación cos aspectos que se desexa indagar e coñecertrázase a seguinte meta de investigación: describir e comprender as políticas adoptadas, funcións, procesos de elaboración e características dos materiais didácticos en soporte impreso e dixital creados co apoio da administración local. Este obxectivo xeral concrétase en sete obxectivos específicos que favorecen a identificación das partes que compoñen o problema obxecto de estudo e que se expoñen a continuación. Ademais, na ilustración 2 pode verse un mapa de relación entre problema, preguntas de investigación, obxectivos xerais e obxectivos específicos:

-  Describir e analizar as políticas adoptadas e as accións educativas emprendidas polos Concellos galegos en relación coa elaboración e publicación de materiais didácticos.
-  Clarificar o discurso ideolóxico que sustentan as Administracións Locais que apoian a produción de materiais didácticos.
-  Analizar as implicacións económicas que se destinan en relación coa creación, elaboración, publicación, produción e difusión de recursos educativos dende a Administración Local na provincia de A Coruña.
-  Elicitar e representar o pensamento dos profesionais e sectores implicados pola creación de materiais didácticos dende o ámbito municipal.

- Identificar os factores ou aspectos que interveñen no procesos de elaboración de materiais didácticos con apoio da administración local.
- Avaliar e catalogar os materiais didácticos de produción municipal que se poñan a disposición do estudo.
- Identificar debilidades, ameazas, fortalezas e oportunidades na creación de materiais didácticos dende as Administracións Locais.

3.- HIPÓTESES DE INVESTIGACIÓN

A continuación exprésanse as ideas de partida que son resultado da particular visión e interpretación das distintas evidencias que atopáronse na revisión documental e que van a ser expostas en frases a modo de hipóteses que as conclusións da investigación inducirannos a confirmar, modificar ou rexeitar.

 Hipótese 1: Na provincia de A Coruña existe unha gran pluralidade nas accións desenvolvidas polos diversos municipios en relación cos materiais didácticos.

As administracións Locais na provincia de A Coruña parten de contextos socio-económico-culturais moi diversos e a xestión política está en diverso modo influída polos modelos organizativos da Administración Local. A unión destas dúas observacións da lugar a un mapa de políticas locais moi variado. No caso específico dos materiais didácticos, este mapa variado de políticas locais da lugar a unha situación de alta discrepancia entre os municipios que non teñen apoiado a creación de ningún material didáctico e aqueloutros municipios que son asiduos á práctica da creación de materiais didácticos. Os factores que se interpoñen entre un caso e outro aparentan ser a dispoñibilidade económica e a disposición para apoiar os materiais didácticos focalizados no territorio. Sendo así que entre un extremo e outro atopamos múltiples posibilidades.

Ilustración 2. Relación entre problema de investigación, preguntas de investigación e obxectivos.



Fonte: elaboración propia.

🚦 **Hipótese 2: O xeito de participación dos concellos pode resumirse en catro roles: potenciador habitual, potenciador esporádico, colaborador e inactivo.**

Dacordo co establecido na hipótese 1, sinálase a seguinte categorización para clasificar o rol asumido polos concellos galegos respecto da produción de materiais didácticos:

- Potenciador habitual: Concellos que mostran unha preocupación constante pola creación de materiais didácticos e que desenvolven políticas específicas a medio – longo prazo.
- Potenciador esporádico: Concellos que non teñen unha preocupación constante pola creación de materiais didácticos, pero que ante situacións puntuais desexan, con iniciativa propia, crear materiais didácticos.
- Colaborador: Concellos que non potencian a creación de materiais didácticos, pero que ante unha proposta externa están dispostos a participar, fundamentalmente dende un papel económico.
- Inactivo: Administracións Locais que nunca teñen participado na creación de materiais didácticos. Resulta difícil establecer porque non o teñen feito.

Establécese tamén unha relación entre periodicidade das políticas e a motivación das mesmas. Ao falar de motivación intrínseca ou extrínseca quérese facer referencia á procedencia dos fundamentos polos que é positivo elaborar materiais didácticos contextualizados. Enténdese que no caso dos Concellos colaboradores as persoas ou entidades externas que presentan a idea deben achegar tamén os motivos polos que esta é beneficiosa, sen embargo nos casos dos Concellos potenciadores, aínda que a idea sexa externa non precisa ser presentada xunto a unha fundamentación educativa. Se ben é certo, que presuponse que nos potenciadores habituais a xustificación está máis arraiga que nos potenciadores esporádicos.

🚦 **Hipótese 3: A maior dificultade que afrontan as Administracións Locais para poder planificar a longo prazo proxectos educativos de apoio á creación de materiais didácticos é a falta de concreción das competencias obrigatorias en materia educativa.**

A Lei Reguladora de Bases de Réxime Local (LRBRL, 1985) non atribúe competencias obrigatorias en materia educativa ás Administracións Locais máis alá do mantemento de infraestruturas escolares e da dotación de determinados servizos como a existencia dunha biblioteca pública. Isto implica a falta de partidas orzamentarias específicas para a creación de materiais didácticos, o que a priori inflúe nas posibilidades de planificar accións a longo prazo e polo tanto desemboca na inexistencia de recursos específicos.

Ilustración 1. Representación da secuencia hipotética desencadéante da non existencia de competencias específicas.



Fonte: elaboración propia.

A carencia dunha planificación estratéxica a medio – longo prazo para o apoio á creación de materiais didácticos pola administración local pode provocar que o traballo dos profesionais e das institucións que comparten un mesmo ámbito se desenvolva illadamente e sen un obxectivo común, o que á súa vez poderá derivar en traballo descoordinado, reiterativo, solapado e infrutuoso sobre unha mesma cuestión, mesmo eludindo responsabilidades ao quedar ocos e lagoas. A planificación a longo prazo

favorece a existencia de proxectos interdisciplinares e equipos multiprofesionais traballando cohesionados.

🚦 **Hipótese 4: A creación de materiais didácticos non é unha prioridade para as Administracións Locais. Ao tempo, existe un maior interese e preocupación cando os concellos dispoñen dun técnico de educación.**

A maioría dos municipios teñen áreas ou departamentos de educación, pero para os políticos estas distan bastante de seren o obxectivo primordial da lexislatura e non soen ser as que dispoñen de maiores partidas orzamentarias. Se concretamos máis, dentro do ámbito educativo a creación de materiais didácticos non é un ámbito prioritario, senón que prevalecen outras accións que si son, explicitamente, competencias educativas dos municipios. Particularmente a xestión da conservación, reparación e mantemento de centros escolares públicos e a xestión de servizos como os comedores ou o transporte escolar. Unha situación de 'precariedade' na priorización de accións, que vese incrementada cando a Concellaría non é particular de educación, senón que comparte servizos con outras áreas como as de cultura e deporte.

Dentro da idiosincrasia dos concellos galegos nos que existe unha gran variabilidade do número de habitantes, do tipo de dedicación dos políticos ao seu cargo ou da existencia de persoal técnico, é esperabel que naqueles casos en que existe un técnico de educación, os Concellos mostren un maior interese e preocupación polo apoio á creación de materiais didácticos. Unha hipótese fundada en que os técnicos terán maior sensibilidade por aqueles aspectos que son obxecto de debate no seu ámbito profesional e académico.

🚦 **Hipótese 5: Desempeñando funcións de deseño e elaboración de materiais didácticos hai unha diversidade de profesionais moi ampla e en moitos casos escasa de formación pedagóxica.**

Nesta hipótese susténtase que é difícil xeneralizar cal é o perfil formativo e profesional das persoas que desempeñan a función de deseño e elaboración do material didáctico cando este é producido pola Administración Local. Dunha banda, hai materiais didácticos que xorden dunha iniciativa do ente municipal, pero os Concellos non teñen persoal específico para o deseño de materiais didácticos, polo que esta función é asumida por un técnico (do departamento de educación ou doutros departamentos), por outro persoal laboral ou funcionario do Concello (por exemplo persoal de escolas infantís municipais ou persoal de museos municipais) ou por persoal externo contratado ex profeso.

Doutra banda, hai outros moitos materiais didácticos que proveñen de iniciativas externas á Administración Local nas que os principais actores soen ser principalmente profesorado do ámbito escolar, profesorado do ámbito universitario ou [membros de] asociacións. Indico estes e non outros porque na súa actividade diaria desenvolven iniciativas en relación coa ensinanza ou coa difusión e polo tanto próximas nalgúns casos ao interese de crear materiais didácticos específicos que, ás veces, resultan xeitosas e interesantes para seren publicadas por unha Administración Local.

Se ben resulta complexo delimitar os perfís profesionais, dentro de cada un dos colectivos sinalados atopámonos unha nova disparidade de perfís formativos. Soamente centrándonos no profesorado temos un amplísimo recorrido de titulacións, que non é menor respecto do persoal laboral ou funcionario dos Concellos, nin respecto do amplísimo espectro de asociacións. En definitiva, créese que vai resultar difícil determinar cales son os perfís profesionais e formativos das persoas que desempeñan as funcións de deseño e desenvolvemento de materiais didácticos apoiados pola Administración Local e que, en todo caso, o aspecto común será a escasa formación didáctica.

🚦 **Hipótese 6: Na maioría de experiencias de apoio á creación de materiais didácticos por parte da Administración Local céntranse os esforzos na elaboración e deseño e descóidase a difusión.**

Ao longo da comunicación veño sinalando que nos Concellos galegos prevalece a diversidade. A diversidade respecto de calquera cousa, incluídos os modelos de elaboración de materiais didácticos. Atopáremonos dende modelos moi completos con diversas fases a modelos simples que só se centren na elaboración, mais presúmese un punto en común: na meirande parte dos casos céntranse os esforzos na elaboración e na produción dos materiais didácticos, pero non se presta atención a todo o que significa difusión, distribución, formación para o seu uso, introdución en programas educativos...

🚦 **Hipótese 7: Os materiais didácticos creados no ámbito municipal seguen estruturas semellantes aos recursos deseñados para o ámbito escolar.**

Martínez Bonafé (2002, 15) preguntábase *“teñen cambiado –moito ou pouco- os libros de texto en relación aos cambios sociais, culturais e educativos producidos nos últimos tempos?”*. É posible que os libros de texto non teñan cambiado significativamente, pero os materiais didácticos creados dende os concellos son unha porta aberta para a adaptación ás realidades concretas sexan cales sexan os cambios sociais, culturais e educativos. Sen embargo, é real que os materiais didácticos producidos con apoio municipal dan resposta as novas necesidades e promoven procesos educativos máis abertos á adaptación? Ou se cadra existe unha correspondencia cos medios de ensinanza elaborados para o ámbito escolar na estrutura formal e de contidos?

É posible que esta correspondencia no aspecto formal sexa máis frecuente cando o material vai destinado a escolares ou a sistemas de formación regrados e que vencellemos a idea de material didáctico con aspectos curriculares, mentres que os recursos creados sen intencionalidade instrucional para ámbitos comunitarios recurran a outro tipo de formatos. Sospeito que os aspectos de fondo non serán tan semellantes en dobre medida: dunha banda, resulta factíbel que as persoas interesadas polo potencial de creación de materiais didácticos dende o ámbito municipal están sensibilizadas coas críticas aos libros de texto e, doutra banda, as temáticas e os contidos abordados son máis globais favorecendo o traballo por proxectos, metodoloxías máis activas e diversidade de tarefas. Compre pois valorar se o parentesco entre materiais didácticos creados no ámbito municipal e os deseñados para o ámbito escolar cinguese só ao formal, só ao fondo ou a forma e ao fondo, así como comprender a que se debe esta hipotética situación.

4.- MOSTRA

A mostra do estudo sairá dos concellos galegos da provincia de A Coruña. No estudo global serán obxecto de análise os 94 concellos e no estudo en profundidade seleccionaranse aqueles que protagonicen prácticas recomendables (segundo o que se estableza como conceptualización adecuada de boas prácticas para esta investigación) ou sexan casos únicos no deseño, elaboración, publicación e/ou difusión de materiais didácticos.

Poderán complementar esta mostra outros informantes chave, non necesariamente vinculados aos municipios obxecto de estudo, como representantes políticos da Concillería de Educación, da Deputación Provincial da Coruña ou da FEGAMP ou como os profesionais das editoriais e os autores dos materiais didácticos.

5.- METODOLOXÍA

A investigación divídese en catro fases de recollida e análise de información. Unha primeira fase de análise documental que da inicio ao proceso investigador e que permanece activa durante todo o estudo retroalimentándose pluridireccionalmente das fases empíricas. E tres

fases de estudo empírico: rastrexo, estudo global e estudo en profundidade. A primeira destas tres ten como obxectivo tratar de precisar que administracións locais da provincia de A Coruña están realizando ou teñen realizado algún material didáctico en consonancia co referente conceptual manexado na investigación. O obxectivo da segunda é dobre, dunha banda, dispoñer dos materiais didácticos existentes para catalogalos e avalialos e a partir de aí elaborar unha guía de recursos existentes, e doutra banda, describir o corte xeral de actuación das administracións con relación á publicación de materiais didácticos. Finalmente, o obxectivo da terceira das fases empíricas é coñecer en profundidade as experiencias ou casos máis representativos da produción de materiais didácticos contextualizados na provincia de A Coruña.

6.- RESULTADOS

No momento en que esta comunicación é presentada ao III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación a tese de doutoramento da que parte este texto está en desenvolvemento, sendo rematado o estudo documental e comezando a primeira fase do estudo empírico. O estudo documental divídese en tres capítulos, un xeral de revisión da literatura que contempla os epígrafes: os contextos municipais ou comunitarios; concellos e educación; a dimensión educadora da sociedade e o papel dos materiais didácticos nos contextos comunitarios; o desenvolvemento profesional nos contextos comunitarios e a elaboración de materiais didácticos; un segundo capítulo de conceptualización e clasificación de medios, recursos e materiais didácticos que comeza pola revisión bibliográfica do concepto de material didáctico, continúa coa interpretación de medios e materiais didácticos e remata cunha referencia á clasificación e papel nos procesos educativos dos materiais didácticos no contexto comunitario; e un terceiro capítulo que relaciona as administracións locais coa creación de materiais didácticos, en primeiro termo a través do marco normativo e das competencias transferidas á administración local e en segundo termo a través do esclarecemento do rol dos municipios nos procesos de elaboración de materiais didácticos. Unha primeira aproximación ao estudo documental foi defendido na comunicación "O papel dos concellos nos procesos de deseño, elaboración e difusión dos materiais didácticos" (Denébola Álvarez, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Denébola (2011). O papel dos concellos nos procesos de deseño, elaboración e difusión dos materiais didácticos. En Álvarez Seoane, Denébola; Lodeiro Enjo, Laura; Lorenzo Castiñeiras, Juan José; Merelas Iglesias, Tania; Rego Agraso, Laura; Rodríguez Cagiao, Héctor Manuel e outros (coord), *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación: Etapa de Posgrao* (641-649). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Area Moreira, Manuel (2004). *Los Medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Area Moreira, Manuel; Parcerisa Aran, Artur; Rodríguez Rodríguez, Jesús (coords.) (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: GRAÓ.
- Bartolomé Pina, Margarita (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7 – 36.
- Borrador del Libro Blanco para la Reforma del Gobierno Local en España. Orden APU/2648/2004, de 27 de julio (BOE, 4 de agosto de 2004)
- Candedo Gunturiz, M^a Dolores; Mosquera González, M^a José; Ojea Pérez, Rafael e Rodríguez - Abella Gómez, Xosé Manuel (1990). Concellos e educación. En Caride (dir). *A Educación en Galicia. Problemas e perspectivas* (253 – 264). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Castro Rodríguez, Montserrat; Ramos Fernández, Rafael; Rodríguez Rodríguez, Jesús (1996). *As Pontes: un concello na procura da súa identidade histórica. Elementos pedagóxicos para a súa identificación*. As Pontes de García Rodríguez: Concello de As Pontes / Endesa.
- Climántica: Proxecto de Educación Ambiental Cambio Climático. <http://climantica.org/>
- Johnsen, Egil Borre (1996). *El libro de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local (BOE nº80, de 3 de abril).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº238, de 4 de octubre).
- Martínez Bonafé, Jaume (2002a). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, Jaume (2002b). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez Bonafé, Jaume (1995). Interrogando al material curricular. En Mínguez, J. G. e Beas, M. (coord.), *Libros de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Parcerisa Aran, Artur (2010). Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En Area, Parcerisa e Rodríguez (coord). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (15 – 30). Barcelona: GRAÓ.
- Parcerisa Aran, Artur (1996a). *Didáctica de la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Parcerisa Aran, Artur (1996b). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: GRAÓ.
- Pose Porto, Héctor (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico social*. Barcelona: GRAÓ.
- Proxecto Terra. Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia. <http://proxectoterra.coag.es/>
- Ramos Fernández, Rafael; Castro Rodríguez, Montserrat; Rodríguez Rodríguez, Jesús (1999). Profesores, Universidad y Ayuntamiento en un marco de colaboración para la elaboración de material didáctico. *Campo Abierto*, 16, 137-150.
- Ramos Fernández, Rafael; Castro Rodríguez, Montserrat; Rodríguez Rodríguez, Jesús (1996). *Roteiros pola Vila de As Pontes*. As Pontes de García Rodríguez: Concello de As Pontes / Endesa.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús; García García, Iván (2011). La elaboración de materiales didácticos en los contextos educativos municipales: el proyecto educativo Ulla Elemental. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 3, 133-149.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús; Castro Rodríguez, Montserrat; Ramos Fernández, Rafael (1996). *As Pontes: un exemplo de desenvolvemento socioeconómico e industrial. Medios e Recursos para unha intervención socioeducativa no Concello*. As Pontes de García Rodríguez: Concello de As Pontes / Endesa.
- Schmidt, María Auxiliadora; Braga García, Tânia María F. (2006). Recriando historias: A produção de materiais de ensino a partir da história local. En Rodríguez, J. (coord.): *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago: Concello de Santiago de Compostela / Nova Escola Galega.

Varela Morales, Beatriz; Ferro Vázquez, Yolanda (1998a). *A Policía Local de Santiago de Compostela. 150 aniversario*. Colección: Coñecer Santiago. Cidade Educadora. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela.

Varela Morales, Beatriz; Ferro Vázquez, Yolanda (1998b). *O Parque de Bombeiros*. Colección: Coñecer Santiago. Cidade Educadora. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela.

DISCURSO ECONOMICISTA DE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DIGITAL: DE LO GLBOAL A LO LOCAL

Almudena Alonso

Grupo de Investigación Stellae

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

Esta comunicación presenta la etapa inicial de un estudio que forma parte de la tesis doctoral en desarrollo titulada “Competencia digital y curriculum: estudios de casos en dos CEIP de Galicia”. El trabajo se plantea desde un enfoque cualitativo en dos fases, la primera se ocupa de la revisión bibliográfica y del análisis de las disposiciones legales y la segunda, del estudio de casos.

El análisis documental de las disposiciones legales realizado, abordó el lugar que ocupan las competencias básicas y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las políticas educativas, así como el lugar y la perspectiva que adopta la competencia digital, que surge de la relación entre ambas.

Esta revisión permitió observar la evolución histórica del concepto competencia digital en su génesis y evolución, al mismo tiempo que comprender sus determinaciones, las cuales se trasladan a las políticas y prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales y económicas que se desarrollaron en la primera década del siglo XXI, y que continúan al inicio de la segunda, imponen criterios y orientan las demandas para con el sistema educativo. Este momento histórico, caracterizado por numerosos autores como globalizado, de la información y el conocimiento, sociedad red, etc. (Castells, 1997; Druker 1998; Hargreaves, 2003; Lash 2005) moviliza las decisiones políticas alrededor de la educación y obliga a repensar sus objetivos para que sea funcional a los cambios permanentes a que está sometida.

La cultura que caracteriza al siglo XXI es multimodal, es decir, se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes, mediante diversas tecnologías y empleando distintos formatos y lenguajes representacionales; por ello, desde hace al menos dos décadas, distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo (Area, 2009; Jenkins, 2009). Estas alfabetizaciones se refieren a la adquisición de las competencias para la producción y análisis del lenguaje audiovisual, el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos, o el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Nuevas alfabetizaciones que muchos han empezado a proponer como alfabetización audiovisual,

alfabetización digital, alfabetización informacional o alfabetismos múltiples (Lankshear y Knobel, 2008; Snyder, 2004).

La sociedad del siglo XXI se presenta como dinámica, voluble, e inestable. En ese contexto, lo que se considera cultura y alfabetización, también está en cambio continuo. Estamos pasando de una cultura sólida, característica del pasado, a una cultura líquida (Bauman, 2001; 2005; Area, 2011). En consecuencia, la educación también debería replantear los enfoques de alfabetización de los ciudadanos del siglo XXI para formarlos ante las nuevas condiciones culturales de la sociedad digital.

De la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad contemporánea se han hecho eco diversas organizaciones internacionales, como la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2005) que señala que las TIC son un recurso indispensable para expandir el acceso a una educación de calidad, mejorar los programas de instrucción y proporcionar una educación primaria universal en los países en vías de desarrollo; o la UNESCO (2005a) que considera que las TIC se deben emplear de modo que se conviertan en un apoyo para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos (EPT), esta organización señala que “si bien estas tecnologías tienen un gran potencial para divulgar el conocimiento, fomentar un aprendizaje más efectivo y desarrollar servicios educativos más eficientes, este potencial no podrá explotarse al máximo a menos que las tecnologías estén al servicio de la puesta en marcha de estrategias educativas, y no a la inversa” (UNESCO, 2005b, p.6). Se entiende que considera que las TIC constituyen un conjunto de instrumentos eficaces para crear y difundir el conocimiento, así como para aprovecharlo en común. Asimismo, la ONU en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) del año 2001 se ha propuesto que los beneficios de las TIC a nivel económico, social y educativo sean accesibles a todos, al tiempo que tratarán de promover sus ventajas específicas en los ámbitos de la alfabetización y la educación, entre otros.

Mientras los tiempos están cambiando aceleradamente, la escuela parece dar la espalda a estos cambios y a las nuevas formas culturales, de comunicación y difusión que generan las tecnologías digitales. La sociedad se hace eco de esta situación y demanda a la escuela cambios. Para hacer frente a estas exigencias, desde diferentes organismos han ido surgiendo propuestas en los últimos años que definen como foco a las competencias; el impacto e influencia de estos proyectos ha provocado que se estén incluyendo e incorporando en los diferentes niveles de los sistemas educativos europeos. Esta situación, ligada al lugar que ocupan las TIC en la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), de la que son las representantes más evidentes y su motor de cambio (Castells, 1997), convierten a la competencia digital en una competencia clave para convertirse en un ciudadano activo y responsable de la sociedad contemporánea.

1.- METODOLOGÍA

El estudio que presentamos en esta comunicación es parte de una investigación más amplia que se corresponde con una tesis doctoral en desarrollo, la cual se enmarca en este contexto de cambios e implicaciones, y pretende analizar la interpretación que los centros educativos están haciendo de las nuevas disposiciones curriculares relativas a la competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

El objetivo principal es conocer y comprender los procesos de apropiación de las propuestas curriculares, referidas a la competencia digital, desarrollados en los centros educativos en Galicia.

Para lograr el objetivo, como paso previo, es imprescindible hacer un recorrido a través del conjunto de planes, programas, recomendaciones, proyectos, etc. que se han ido configurando

a nivel global, europeo, estatal y local y analizar y comprender los enfoques e implicaciones presentes en cada uno de ellos.

Desde una perspectiva interpretativa, con metodología cualitativa, la investigación (Denzin y Lincoln, 2011), el estudio busca conocer, analizar y valorar cómo se está desarrollando la competencia digital y la integración de las TIC en el currículum de los centros escolares y su desarrollo en la práctica en las aulas. El problema se aborda a través del estudio de casos (Yin, 2003) en dos fases, una primera, en la que se realizará una revisión bibliográfica y análisis documental de las disposiciones legales; y una segunda en donde se seleccionarán dos casos típicos. En esta última fase se utilizarán instrumentos tales como entrevistas en profundidad (a profesorado y directores de centros educativos) y guías de observación.

Esta comunicación se basa en la etapa inicial del estudio. Presenta la perspectiva histórica del concepto de competencia, eje central en las propuestas que se vienen desarrollando en la última década en los modelos curriculares que regulan la práctica educativa en todos los niveles del sistema educativo. Es decir, se presenta un recorrido por los planes, proyectos, programas, regulaciones, reformas, etc. más destacados en la implantación del modelo por competencias.

2.- EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

En respuesta a las demandas y exigencias de la sociedad contemporánea a la escuela han ido surgiendo iniciativas a diferentes niveles (universal, europeo, nacional y autonómico) que hacen hincapié en la importancia de introducir las TIC en la escuela y en la necesidad de desarrollar unas competencias comunes. Estas razones podrían estar justificando la necesidad de introducir la competencia digital en el nuevo planteamiento curricular.

2.1. DE LO GLOBAL...

En este sentido, organizaciones mundiales como la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*) o la UNESCO manifiestan la importancia de incorporar, a nivel mundial, indicadores de competencias básicas, destacando entre ellas, la importancia de la competencia digital y las habilidades en el uso de las TIC (Goody, 2004; UNESCO, 2008a).

El primer paso hacia el establecimiento de unas competencias comunes universales en educación lo dio el Informe Faure (UNESCO, 1972). En él se alude a la importancia de *aprender a aprender*, lo que refleja la relevancia de la educación permanente y la necesidad de unas capacidades básicas para poder responder y hacer frente a las demandas sociales.

Tras esta iniciativa surge el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, conocido como Informe Delors (1996). En él se subraya la importancia de aprender a lo largo de toda la vida, la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente en una sociedad en la que lo único que permanece es el cambio. Establece cuatro pilares de la educación, entre los que destaca el *aprender a aprender*, y donde aparece por primera vez el término competencia.

A finales de 1997 se inicia el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), auspiciado por la OCDE. Emerge a raíz del Proyecto INES (Indicadores Sistemas Nacionales de Educación) y de los cambios económicos y sociales que se fueron produciendo apremiados por la globalización y el desarrollo tecnológico.

Este proyecto se desarrolla desde una perspectiva económica, la Teoría del Capital Humano, que vincula el análisis económico con el social y en donde se considera la educación como una inversión. Surge con el objetivo de identificar un conjunto de competencias necesarias para que

todos los individuos puedan tener una vida exitosa y responsable. Y, a largo plazo, el fin es desarrollar mediciones de las competencias que van apareciendo en el ambiente escolar, con el objeto de repercutir en la política educativa (Goody, 2004). También se fundamenta en la necesidad de adaptarse a cambios frecuentes e imprevisibles en el marco de un mercado laboral flexible, complejo y cambiante.

El Proyecto DeSeCo presenta un marco que pretende orientar la toma de decisiones, y con él se desarrolla una nueva estrategia diseñada para obtener, de manera regular, indicadores del conocimiento, destrezas y competencias de los estudiantes, se trata del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que puede originar una ampliación de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. PISA fue concebido para medir el grado de desarrollo de determinadas competencias con el fin de agilizar el grado de preparación de los jóvenes para la vida adulta.

Las posteriores declaraciones de la UNESCO (2008b) hablan de la necesidad de unos indicadores de competencias básicas a nivel mundial, entre los cuales destacan la importancia de las TIC en la educación y la meta general de la información para todos (Programa IFAP), para evitar la brecha digital.

En la misma dirección surge la iniciativa reflejada en el Programa Educación para Todos (2000). Entre sus objetivos se encuentra el aprovechar las nuevas TIC para contribuir al logro de la educación para todos.

Además de estos programas a largo plazo, la UNESCO periódicamente celebra una Conferencia Internacional de Educación. Por el tema que nos ocupa queremos destacar la Conferencia de Ginebra: *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades*. En el desarrollo de esta 47ª conferencia se realizaron cuatro talleres, uno de los cuales tenía como temática: *La calidad de la educación y competencias para la vida* (UNESCO, 2004).

La UNESCO (2008a) elabora una serie de tres documentos referidos a normas sobre competencias en TIC para los docentes¹, con el fin de contribuir a mejorar su práctica en todas las áreas de su labor profesional utilizando recursos TIC y con ello contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo.

También la ONU presenta planes, iniciativas y propuestas en esta línea como las que emergen de la CMSI 2003-2005 y el Plan de Acción de 2003, que reivindican la necesidad de la plena integración de las TIC en todos los niveles educativos, el *lifelong learning* y la educación para todos (ONU, 2003a; 2003b).

En la panorámica mundial ha habido numerosas propuestas desde diversos organismos, pero son las del Proyecto DeSeCo las de mayor impacto en las políticas educativas europeas.

Por lo tanto, las propuestas que se presentan desde iniciativas europeas manifiestan también, estas preocupaciones. El primer precedente institucional a considerar, que marca un momento decisivo para la orientación de la política y la acción en la Unión Europea, es la Estrategia de Lisboa, del Consejo Europeo (2000), que enfatiza el hecho de que “todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información” (Consejo Europeo, 2000:punto 9) con el objetivo estratégico de llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Este consejo concluyó que un marco de referencia europeo debería definir las nuevas cualificaciones

¹ Los tres documentos se denominaron sucesivamente: *Marco de Políticas*, donde se exponen los motivos del proyecto, su estructura y enfoque; *Módulos de Normas de Competencias*, donde se combinan los componentes de la reforma de la educación con varios enfoques en materia de políticas, con el fin de un marco conjunto de competencias para los docentes; y *Directrices para la aplicación*, en el que se proporciona un programa detallado de las competencias que deben adquirir los docentes dentro de cada conjunto de competencias o módulo.

básicas como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento.

En el año 2004 la Comisión Europea, en el marco del programa “Educación y Formación 2010”, elabora un informe sobre las competencias clave en educación. En él se produce un cambio en los términos, de “destrezas básicas” a “competencias clave”, aquellas habilidades necesarias para todos, por su papel fundamental para el desarrollo del capital cultural, social y humano. Presenta ocho competencias claves, y desarrolla, por primera vez y de forma extensa y detallada, el concepto de competencia digital.

En 2006, la Comisión Europea revisa y confirma los dominios de las competencias establecidas, produciéndose el impulso definitivo para la explicitación de dichas competencias en el currículum. Las Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo (2006) se presentan como una herramienta de referencia para las competencias clave, y sugiere cómo se puede garantizar el acceso de todos los ciudadanos a dichas competencias a través del aprendizaje permanente. Trata de proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave que se destina a los responsables políticos, los proveedores de educación y formación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin de facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión.

Las iniciativas europeas hacen referencia a un cambio de modelo, apostando por el de competencias. Cambio que se justifica por la necesidad de dar respuesta a la SIC y a sus demandas, en la que las TIC y las destrezas en su uso se presentan como fundamentales. Es entonces que la competencia digital irrumpe en las propuestas educativas en diferentes niveles.

2.2. ...A LO LOCAL

A raíz de estas iniciativas, y en el seno de unas directrices europeas comunes, ha surgido en España la necesidad de una nueva reforma educativa que encuentra en las competencias básicas uno de los ejes de referencia de la nueva configuración del sistema educativo y del currículum escolar (LOE, 2006). Dentro de este marco se encuentra la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.

Es realmente en el Real Decreto 1513/2007, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, donde se presentan las ocho competencias básicas que el alumnado tiene que adquirir durante su educación obligatoria. En este documento se expone que las competencias básicas se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas y porque permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

La incorporación de las competencias en los currículos gallegos se explicita en el Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la comunidad autónoma de Galicia y el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en la comunidad autónoma de Galicia, donde se recogen cada una de ellas de forma específica. Los anexos que explicitan las competencias básicas, su definición, descripción y relación con otras materias, son prácticamente idénticos a los del Real Decreto 1513/2007. Si bien, un aspecto novedoso de los decretos que regulan las enseñanzas en Galicia es la incorporación de un plan de introducción de las TIC.

A consecuencia de estas nuevas disposiciones legales se implementa en España el proyecto “Escuela 2.0” para la integración plena de las TIC en las aulas, una iniciativa que promueve el

modelo 1:1 (un ordenador por alumno/a), al igual que está sucediendo en muchos otros países europeos, latinoamericanos y en otras partes del mundo (ITE, 2011). Este proyecto se implanta en Galicia con la denominación de ABALAR.

ABALAR se pone en marcha con el fin de responder a las características de la sociedad digital del siglo XXI. Es un proyecto institucional que pretende integrar las TIC en las prácticas educativas con el justificativo de establecer “un proceso de progresiva modernización y mejora de la educación” (Sola y Murillo, 2011).

En sus documentos se explicita que el proyecto “pretende organizar los recursos existentes integrándolos y maximizándolos para mejorar las competencias del alumnado con el fin de llegar a ser ciudadanos activos en la sociedad contemporánea”. Se implementa en los cursos de 5º y 6º de primaria (y 1º y 2º de ESO) y sólo en los centros seleccionados para ello, atendiendo a una serie de criterios que en la autonomía gallega se centran en:

-  El apoyo mayoritario del claustro y del consejo al proyecto;
-  la presentación de un proyecto que dé a conocer el centro y objetivos para participar en ABALAR –aunque no se mencionan los criterios de valoración del mismo–,
-  proponer a un coordinador
-  y disponer de ciertos mínimos tecnológicos: infraestructuras eléctricas y de datos.

Los centros que pueden solicitar el proyecto son los públicos y los concertados, a los elegidos la administración entrega los equipos tecnológicos. Así pues tiene carácter excluyente y selectivo, sin embargo es todo el sistema educativo el que debe responder al logro de las competencias básicas en general, y de manera particular al de la competencia digital.

3.- CONCLUSIONES

El análisis documental realizado y la revisión teórica-bibliográfica evidencian algunos aspectos característicos del nuevo discurso de las competencias en educación y los enfoques empleados en las propuestas de integración de las TIC y la competencia digital.

Se trata de un discurso economicista. La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde el mundo empresarial, en el que las competencias cuentan con gran importancia y tradición, al de la educación formal, hace sospechar que se quiera supeditar a los intereses productivos empresariales (Gimeno, 2009).

El enfoque de las competencias en educación tiene sus orígenes en las definiciones políticas formuladas por la Comisión Europea, la OCDE y la UNESCO, un origen en el que no hay un discurso curricular, apenas hay debate, crítica y análisis, todas ellas acciones que se hacen necesarias para dotar de sentido al modelo.

Como expone Gimeno (2009) existe un cambio de dirección en el discurso, en la política y en las prácticas educativas, en donde la OCDE y el Bando Mundial ocupan un lugar central en el discurso de la educación cedido por la UNESCO, es decir, “el poder pasa de un organismo de educación a otros de corte económico” (Gimeno, 2009:17).

La educación parece estar sometida a determinismos económicos. El informe Eurydice (2002) hace referencia a la utilización del término competencia en relación al mundo del empleo y a su uso no muy común en la terminología de la educación, también apunta, sin embargo, que las competencias básicas se han convertido en el objetivo de aprendizaje a los que aspira todo sistema de enseñanza.

La competencia se contempla, en las nuevas disposiciones, como un término de mayor envergadura que el de destreza, albergando a ésta en su definición. Se produce un cambio de un concepto tradicional en la educación por un concepto originario y vinculado al contexto del empleo, que amplía su aplicación a otros ámbitos, como es el educativo. Se trata de dar respuesta a los mercados, a las necesidades de desarrollo económico, empleando así un término más afín a este ámbito (Alonso, 2011).

Snyder (2004) también hace referencia al interés de los comercializadores para promover la innovación tecnológica como un atractivo punto de venta, lo que fomenta la mercantilización de la educación.

Las administraciones han respondido principalmente con la compra de material tecnológico. Las actividades que se desarrollan en las escuelas asociadas con el uso de las TIC, como las fomentadas por el proyecto ABALAR, se basan en la convicción de cuantos más recursos económicos se gasten, tanto mejores resultados se obtendrán. Políticas de este tipo favorecen la dependencia económica, incluyendo sustancial apoyo material para a ser vistas como positivas, y además mantienen el sistema educativo vigente, únicamente modernizándolo (Bastos, 2009). Se trata de políticas de dotación, en las que la administración entrega los equipos tecnológicos y parece terminar ahí su responsabilidad institucional. Estas políticas han priorizado, y siguen haciéndolo, la dotación de hardware presuponiendo que esto es suficiente para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como refleja la situación recuperada de otros estudios en Galicia (Gewerc, 2002; Gewerc y Montero, 2010; Montero, 2007).

Incorporar este tipo de políticas en las prácticas educativas fomenta el riesgo de preparar al alumnado como consumidor de las tecnologías digitales, haciéndose patente la necesidad de trabajar las competencias básicas en general y la competencia digital de forma particular, desde un discurso pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Almudena (2011). El desarrollo del concepto de competencia digital en el currículum de las enseñanzas obligatorias de Galicia. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 151-159.
- Area, Manuel (2011). *Del conocimiento sólido a la cultura líquida: nuevas alfabetizaciones ante la Web 2.0. 19 Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Juveniles de la FGSR, Salamanca*.
- Area, Manuel (2009). La competencia digital e informacional. *Competencia Digital UIMP, Santander*. Recuperado el 4 de junio de 2010, de <http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000167-14ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf>
- Bastos, Miguel Anxo (2009). Políticas educativas y TIC: El caso de la Comunidad Autónoma de Galicia. En A. Gewerc (coord.), *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (pp. 42-50). Barcelona: Octaedro
- Bauman, Zygmunt (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado el 8 de junio de 2010, en el sitio Web de *educastur* de la Consejería de

- Educación y Ciencias del Principado de Asturias:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Lisboa. Recuperado el 8 de junio de 2010, del sitio Web del *Parlamento Europeo* de la Unión Europea:
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en la comunidad autónoma de Galicia (DOG. No. 132 de 9 de julio de 2007).
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículum en la educación infantil en la comunidad autónoma de Galicia (DOG. No. 121 de 23 de junio de 2009).
- Delors, Jacques et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4ª ed.) (pp. 1-21). Thousand Oaks, California: Sage.
- Drucker, Peter (1998). *La Sociedad Postcapitalista*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S.L.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad española de Eurydice.
- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser: la educación del futuro*. París: Alianza Editorial.
- Gewerc, Adriana (2002). Crónica de un proceso anunciado: La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias de Galicia. En E. Pernas Morado y Doval Ruiz, Mª. I. (Eds.), *Novas Tecnoloxías e innovación Educativa en Galicia* (pp. 211-228). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gewerc, Adriana y Montero, Lourdes (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por TIC. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 303-318.
- Gimeno, José (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Goody, Jack (2004). Competencias y educación: diversidad contextual. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 302-325). México: Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- ITE (2011). *Iniciativas 1:1*. Ministerio de Educación. Gobierno de España. Recuperado el 20 de enero de 2012, de
http://issuu.com/ite_europa/docs/informe_1a1_mundial_ite_octubre_2011/3?mode=a_p
- Jenkins, Henry (2009). *Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2ª. ed.). Madrid: Morata.
- Lash, Scott (2005). *Crítica a la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE No. 106 de 4 de mayo de 2006).

- Montero, Lourdes (Ed.) (2007). *O valor do envoltorio: Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xerais.
- ONU (2003a). *Declaración de principios de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Ginebra: ONU. Recuperado el 8 de junio de 2010, de <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- ONU (2003b). *Plan de Acción aprobado por la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Ginebra: ONU. Recuperado el 8 de junio de 2010, de <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/poa-es.html>
- ONU (2005). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: Ciencia y tecnología para el desarrollo*. Recuperado el 8 de junio de 2010, del sitio Web Naciones Unidas de la ONU: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/64/212>.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE No. 293 de 8 de diciembre de 2006).
- Recomendación 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE No. L 394, de 28 de diciembre de 2006).
- Snyder, Ilana (Ed.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sola, Miguel y Murillo, J. Francisco (Coords.) (2011). *Las TIC en la Educación. Realidad y Expectativas. Informe anual 2011*. Madrid: Fundación Telefónica.
- UNESCO (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal. Recuperado el 8 de junio de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2004). *Informe final Conferencia Internacional de Educación 47ª reunión*. Recuperado el 20 de enero de 2012, del sitio Web [unesco.org](http://www.unesco.org) de la UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/International/ICE47/Spanish/FinalRep/Finrep_spa.pdf
- UNESCO (2005a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2006. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO. Recuperado el 8 de junio de 2010, del sitio Web unesco.org de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- UNESCO (2005b). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: Manual para docentes*. París: División de Educación Superior. Recuperado el 8 de junio de 2010, del sitio Web unesco.org de la UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
- UNESCO (2008a). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres.
- UNESCO (2008b). *Marco propuesto para evaluar las competencias básicas en materia de información*. París: Consejo Intergubernamental del Programa Información para Todos (IFAP).
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

IMPLICACIÓNS DO TERMO "CALIDADE" EN EDUCACIÓN¹

Héctor Manuel Rodríguez Cagiao
Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE)
Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

Nos últimos tempos observamos a palabra "calidade" como un termo recorrente na literatura educativa. Isto é debido aos cambios económicos e socio culturais que se están a suceder na sociedade e que afectan tamen ao noso ámbito de estudo.

Apregunta, aposta por unha educación de calidade? favorece unha resposta tendenciosa. Quen non quere unha educación, sanidade ou alimentación de calidade?

Termos de orixe económico como eficacia, eficiencia, calidade, competencias, competitividade, etc. incorpóranse ao vocabulario educativo e asóciase con conceptos pedagóxicos como avaliación, ensino, aprendizaxe, etc. (olvidándose outros como compensación, equidade, oportunidade, etc.).

Cómpre facer unha revisión sobre o uso do termo "calidade" en educación e sobre o que encerra este discurso (orixes, causas e fundamentos).

Na presente comunicación mostramos a nosa preocupación por tal situación, ao tempo que se achegan algunhas saídas que o mundo educativo nos ten proporcionado para invitar á reflexión.

1.- O CONTEXTO

Como consecuencia da evolución que sufriron os sistemas educativos a partir da década dos oitenta algúns autores sitúan a extrapolación de certa terminoloxía de orixe económica ao ámbito da educación. As características dos sistemas políticos actuais como son a apertura democrática, o control do gasto público, a competitividade económica e a descentralización xunto cos cambios acontecidos no seo dos sistemas educativos desencadearon que as políticas educativas poñan en marcha mecanismos de control da xestión, do funcionamento, dos procesos e dos logros dos sistemas educativos.

Neste novo escenario no que ao sistema educativo se lle esixe que rinda contas á sociedade, non é casualidade que empecen a aparecer termos pouco usuais na cultura pedagóxica como o de calidade educativa e máis concretamente o de calidade dos sistemas educativos. Esta búsqueda incesante de calidade leva por parte de quen defina as liñas maestras da política educativa a deseñar en algúns casos ou a adoptar noutros, ferramentas ou instrumentos que

¹Este traballo foi realizado no marco dunha bolsa do Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario.
Referencia: AP2008-01032

nos permitan coñecer a calidade do profesorado, dos resultados escolares ou dos centros no seu conxunto (González, 2007).

Termos como eficiencia, eficacia, calidade, competencias, competitividade, boas prácticas, etc. cunha orixe económica para a xestión do rendemento e a busca de resultados na empresa, asóciense de cotío con termos pedagóxicos como avaliación, ensino, aprendizaxe, etc. Non é de estrañar que estas novas combinacións de conceptos xeneren contradicións entre os termos ou a asimilación duns significados por outros (confusións).

Reducir a educación á cualificación e á obtención de acreditacións (certificación) para acceder ao mercado supón un gran perigo. Como tamén o é o feito de que se olviden outros termos de corte máis educativo como compensación, equidade, oportunidade, etc.

"No concepto e na linguaxe da calidade non encontran acomodo cuestións como a diversidade e a multiplicidade de perspectivas, nin a especificidade contextual ou a subxetividade" (Dahlberg, Moss e Pence, 2005:20).

2.- ESCOLAS ISO 9001/2000?

Viaxando cara a escola soñada, nos últimos anos desvíannos reiteradamente ata a parada da calidade. Sen dúbida trátase este dun tema fascinante, porque quen non vai estar dacordo cunha saúde, unha alimentación e por suposto cunha educación de calidade? Esta verdade tendenciosa foi unha das responsables de que o discurso da calidade cale paulatinamente na linguaxe socioeducativa, nas súas institucións e incluso na súa lexislación, e o fan pouco a pouco, pero cada vez con máis insistencia e cunha maior inclinación ó mercado (Molina e Villena, 2010).

Por suposto que todos e todas queremos unha educación de calidade, pero non unha calidade como a perseguida durante a fabricación dunha lavadora, que non é máis que un indicador de xestión, non de educación, evolución, crecemento ou convivencia.

O problema prodúcese cando nos referimos a unha calidade en termos mercantís de eficiencia. Laval (2004) fai a seguinte diferenciación entre escolas eficaces e escolas eficientes, "a eficacia do ensino (...) tende entón a confundirse co que os economicistas chaman a eficiencia, que consiste en maximizar os resultados cuantificados -avaliados con maíor ou menor finura- utilizando do mellor modo posible os medios financeiros limitados asignados pola autoridade pública ou os consumidores da escola".

Outra perspectiva é que os estudos sobre a escola eficaz (véxase o programa PISA²) dilúen o contexto co seu marco analítico. Non falan do efecto que poida ter sobre o rendemento das escolas o Currículo Nacional, ou da mercantilización da escola, a presión por conseguir a inscrición de alumnado selecto, etc. como sinalan Slee e Weiner (2001).

O posicionamento actual non é unha acepción neutra da calidade, senón que plantexa un discurso subxectivo que é necesario analizar e coñecer no contexto concreto da educación.

Nesta dirección, Pérez (2008) recolle a opinión de Marchesi e Martín (1998:33) ao sinalar que "un concepto máis amplo de calidade debe incorporar a atención preferente aos grupos de alumnos con maior risco de baixo rendemento ou de abandono escolar, a aqueles que se encontren en situacións de desvantaxe por ter algún tipo de discapacidade (...) ou por estar en situacións sociais ou culturais desfavorecidas".

Nun panorama rexido pola competencia, a eficiencia e a produtividade se non se garantiza unha auténtica política educativa de integración é probable que os estudantes con

² www.pisa.oecd.org/

discapacidades físicas e psíquicas, así como os pertencentes a minorías étnicas moi pobres acaben concentrados nun número moi reducido de centros.

Polo tanto, encontrámonos, dados os antecedentes respaldados por investigacións noutros países cunha traxectoria similar á nosa actual, ante o perigo de asumir prácticas discriminatorias, non inclusivas e desvantaxosas disfrazadas en termos de mellora, eficiencia, produtividade ou calidade para todos.

Martínez (2008) recolle algunhas das conclusións ás que chegaron Slee e Weiner fai anos (2001:40) despois de analizar as reformas en nome da calidade desenvoltas en diferentes países, e que se resumen a continuación:

- ✚ Prodúcese unha identificación deformada do que son os malos rendementos e fracasos escolares debido ós instrumentos de avaliación, a como se mide o éxito e o fracaso escolar.
- ✚ Consíguese a culpabilidade do alumnado porque nunca pode ser bastante bo, especialmente si se lles compara con centros elitistas, con máis apoios e mellor dotados.
- ✚ Os discursos da calidade e a divulgación dos resultados rematan provocando o establecemento de baremos pretendidamente estandarizados pero moi inxustos.
- ✚ Progresiva devaluación e desconsideración do nivel extra de habilidade que necesita o profesorado que traballa en áreas deprimidas ou comunidades con problemas engadidos.
- ✚ Concentración da financiación nos requisitos escolares, no cumprimento de estándares artificiosos e non na formación e desenvolvemento profesional ou das necesidades elementais.
- ✚ Esixencias crecentes dun sistema burocrático e xerencialista na avaliación institucional.
- ✚ Cambio dos valores profesionais humanístico polos de valor mercantil.

Pero estes sistemas que tratan de garantir esta noción de calidade non se deteñen en analizar en profundidade os procesos que se desenvolven nos centros escolares, senón que atenden a indicadores facilmente medibles e cuantificables "a través de probas de rendemento e de cuestionarios aos estudantes, cos que se pretende dar conta da calidade da educación sen ter en conta aquel conxunto de variables que durante a avaliación presúmese que afectan de algunha forma á calidade da educación" (Martínez, 1990:22).

Non podemos senón apuntar unha vez máis que os enfoque mercantilistas e a perspectiva positivista contaxiaron as súas estratexias a quen proclaman a calidade na educación a través dun discurso que premia ás baremacións que se realizan en moito test estandarizados e que supoñen unha puntuación asociada a unha resposta concreta.

Outros autores pensan que este discurso desenvólvese nun contexto posmodernista o cal implica, cando menos na actualidade, algunhas controversias analizadas por Dahlberg, Moss e Pence (2005:47-49):

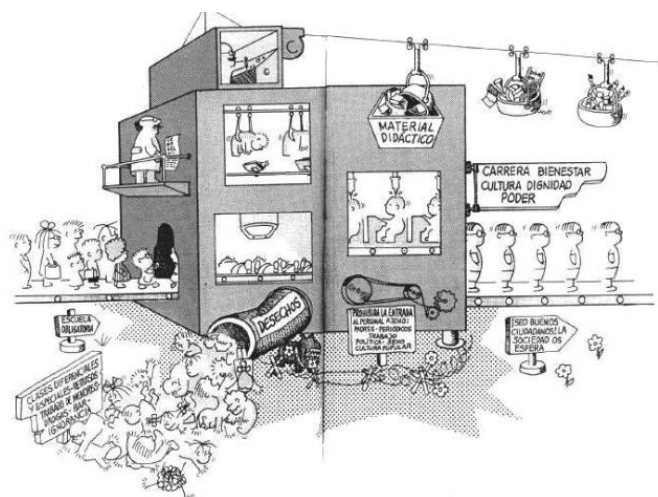
- ✚ Coñecemento e poder: A posmodernidade supuxo que o binomio coñecemento-verdade sexa substituído por este outro, onde o saber vincúlase coa autoridade e o poder. Esta análise é de gran importancia en relación co discurso de calidade se

optamos por unha escola de baremación e preparación para o mercado según os criterios que éste mesmo esixe, no lugar dunha escola de oportunidades e pensamento conscente e crítico capaz de potenciar formas creativas de pensar e facer.

- Realidade e estabilidade: A calidade na educación así plantexada parece pensar nunha realidade obxectiva, estable e permanente onde é posible transformar incluso os procesos, os contextos e as persoas en redución numéricas.
- Realidade e variedade: Os autores recordan que o paso á posmodernidade implica o recoñecemento da inexistencia dunha realidade única, co que "as pretensións de representación poden entenderse entón como instrumentos de proxección de poder que favorece a unha construción ou perspectiva particular por enriba das demais" (p. 48).

Ao respecto, é moi visual e significativa a imaxe do psicopedagogo e dibuxante italiano Francesco Tonucci (tamén coñecido como Frato).

Figura 1. A máquina da escola.



Fonte: Francesco Tonucci ("con ollos de neno").

Nesta dirección crítica, Molina e Villena (2010) propoñen que cando falamos de calidade nunha institución educativa "poderíamos referirnos ao número de estudantes que con 6 anos len e escriben; aos que se expresan ou cantan; ou quizáis a calidade podería asociarse co incremento na participación da comunidade educativa con respecto a cursos anteriores. Poderíamos falar de calidade tamén en relación coa satisfacción e motivación do profesorado ou en relación cos nenos e nenas que non abandonan o sistema educativo despois da educación obrigatoria; incluso poderíamos tratar a calidade en relación a un centro que por exemplo durante a última década lograse incrementar o número de nenas e nenos que acceden á educación superior; o número con necesidades ou características educativas especiais que acceden a unha educación superior (...). Sen embargo, a maioría dos elementos que destascamos implican un coñecemento particular non sño do contexto senón do centro educativo e a comunidade concreta; así como unha análise da situación non só nun momento dado, senón ó longo dos anos".

Falamos, polo tanto, dun coñecemento cualitativo e comprensivo e non unicamente cuantitativo e centrado en cifras.

3.- ALGÚNS PUNTOS DE VISTA PEDAGÓXICOS

A pesar do anterior, estamos dacordo coa necesidade de reflexionar e pensar sobre o sentido da situación educativa actual co obxecto de ofrecer respostas. Sen embargo, isto parece ter pouco que ver con que un centro educativo obteña un *Certificado de Calidade ISO*³.

Como recollen Molina e Villena (2010), existen diferentes propostas dende o ámbito pedagóxico para abordar o discurso da análise e a reflexión no campo educativo:

- ✚ Discurso da creación de sentido (Dahlberg, Moss y Pence, 2005): desde esta perspectiva trátase de contar coa posibilidade de adecuar a resposta educativa xeral ás necesidades contextuais, no lugar de usar ferramentas estandarizadas, incluso noutros países, como ferramenta de medida da calidade de calquera centro. Dotar de sentido é estudar a práctica real, recoñecendo a posibilidade de que existan múltiples significados ou interpretacións e sen tratar de reducir o que sucede na realidade co único propósito de axustarse a uns criterios categóricos preconcebidos.
- ✚ Pacto Social pola Educación (Pérez, 2008): Ten como obxectivo desvincular a educación dos vaivéns políticos que a abandonan a continuas reformas lexislativas en función da cor política do goberno en cada momento. Este pacto suporía un acordo básico e implicaría apostar por un modelo educativo co que estamos inclunando a balanza cara un determinado modelo de sociedade.
- ✚ Tamén Robert Stake (2006) se refire á problemática da avaliación e propón o que denomina unha "visión binocular" como estratexia para a aplicación de diferentes puntos de vista sobre unha cuestión. Por un lado, a visión "criterial" ou referida ao que se pode xeralizar; e polo outro, a visión "episódica" dirixida aos aspectos particulares.
- ✚ Pola súa parte, Lauder; Jamieson e Wikeley (2001) reflexionan ó redor da avaliación da dinámica educativa a partir das problemáticas plantexadas dende os modelos de escolas eficaces. Neste sentido revisan dous modelos de avaliación posibles (Modelo Recibido e Modelo Herético) para finalmente propoñer un modelo de consenso (Modelo Contextual). O Modelo Recibido (MR) que asume a avaliación da escola considerándoa como unha organización máis; o Modelo Herético (MR) porque nega que sexa posible saber por que unhas escolas e non outras son eficaces; e finalmente o Modelo Contextual (MC) que supón unha incorporación dalgunhas das propostas dos modelos anteriores, asumindo as limitacións que en materia de avaliación teñen tanto os instrumentos cuantitativos como os cualitativos cando se trata do contexto escolar. Pero ofrece o marco para desenvolver unha avaliación comprensiva con cada contexto na búsqueda da boa práctica.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

A coxuntura económica actual crea un perigoso precedente do que se aproveita a política (cando menos algunhas correntes ideolóxicas) para crear un consenso social en materia de educación (tamén na sanidade e noutros campos) respecto do uso dunha terminoloxía

³A norma ISO 9001/2000 é amplamentecoñecidanaactualidade:

http://www.buscarportal.com/articulos/iso_9001_gestion_calidad.html

http://es.wikipedia.org/wiki/Caracter%C3%ADsticas_de_la_serie_de_normas_ISO_9000

<http://www.monografias.com/trabajos15/iso-educacion/iso-educacion.shtml> <http://www.peremarques.net/calida2.htm>

economicista cunhas orixes netamente empresariais. Neste punto cómpre preguntarse se a escola é unha empresa, e se os nenos e nenas (como ilustra Francesco Tonucci) son un produto homoxéneo que se pode medir e cuantificar mediante cuestionarios e ferramentas de avaliación estandarizadas. Esta controversia é todavía maior se pensamos nos intereses das empresas ou institucións con ánimo de lucro responsables de facer a avaliación (pensemos na OCDE -Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico- e o seu cuestionario PISA, ou nas avaliacións para a obtención dos estándares de calidade ISO).

O perigoso e estreito camiño cara a privatización e a mercantilización da educación esconde os verdadeiros retos da escola. Así o apuntan Molina e Villena (2010) cando din que "a escola é unha institución de oportunidades; que pode compensar as desigualdades produto da historia familiar, ou social, etc. e non unha empresa de fabricación de alumnos estándar. Tampouco unha empresa que deba competir con outros centros educativos por lograr máis ou menos alumnado; de un tipo ou de outro. A educación non é o libre mercado, donde a calidade a alcanzan quenes mellor posicionados están, dende o inicio, da carreira pola excelencia académica", ou Pérez (2008) que aposta porque "a educación non pode reducirse a un ensino orientado según criterios tecnocráticos, senón que, polo contrario, debe ir encamiñada á formación ontegral de cada individuo".

Se ben é certo que a calidade é un termo complicado, difuso e multivariable (cuxo contido depende en gran parte do uso que dela se vaia a facer) no futuro deberemos facer unha clara distinción entre establecer uns "indicadores de interés" en educación ou uns "indicadores interesados" que alimenten as inquietudes mostradas por Dahlberg, Moss e Pence (2005) cando intúen como motivo que aparentemente subyace ao problema da calidade "a sanción de que o que hasta o momento fora abordado como unha cuestión esencialmente técnica de coñecemento experto e de medición poidera tratarse, en realidade, dunha materia filosófica e de debate".

BIBLIOGRAFÍA

- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- González, T. (2007). El concepto de buenas prácticas: origen y desarrollo. En *Comunicación y Pedagogía*, 222, 32-35.
- Lauder, H., Jamieson, I. e Wikeley, F. (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En Slee, R. Weiner, G. e Tomlinson, S. (eds.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 69-93). Madrid: Akal.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Molina, E. e Villena, J.L. (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿esuelas ISO 9001/2000? En *Tendencias Pedagógicas*, 15, 112-123.
- Martínez, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, J.B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En Aróstegui, J.L. e Martínez, J.B. (coords.), *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 15-46). Madrid: Akal.
- Pérez, J.A. (2008). La ideología de la calidad en las propuestas educativas neoliberales. En Aróstegui, J.L. e Martínez, J.B. (coords.), *Globalización, posmodernidad y educación* (pp. 47-90). Madrid: Akal.

Slee, R., Weiner, G. e Tomlinson, S. (eds.) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Comunicacións: modalidade oral

SESIÓN ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL

LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA ORIENTACIÓN: PROPUESTA DEL PROYECTO DICBDPEC

Rebeca García Murias

Miguel Anxo Nogueira Pérez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Grupo de Investigación "Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional"
(DIOEP)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

A continuación se presenta el siguiente trabajo que se relaciona con un proyecto de investigación europeo denominado DICBDPEC (Development and Implementation of Common Bachelors), contextualizado dentro de los Proyectos Multilaterales Erasmus, donde participan diversas Universidades Europeas, entre ellas, la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

El objetivo primordial de este proyecto es configurar un currículum formativo común destinado a los orientadores de la carrera, desarrollado a través de quince módulos de formación. Tras la elaboración de esta propuesta curricular son identificadas las diversas competencias que los profesionales de la orientación adquieren a lo largo de su formación. Para esta labor se toman como referencia las competencias desarrolladas por la IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance), las del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) y las aportaciones de Ertelt (2007).

Entre los diversos módulos de formación destacamos, para la elaboración de esta comunicación, el denominado "Dimensión Europea de la Orientación para la Carrera". Para esta labor, a continuación se expone una breve presentación de dicho proyecto y del módulo específico de formación. De igual modo, nos ha interesado destacar la importancia que adquiere el desarrollo de un currículum formativo común para los orientadores de la carrera en el escenario de la Unión Europea.

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, el grupo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela *Diagnóstico y Orientación educativa y Profesional (DIOEP)* ha realizado múltiples aportaciones a las Ciencias de la Educación a nivel local, nacional e internacional, participando en numerosos proyectos de investigación que han seguido las siguientes líneas:

- 🌈 Diagnóstico y evaluación de competencias y cualificaciones en la Orientación Educativa, Personal y Profesional.

- ✚ Análisis de necesidades creativas y orientadoras en el ámbito Escolar y Profesional.
- ✚ Evaluación de servicios y programas de Orientación Educativa y Profesional.
- ✚ Exploración de competencias y desarrollo profesional de Orientadores Escolares y Profesionales, especialmente en las TIC.
- ✚ Valoración diagnóstica de la intervención orientadora de apoyo a la diversidad educativa y socioprofesional.
- ✚ Evaluación y orientación de la calidad y excelencia de los centros educativos y socioprofesionales.
- ✚ Diagnóstico y orientación de las funciones y programas de tutoría en contextos educativos y socioprofesionales.
- ✚ Análisis y desarrollo de competencias transversales y creativas en educación y en el ámbito profesional.

Cabe citar, por su dimensión e importancia, la participación en los siguientes proyectos europeos:

- ✚ **ICT Skills for Guidance Counselors (2002-2009):** el tema clave del proyecto, desarrollado en dos fases, ha sido el estudio de la aplicación de las TIC en el desempeño profesional de la Orientación Educativa y Profesional. El resultado de las actividades investigadoras fue el diseño de un mapa de competencias profesionales en TIC para la orientación y la implementación exitosa de un modelo formativo experimental en los diferentes países participantes (España, Reino Unido, Italia y Rumanía).
- ✚ **Guidance Innovation Relay Centres (GIRC) (2005-2007):** su objetivo principal ha sido examinar la necesidad y la viabilidad de la creación de centros locales/regionales de expertos para apoyar el trabajo de la *red Euroguidance*, destinada al intercambio de información sobre la carrera y las buenas prácticas en materia de orientación y apoyo a la movilidad en Europa. El resultado final se ha traducido en la creación de un modelo relacional organizativo flexible a las necesidades de cada contexto, articulado por las siguientes funciones: asistencia técnica; apoyo a la formación de orientadores, promoción de la calidad; investigación y desarrollo.
- ✚ **Guidance Innovative Actions and New Tools (GIANT)(2008-2010):** fue diseñado una vez finalizado el proyecto GIRC con la intención de transferir el modelo previamente planteado. Las medidas desarrolladas desde este proyecto fueron: el ajuste del modelo a los diferentes contextos; compartir herramientas de apoyo; la implementación del modelo. En la práctica, parte de las funciones enumeradas en el proyecto GIRC se aplicaron con éxito en diversos centros italianos que participaron voluntariamente en el proceso de implementación.
- ✚ **Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe (NICE)(2009-2012):** aún en vigencia, tiene como objetivo contribuir de forma significativa en la aplicación del Programa Europeo de Aprendizaje Permanente. A través de la cooperación de cuarenta Instituciones de Educación Superior por medio de la *Red NICE*, se ha establecido una base común (de intercambio e innovación) para potenciar el desarrollo de los futuros profesionales de la Orientación Profesional, y ayudar a sus clientes frente a los retos de los actuales cambios socio-económicos, haciendo realidad la orientación permanente.

Como fruto del trabajo dentro de los anteriores proyectos y líneas de investigación, el grupo ha publicado más de cincuenta publicaciones de relevancia en el ámbito, sentando algunas de ellas precedentes, como ha sido el caso de la implementación de las TIC y estudio de la dimensión europea en el campo de la Orientación Educativa y Profesional.

En la actualidad, además de continuar con las actividades en alguno de los proyectos citados con anterioridad, el grupo DIOEP se encuentra en plena actividad investigadora dentro de un nuevo proyecto centrado en el desarrollo y formación de los orientadores profesionales en el

marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, que da pie a esta comunicación y que a continuación se describe.

1.- EL PROYECTO DICBDPEC Y LA “DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA”

El Proyecto “Development and Implementation of Common Bachelor's Degree Programme in the European Context” (DICBDPEC) -“Desarrollo e Implementación de un Programa de Grado Común en el Contexto Europeo”-, se encuentra inmerso dentro del *Subprograma, Acción o Programa Sectorial Sócrates-Erasmus*, contextualizado dentro del denominado “Lifelong Learning Programme”-LLP- (Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida), cuyo objetivo prioritario es la armonización de la Educación Superior y los Estudios de Postgrado de los orientadores de la carrera en los países que participan como socios.

El DICBDPEC se encuentra liderado por la Universidad Eslovaca de Tecnología (Bratislava) *Slovak University of Technology*, asimismo cuenta con la participación de siete Universidades Europeas: la University of Nicosia (Chipre), la Tallinn University of Technology (Estonia), la University of Applied Labour Studies (Alemania), la Jan Dlugosz University in Czesochowa (Polonia), el Institute of Education-University of London (Reino Unido) y la University of Split (Croacia) y, entre ellas, la Universidad de Santiago de Compostela (España).

Este conjunto de socios participantes en el proyecto ofrece una plena garantía en dicha propuesta con el objeto de lograr unos óptimos resultados y de alta calidad, dado que un gran número de las Universidades participantes mencionadas, poseen una larga tradición y experiencia en la formación de los orientadores de la carrera, así como en la introducción de los nuevos planes de estudios y programas educativos, tanto en su país de origen, como en el interior del contexto europeo.

La finalidad última del Proyecto es diseñar un **Programa de Estudios Modular Integrado e Innovador**, que abarque los estudios de Grado y Postgrado, a través de la utilización de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), permitiendo a los Orientadores de la Carrera obtener el Diploma de reconocimiento conjunto/Suplemento al Diploma.

Mediante la utilización de una terminología profesional unificada en el ámbito de la orientación para la carrera dentro del contexto europeo, ambos productos son desarrollados en los idiomas de los países participantes.

Se plantea, asimismo, como objetivo esencial del DICBDPEC, reconocer unos programas académicos fácilmente legibles y comparables a través del uso de créditos ECTS, que a su vez reconozcan la variabilidad de los sistemas nacionales. Para ello, se desarrolla un marco de cualificaciones comparables y compatibles en la educación superior y en la formación de postgrado de orientadores de la carrera, basadas en la descripción de cualificaciones en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de estudio, competencias y perfil profesional. Esto ayudará a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y a apoyar la movilidad internacional del alumnado y del personal universitario en general.

Entre los objetivos del Proyecto se encuentran también la introducción de innovaciones en la formación a través de nuevos métodos y formatos (módulos de *e-Learning*), la re-evaluación de los currícula, el desarrollo de títulos conjuntos y el apoyo de las competencias interculturales y del idioma.

Para alcanzar este cometido, los diferentes socios trabajan en conjunto elaborando los criterios de evaluación de calidad de la educación para los orientadores de la carrera, atendiendo a las *Normas y Directrices Europeas para la Calidad de la Educación* (ESG), además de examinar

los planes formativos nacionales para el posterior análisis de la educación superior y la formación educativa y profesional de los orientadores de la carrera. Entre otras tareas se presentan: el estudio de las diferencias y requisitos para la cualificación; la comparación internacional de la educación superior; las posibilidades de estudios de postgrado de los orientadores de la carrera en los países socios; realizar estudios sobre el empleo de los jóvenes en el mercado laboral; la adquisición de información sobre estrategias de desarrollo económico y social en el ámbito nacional y en el marco de los retos de la Unión Europea para el futuro; la elaboración de un diccionario terminológico y, el desarrollo de los contenidos y competencias a tratar a lo largo de los módulos formativos.

La totalidad de las actividades del Proyecto se encuentran apoyadas en el desarrollo y transferencia de procesos de innovación con el soporte de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la enseñanza superior y en la formación educativa y profesional en el ámbito de la orientación de la carrera dentro de los países socios.

El Proyecto pretende obtener un impacto sobre la ampliación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) en el ámbito de la orientación de la carrera, y en la mejora de la calidad de la colaboración entre las diversas instituciones de educación superior en el escenario de la Unión Europea ampliando de este modo, el grado de transparencia y correspondencia entre las cualificaciones obtenidas en la educación superior.

Actualmente, el plan formativo desarrollado para los orientadores de la carrera se encuentra desglosado en quince módulos que son los que se recogen en el siguiente cuadro:

Cuadro1. Módulos formativos del Programa de Grado Común de los Orientaciones de la Carrera en el Contexto Europeo.

Plan formativo para los orientadores de la carrera	
1.	Introducción a la Orientación de la Carrera y Desarrollo de los Recursos Humanos
2.	Gestión de la Información
3.	Estrategias e Instrumentos de Gestión (incluida Gestión pública y Gestión del Cambio)
4.	Orientación para la Carrera en el sistema educativo, ámbitos de trabajo y redes locales/regionales (incluida cooperación comunitaria)
5.	Relaciones Laborales y Marketing del Servicio (incluida Legislación nacional/regional y contexto local)
6.	Psicología ocupacional, educativa y asesoramiento de la carrera
7.	Aspectos socio-económicos de la Orientación de la Carrera (incluidos Grupos minoritarios)
8.	Ética y profesionalización de los orientadores de la carrera
9.	Gestión de personal (incluido marketing personal y de competencia individual)
10.	Cuestiones del mercado laboral y estadística social aplicada
11.	Ley y legislación nacional, europea e internacional en el trabajo, la movilidad y la orientación para la carrera (incluida la Carta Social Europea)

12.	Conocimiento sobre profesiones, competencias y sistemas de clasificación
13.	Dimensión europea de la Orientación para la Carrera
14.	Informática y metodologías de investigación, y procedimientos de presentación (incluido SPSS y PowerPoint)
15.	Lenguajes y conversación en el contexto de la Orientación de la carrera

Fuente: elaboración propia.

En la presente comunicación nos centraremos en los aspectos específicos vinculados con el módulo trece, denominado *Dimensión Europea de la Orientación para la Carrera*.

2.- FORMACIÓN DE ORIENTADORES/AS EN LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ORIENTACIÓN

2.1.- ORÍGENES DEL MARCO EUROPEO DE LA ORIENTACIÓN

Sería a partir del Tratado de Roma en 1957 cuando se sentarían las bases de una Orientación Profesional de carácter institucional, desarrolladas posteriormente mediante diferentes normativas que regularían las funciones y servicios de orientación. En la década de los setenta, la puesta en marcha de la Comunidad Europea daría un nuevo impulso a la Orientación, que se iría consolidando progresivamente, siendo en la década de los ochenta cuando sus funciones se verían ampliadas, desarrollándose políticas comunes para dar respuesta a las demandas del contexto (situación económica, desempleo juvenil, etc.). Concretamente, en 1987 Watts y Plant realizaron un estudio sobre los sistemas de orientación de los países miembros que permitiría implantar de forma compartida nuevos programas y acciones de educación y formación.

En la década de los noventa, con el Tratado de Maastricht, se impulsarían los servicios de orientación relacionados con la política de empleo y formación (programas Sócrates y Leonardo). Este fortalecimiento de la dimensión europea de la orientación ha permitido que los estados miembros intercambiasen información y experiencias sobre temas de orientación con la intención de favorecer un desarrollo adecuado y atendiendo a las peculiaridades de cada país. Con esta idea, el programa Petra (1988-1994) fomentaría la creación de los Centros Nacionales de Recursos para la Orientación Profesional, cuyo objeto ha sido el dar apoyo a los Sistemas Nacionales de Formación Profesional. Mediante posteriores políticas (Informe Delors, 1996; Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, 2000; etc.) se ha continuado trabajando en un marco normativo común que reforzase los servicios de orientación europeos, recogiendo nuevas perspectivas, como las señaladas por Watts *et al.* (1994) y Rodríguez Moreno (1998), entre otros.

Ante el contexto previamente descrito, los profesionales de la orientación de la Unión Europea deben estar capacitados para desarrollarse no solo a nivel local, sino que han de poseer conocimientos y destrezas orientadoras que han de responder a las demandas de información y consejo sobre el mercado de trabajo y la formación, realizando una labor de sensibilización de sus públicos para ampliar sus perspectivas más allá de las fronteras nacionales (movilidad profesional). Implica pues la adquisición y manejo de conocimientos sobre prácticas de

formación y trabajo en los demás estados miembros de la Unión para desarrollar lo que se conoce como euro-orientación (Sobrado y Cortés, 2009).

2.2.- DESCRIPCIÓN DEL MÓDULO FORMATIVO: DIMENSION EUROPEA DE LA ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA

Desde el Proyecto DICBDPEC se ha realizado una propuesta de formación modular que trata de responder a las nuevas necesidades formativas de los orientadores/as en el Espacio Europeo de la Educación Superior y, en especial, en el actual contexto europeo de la orientación para la carrera.

Para ello se ha diseñado el módulo denominado, “**Dimensión europea de la orientación para la carrera**”, considerado de formación principal. Tiene una carga académica de 5 créditos ECTS lo que equivale a un total de 140 horas de trabajo académico (se ha asumido que 1 ECTS = 28 horas de carga académica), y se desarrolla en el tercer y quinto semestre del grado (cursos 2º y 3º).

A continuación se describen sus contenidos a través del cuadro 2:

Cuadro 2. Contenidos del módulo formativo.

Módulo 13. Dimensión europea de la orientación para la carrera
1. Servicios de asesoramiento e información en educación y formación permanente <i>1.1. Servicios de asesoramiento y orientación en educación, formación, estudio, vida y trabajo en países europeos</i> - Aspectos comparativos sobre la educación - Aspectos comparativos sobre las ocupaciones - Aspectos comparativos sobre los mercados de trabajo y la investigación de ocupaciones en Europa
2. El trabajo con redes europeas de orientación para la carrera <i>2.1. Participación en la creación de sistemas de información para el asesoramiento nacional y europeo</i>
3. Orientación intercultural para la carrera – teoría y práctica <i>3.1. Teorías de orientación centradas en áreas nacionales e interculturales</i> <i>3.2. Teorías sobre el procedimiento y elección de la carrera de forma transnacional</i>
4. Métodos de orientación para la carrera y mediación internacionales en el marco de la euro-orientación y del asesoramiento a distancia <i>4.1. Métodos de orientación para la carrera transnacional en la red de Centros Nacionales de Orientación para la Carrera</i> <i>4.2. Trabajo con programas e iniciativas europeas en el campo de la orientación para la carrera (gestión de aplicaciones y proyectos)</i>
5. Políticas europeas, documentos y programas de la Unión Europea de orientación para la carrera

Fuente: elaboración propia.

A partir de los contenidos mencionados en este módulo, el alumnado podrá desarrollar diversas competencias identificadas/especificadas desde instituciones de ámbito internacional como la IAEVG (2003) y el CEDEFOP (2009), o especialistas en la materia como Ertelt (2007).

De forma concreta, los orientadores en formación desarrollarán las siguientes competencias expuestas por la IAEVG (2003):

- ✚ Competencia central C8: conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- ✚ Competencia central C9: sensibilidad social e intercultural.
- ✚ Competencia específica 1.5: mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo.
- ✚ Competencia específica 1.6: llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente.
- ✚ Competencia específica 2.7: motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales.
- ✚ Competencia específica 3.7: conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.
- ✚ Competencia específica 3.11: ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera profesional.
- ✚ Competencia específica 4.6.3: resolución de problemas.
- ✚ Competencia específica 4.6.4: toma de decisiones.
- ✚ Competencia específica 5.1: conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.
- ✚ Competencia específica 5.2: conocimiento de la equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países.
- ✚ Competencia específica 5.4: usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (bases de datos, programas informáticos para la orientación educativa y profesional e Internet)
- ✚ Competencia específica 5.5: ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.
- ✚ Competencia específica 8: gestión de programas y servicios.

Dentro del marco de las competencias propuestas por el CEDEFOP (2009), a través de este módulo se facilitará la adquisición de las siguientes competencias:

- ✚ Competencia de interacción con los clientes 2.2: facilitar el acceso a la información.
- ✚ Competencia de apoyo 3.1: gestionar los servicios de información sobre oportunidades.
- ✚ Competencia de apoyo 3.2: actuar dentro de redes de trabajo y crear partenariados.

En referencia a las competencias elaboradas por Ertelt (2007), los contenidos propuestos se relacionan directamente con los siguientes módulos:

- ✚ Módulo 9: organizaciones de empleo, la creación de portafolios, mercado de trabajo virtual, Red Europea (EURES, etc.).
- ✚ Módulo 20: composición, funcionamiento y trabajo en las redes internas/externas, regionales e internacionales.
- ✚ Módulo 26: desarrollo profesional y la evolución internacional en la profesión.

Vemos pues como los contenidos planteados desde el módulo formativo, se refieren a habilidades relacionadas con la gestión de servicios e información a nivel local e internacional, respondiendo así a las especificaciones contextuales que hacen énfasis en la dimensión europea de la orientación para la carrera.

3.- IMPORTANCIA DE UN CURRÍCULUM FORMATIVO COMÚN PARA LOS ORIENTADORES DE LA CARRERA

La “Orientación para la Carrera”, en el contexto de la educación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), representa un conjunto de actividades las cuales permiten a las personas de todas las edades, identificar sus competencias, posibilidades e intereses, proporcionándoles asimismo, el dominio de su carrera personal en la formación, el trabajo y otras áreas en las que se han de adoptar y emplear, a lo largo de todas las etapas de su vida, estas capacidades.

De este modo se justifica la gran relevancia que actualmente posee la orientación para la carrera en las vidas de las personas, tanto a lo largo de su educación como durante el desempeño de una profesión y, por consiguiente, se plantea la importancia de la formación de los profesionales de la orientación, ya que éstos llevarán a cabo la labor de orientar para la carrera a los individuos.

Así pues, el Proyecto DICBDPEC parte de esta premisa, esto es, del valor que se le establece a la calidad de la formación de los diversos profesionales de la orientación buscando, de este modo, la creación de un currículum común destinado a los orientadores de la carrera dentro de Contexto Europeo de Educación Superior y apoyándose en el valor de la convergencia y armonización del plan formativo de dichos profesionales.

En la Declaración de Bolonia (1999) ya se señalaban los múltiples aspectos positivos que presentaba esta armonización de la formación, recogiendo diversas ventajas, entre otras, las de “Incrementar la competitividad del Sistema Europeo de educación superior” y, “Aumentar su grado de atracción mundial”.

Igualmente, la adopción de este currículum común para los profesionales de la orientación de la carrera, desarrollado dentro el Proyecto DICBDPEC, permitirá el reconocimiento de la formación obtenida por éstos en todas las instituciones en las que se imparta y, por consiguiente, una definición precisa de su perfil profesional gracias a la descripción de los diferentes módulos que componen el plan de estudios y a las diversas competencias que, a través de ellos, se desarrollan. Asimismo, el determinar la formación académica, las tareas más habituales y las funciones principales que desarrollan los profesionales a los que se hace alusión, conlleva una actividad sencilla, quedando fácilmente definida su identidad profesional.

Esta precisión curricular conlleva a otro de los factores a favor del diseño e implementación de un plan de estudios común. Éste es el referido al principio de movilidad, destacado también desde la Declaración de Bolonia (1999), “Promoción de la movilidad y eliminación de los posibles obstáculos para el libre ejercicio de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior Europea”. Estas acciones de movilidad ayudarán al libre intercambio de personas del ámbito universitario entre los diversos países participantes. Tal y como apunta Fernández Olmos en 2010, esta posibilidad de movilidad es un gran beneficio en la época globalizada en la que vivimos, y donde nos encontramos expuestos a grandes transformaciones en los ámbitos económico, tecnológico, social y cultural.

4.- CONCLUSIONES

Con el desarrollo del presente trabajo, se ha tratado de contribuir al conocimiento de los principales rasgos del Proyecto DICBDPEC, y, a través del módulo formativo denominado **“Dimensión europea de la orientación para la carrera”**, hemos descrito y expuesto diferentes contenidos que hacen énfasis en la importancia de la formación de los orientadores

de la carrera hacia el ejercicio de una práctica profesional de calidad en el ámbito local e internacional.

Cada vez más países y gobiernos dentro del contexto europeo, reconocen que el asesoramiento de calidad para la carrera no solo ayuda al crecimiento personal y a las oportunidades profesionales de cada individuo, sino que también contribuye a ampliar y sostener el desarrollo social y económico en su conjunto. De este modo, la elaboración e implementación de un plan formativo modular innovador e integrado para los orientadores de la carrera en el marco europeo, posibilita la adquisición de diferentes competencias necesarias para su desarrollo profesional.

Con el desarrollo de proyectos europeos como el aquí abordado, se posibilita el tratamiento de una gran diversidad de aspectos planteados a lo largo de este texto, tales como, el fomento de la movilidad, el reconocimiento de los perfiles y cualificaciones profesionales, el mayor acceso al mercado laboral en el panorama internacional, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2009). *ICT Skills 2. ICT Tool and Training for E-Guidance Practitioners*. Bolonia: ASTER.
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Cogoi, C. (coord.) (2005). *Using ICT in guidance. Practitioner competences and training*. Bolonia: Outline Edizioni.
- DICBDPEC. Accedido el 23 de enero de 2012 desde <http://www.ies.stuba.sk/erasmus>
- Ertelt, B. J. (2007). *Normas mínimas para los módulos de las cualificaciones de los orientadores*. Trabajo inédito.
- Fernández, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3 (3), 112-124.
- GIANT Project Partnership (2010). *Orientación: acciones e instrumentos para la integración de sistemas*. Roma: Carocci editore.
- IAEVG (1996). Ethical Standards, Educational and Vocational Guidance. *Bulletin*, 58/1996, 1-19.
- IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Berna: IAEVG.
- Ministros Europeos de Educación (1999). *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Educación Superior*. Bolonia.
- NICE. Accedido el 23 de enero de 2012 desde Web: <http://www.nice-network.eu>
- Rodríguez, M^a L. (1998). Modelos organizativos de la Unión Europea. En M. Álvarez González y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 23 - 32). Barcelona: Walter Kluwer España.
- Sobrado, L. M. y Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Unión Europea (2000). *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Bruselas: U.E.

- Watts, A. y Plant, P. (1987). *Les Services d'Orientation Scolaire et Professionnelle pour Les jeunes de 14 a 25 ans daos la Communaute Europeenne*. Rapport. Supplément 4/87. Commission des Communautés Européennes. Direction Générale de L'Emploi, des Affaires Sociales et de l'Education.
- Watts, A; Guichard, J; Plant, P. y Rodríguez Moreno, M^a. L. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

UN MODELO FORMATIVO PARA O USO DAS TIC NA ORIENTACIÓN EDUCATIVA E PROFESIONAL: O PROXECTO ICT SKILLS 2

Miguel Anxo Nogueira Pérez

Rebeca García Murias

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Grupo de Investigación "Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional"
(DIOEP)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

A sociedade actual está a demandar unha preparación do profesional da Orientación que, entre outros aspectos, lle posibilite o desenvolvemento de diferentes competencias vinculadas ao dominio e uso das Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) nos procesos orientadores. Na última década, este tipo de ferramentas téñense amosado como potentes instrumentos ao servizo da Orientación Educativa e Profesional, e así o recolleron organismos especializados como a "International Association for Educational and Vocational Guidance" (IAEVG). Partindo deste contexto, no presente traballo se presentan algúns dos principais resultados obtidos no Proxecto ICT Skills 2 -Habilidades en TIC 2-, onde se puxo en práctica, de xeito experimental e innovador, un modelo formativo e integral das tecnoloxías para a orientación, baseado na adaptación dun mapa estandarizado de competencias específicas en TIC na Orientación.

INTRODUCCIÓN

A sociedade actual está profundamente marcada polo impacto das Tecnoloxías da Información e Comunicación (TIC) en todos os ámbitos, incluídos os da Educación e a Orientación. Diferentes investigacións e estudos no ámbito da Orientación Educativa e Profesional (Pantoja, 2004; Cogoi, 2005; Nogueira, 2009; Sobrado e Ceinos, 2011) destacan que a utilización destas ferramentas por parte dos orientadores, é dicir, a súa capacidade para empregalas adecuadamente no seu ámbito profesional, posibilita e mellora as accións orientadoras, axudando a ofrecer servizos de calidade adaptados ás necesidades dos seus destinatarios (Sobrado 2006). Ademais, as novas demandas da contorna, centradas no desenvolvemento de procesos permanentes de formación e orientación, xunto coa transformación dos espazos nos que se realiza a orientación derivados da acción tecnolóxica, esixe aos seus axentes a asunción e desenvolvemento de novas funcións. Polo tanto, a formación profesional deste colectivo debe facilitarles a adquisición de destrezas requiridas para coñecer, familiarizarse e empregar as tecnoloxías no desempeño do seu traballo (Cogoi, 2005).

Segundo indica Cogoi (2005:7), a formación para o uso das TIC na orientación debería pois:

- ✚ Proporcionar criterios e modelos para capacitar aos orientadores tanto para avaliar os recursos existentes baseados nas TIC como para desenvolver novos recursos.
- ✚ Desenvolver novas actitudes para o uso das TIC na orientación, capacitando aos orientadores na consideración das novas tecnoloxías como ferramentas para apoiar a súa práctica diaria e tamén para axudarlles a trazar novas maneiras de enfocar a orientación.

A planificación e deseño de competencias que vinculen orientación e tecnoloxías supón tamén unha ferramenta útil aos orientadores educativos e profesionais, xa que lles ofrece un escenario no cal poder guiarse dentro da súa profesión, especialmente para explorar as súas necesidades formativas, o seu perfil laboral e motivar o seu desenvolvemento (Sobrado, 2008). Ademais, segundo destaca Cogoi (2005), estas competencias deberán servirle non só para desenvolver as tarefas “tradicionais” da Orientación, senón tamén para proporcionar servizos innovadores. En definitiva, competencias deste tipo teñen que ser postas en práctica polos profesionais da orientación na súa actividade cotiá debido á demanda contextual, e por iso deben ser incluídas no seu currículo formativo, así como nos sistemas de acreditación e certificación correspondentes.

A meirande parte dos antecedentes vinculados ao deseño de plans formativos que contasen coas TIC como ferramenta para os profesionais da orientación, tiveron como referencia o marco de competencias internacionais desenvolto pola “International Association for Educational and Vocational Guidance”-Asociación Internacional de Orientación Educativa e Profesional- (IAEVG, 2003). O seu obxectivo principal asentouse na idea de establecer e delimitar un perfil profesional do Orientador Educativo e Profesional a nivel internacional, coas correspondentes implicacións nos diferentes deseños formativos que se puidesen derivar no futuro. En relación directa coas TIC, o documento marco da IAEVG destaca o seguinte conxunto de competencias específicas:

Cadro 1. Competencias TIC para a Orientación recollidas pola IAEVG.

Áreas da Orientación	Competencias TIC
<i>Desenvolvemento da carreira</i>	Cofecemento dos materiais dispoñibles sobre planificación da carreira e sistemas informáticos de información, Internet e outros recursos da rede
<i>Xestión de Información</i>	Uso das Tecnoloxías da Información para proporcionar información educativa e ocupacional (bases de datos, programas informáticos para orientación educativa e profesional e Internet)
<i>Emprego</i>	Uso de Internet no proceso de procura de emprego

Fonte: elaboración propia.

Ante a necesidade de revisar a formación actual destes profesionais desde unha perspectiva integracionista das TIC nos procesos orientadores, na última década puxéronse en marcha diferentes accións investigadoras, destacando en especial o traballo realizado no proxecto europeo “ICT Skills for Guidance Counselors” -Habilidades en TIC para os orientadores-. Na súa primeira etapa, o obxectivo fundamental residía na identificación de competencias nas que se describise o uso específico de diferentes ferramentas tecnolóxicas no desenvolvemento de

servizos e funcións de orientación (Sobrado e outros, 2010). O resultado foi a creación dun **mapa de competencias** conformado polos seguintes aspectos:

- 7 áreas de orientación baseadas nas indicadas pola IAEVG (2003): diagnóstico; orientación educativa; desenvolvemento da carreira; asesoramento; xestión de información; investigación e avaliación; emprego.
- 3 enfoques do uso das TIC na orientación: como medio; como recurso; para o desenvolvemento de contidos orientadores.
- 8 ferramentas TIC consideradas significativas para o desenvolvemento das tarefas de orientación: páxinas Web; correo electrónico; videoconferencia; teléfono; chat; grupo de noticias; sms; software.
- 3 elementos de competencia: coñecementos, habilidades e actitudes.

No presente traballo presentamos algúns dos principais aspectos desenvolto na segunda parte do *Proxecto ICT Skills*, onde se puxo en práctica, de xeito experimental e innovador, un modelo formativo e integral das tecnoloxías para a orientación, baseado na adaptación do mapa de competencias antes citado.

1.-O PROXECTO “ICT SKILLS 2”

A razón de ser pola que se deseñou e puxo en práctica un proxecto como o denominado “ICT Skills 2” -Habilidades en TIC 2-, débese a que, de acordo coas suxestións de diversos informes de investigación desenvolvidos en contextos transnacionais (Watts, A. G., 2001; Offer, M., 2000; OECD, 2004), se precisan desenvolver sistemas que ofrezan aos orientadores que traballan en Formación Permanente (Lifelong Training) a oportunidade de actualizar as súas competencias en TIC. Esta actualización é de interese estratéxico para os responsables das políticas LLL (Life Long Learning), xa que permite a redución no uso do espazo, tempo e recursos económicos, e fai que os servizos estean máis próximos aos cidadáns. Estas suxestións proveñen tanto de expertos como de orientadores que traballan en diferentes países europeos. Na maioría destes países o uso das TIC en sistemas LLL resulta estratéxico co obxecto de modernizar os servizos e actualizar as competencias do orientador (European Commission, 2007). Así mesmo, entre os diferentes profesionais da orientación existen aínda diversos puntos de vista en relación ao emprego das TIC na orientación profesional. Para algúns, a orientación de maneira presencial aínda se percibe como aquela que ofrece maiores garantías de satisfacer as necesidades dos usuarios, e as solucións baseadas nas TIC aprécianse como unha forma barata e con menor calidade do servizo. Para outros, as solucións vinculadas coas TIC son entendidas como un modo de combinar o apoio mellorado para os clientes e un desenvolvemento máis efectivo dos recursos.

Na actualidade, a gran transformación no uso e xestión das TIC no ámbito da educación e na sociedade en xeral, é tan rápido que mesmo estudos recentes pronto se perciben obsoletos. Nos primeiros anos do século XXI foron publicados numerosos textos e reseñas sobre as TIC no ámbito da orientación cando se empregaban as tecnoloxías *Web 1.0*, que incluían basicamente paquetes de orientación asistidos por computador e unha serie de páxinas web como recursos de información. Desde entón, as aplicacións *Web 2.0* viñéronse desenvolvendo masivamente, como por exemplo, as redes sociais, os blogs, vídeo e podcasts, os wikis, os foros, etc., así como os recursos de realidade virtual como, por exemplo, *Second Life*. Estas tecnoloxías ofrecen grandes oportunidades para afrontar novos retos e, ademais, amplían as posibilidades na subministración de información e orientación educativa e profesional.

Tal como se describiu anteriormente, o potencial das TIC na orientación veuse desenvolvendo notablemente nos últimos anos pero, en numerosas ocasións, este potencial depende da súa

integración na práctica e das capacidades e intereses manifestados polos propios orientadores e institucións asociadas. Mentres os orientadores apoian, en maior medida, o uso do TIC nas tarefas de información e orientación, o potencial destas ferramentas na contribución á transformación dos servizos de orientación está aínda por cubrir e/ou desenvolver. A partir de diferentes investigacións, o que resulta tamén aparente é que existen dificultades no uso que os orientadores fan na súa práctica e/ou exercicio profesional cotián destas ferramentas TIC, de modo que conviría asegurarse de que os orientadores se manteñan ao día cos avances do desenvolvemento tecnolóxico. No entanto, é importante destacar así mesmo que a adquisición de competencias no uso das TIC para a orientación non se debe percibir tan só como unha habilidade técnica. A tecnoloxía desenvólvese a un ritmo vertixinoso, polo que sempre existirá algunha “lagoa nos coñecementos”. Polo que, considérase que o máis importante é que os profesionais da orientación sexan capaces de adaptar e cambiar os seus modos de actuación a través da integración das tecnoloxías como parte dun menú variado de servizos enfocados ao usuario.

Co obxecto de mellorar as habilidades tecnolóxicas básicas dos orientadores (uso de Internet, email, etc.), unha porcentaxe cada vez maior de institucións educativas teñen incluído as TIC no seu currículo formativo. Numerosos estudos afirman que o ensino/formación tecnolóxica no ámbito da orientación ofrece numerosas vantaxes aos usuarios (UNESCO, 2005). Con todo, o currículo para a formación en TIC dos orientadores, na maioría dos países da Unión Europea aínda non existe ou resulta inadecuado. A pesar diso, o estudo levado a cabo cos enquisados na primeira parte do *Proxecto ICT Skills*, globalmente mostrou un alto nivel de autoconfianza no uso das tecnoloxías cos seus clientes.

O certo é que cada vez ábrese un maior espazo entre os orientadores e a percepción do contexto en que se moven os seus clientes, caracterizados por ser especialmente xoves, onde cada vez empregan máis as ferramentas tecnolóxicas na súa vida cotiá (por exemplo, chat, aplicacións de telefonía móbil, Internet, etc.). Mentres, pola súa banda, os orientadores continúan “arraigados” ás aproximacións tradicionais do ensino, formación e orientación. O maior risco que leva esta situación é que os clientes cheguen a “desconectarse” dos sistemas LLL se estes non reflicten as súas preferencias, sendo particularmente certo no caso do abandono daqueles que non simpatizan coas formas tradicionais de aprendizaxe e orientación.

En síntese, en base a todo o que se veu sinalando até o momento, entendemos que os orientadores precisan dunha formación maior e específica no uso e xestión das ferramentas TIC para un óptimo desenvolvemento do seu labor profesional. Ademais, cabe puntualizar que estes non só necesitan a adquisición dunha serie de habilidades tecnolóxicas básicas, senón tamén **competencias TIC específicas** que afectarán, indubidablemente, á relación dos orientadores cos seus clientes. Por exemplo, levar a cabo unha sesión de orientación en grupo a través da videoconferencia, ou ofrecer consellos a un cliente nun chat, etc., non só require, por parte do orientador, a habilidade técnica específica, senón, e máis importante, un tipo de relación diferente co cliente que, sen dúbida, variará en consonancia coa ferramenta que se empregue.

O proxecto que vimos presentando, *ICT Skills 2*, ofreceu aos profesionais da orientación a oportunidade de validar as súas competencias TIC en diferentes contextos (mesmo informais), a través do uso dunha ferramenta de autoavaliación on-line baseada no **mapa de competencias en TIC para a orientación** citado con anterioridade. Os diferentes orientadores, empregando os resultados desta autoavaliación, foron capaces de acceder facilmente a cursos piloto de formación específicos levados a cabo de acordo a unha modelo de aprendizaxe mixta que a continuación se detalla.

2.- DESCRIPCIÓN DO MODELO FORMATIVO PROPOSTO DESDE O PROXECTO

Un dos resultados esperados do *ICT Skills 2* foi o modelo formativo, que se trataba dun currículo estándar baseado no *Mapa de Competencias en TIC para a Orientación*, revisado e adaptado para a súa inclusión na plataforma do proxecto (coa denominación de “perfil do e-orientador”). O seu **obxectivo primordial** foi ofrecer orientacións metodolóxicas co fin de deseñar o itinerario formativo. O marco da formación modular foi desenvolvido pola UEL (University of East London) e o CRAC/NICEC (Career Development Organisation/National Institute for Career Education and Counselling) do Reino Unido.

A proposta do proxecto foi levada a cabo en todos os países participantes (Reino Unido, España, Italia, e Romanía) mediante a realización de diversos cursos piloto cuxa principal intención era testar, validar e avaliar tanto as ferramentas TIC indicadas polo proxecto como o modelo formativo. Aínda estando dotados dunha organización flexible, os temas e contidos de formación correspondéronse en boa parte co modelo estandarizado de formación previsto, tendo como obxectivos:

- ✚ Dotar aos orientadores cos criterios e modelos necesarios para avaliar de forma crítica os recursos TIC existentes.
- ✚ Desenvolver novas actitudes e habilidades no uso das TIC nas tarefas de orientación.
- ✚ Permitir aos orientadores reflectir na súa práctica de traballo o papel dos materiais baseados nas TIC no trato cos clientes.

Cada curso de formación, adaptado a cada contexto nacional e rexional, involucrou aos socios do proxecto e outras institucións como universidades e organizacións educativas. Cando foi posible, organizáronse sesións presenciais no mesmo período de tempo en todos os países, para ter a posibilidade de conectar grupos de participantes vía *Skype*, videoconferencia, chat ou a través de *Second Life*. A formación a distancia apoiouse na plataforma aberta de recursos “Moodle”, e os materiais foron parcialmente producidos polos propios formadores e polos centros de recursos transnacionais. Así mesmo, esta formación experimental partiu dun modelo modular de carácter flexible de tal xeito que cada integrante puidese participar en todos os módulos ou só nalgúnha das súas partes, de acordo coas súas competencias, previamente avaliadas a través da ferramenta on-line de autoavaliación.

No ano 2009, o modelo púxose en práctica mediante experiencias piloto nacionais de carácter formativo, sendo organizadas pola totalidade dos países integrados no proxecto. A través destas experiencias, os participantes avaliaron o itinerario formativo, así como o perfil do e-orientador, a ferramenta de autoavaliación de competencias e o e-portafolio.

A continuación, no cadro 2 ilústrase a proposta do modelo formativo:

Cadro 2. Programa de formación modular do Proxecto ICT Skills 2.

ÁREAS DE FORMACIÓN E MÓDULOS	
Unidade 1. Uso das TIC para proporcionar orientación	
Unidade 1.1	Uso das TIC e software no proceso de orientación para satisfacer as necesidades informativas dos clientes
Mod.1	Seleccionar e usar información audiovisual e textual

Mod.2	Crear información audiovisual e textual para os clientes
Mod.3	Permitir aos clientes seleccionar e usar información audiovisual e textual por si mesmos
Mod.4	Permitir aos clientes crear información audiovisual e textual
Mod.5	Compartir información con outros socios en redes de apoio aos clientes
Unidade 1.2	Uso das TIC e software no proceso de orientación para cubrir as necesidades de aprendizaxe experimental dos clientes
Mod.6	Seleccionar e usar medios TIC e software que permitan o acceso dos clientes a situacións e experiencias simuladas e virtuais
Mod.7	Crear actividades de aprendizaxe experimental e simulacións para os clientes usando as TIC
Mod.8	Permitir aos clientes o acceso a experiencias e situacións profesionais simuladas usando medios TIC e software
Unidade 1.3	Uso das TIC e software no proceso de orientación para cubrir as necesidades de aprendizaxe construtivo dos clientes
Mod.9	Seleccionar e usar tecnoloxías e software para axudar aos clientes a estruturar e controlar o desenvolvemento da súa carreira profesional
Mod.10	Crear actividades e recursos usando os medios TIC que axuden aos clientes na estruturación e desenvolvemento da súa carreira profesional
Mod.11	Permitir aos clientes o uso das TIC para axudarlles na estruturación, desenvolvemento e control da carreira profesional
Unidade 1.4	Uso das TIC e software no proceso de orientación para cubrir as necesidades comunicativas dos clientes
Mod.12	Seleccionar e usar os medios TIC para establecer e manter a comunicación entre os clientes
Mod.13	Crear actividades e recursos usando as tecnoloxías para establecer e manter a comunicación dos clientes
Mod.14.	Permitir aos clientes o uso das TIC para establecer e manter comunicación con aqueles que poidan axudarlles nas súas carreiras profesionais
Mod.15	Seleccionar as canles apropiadas para a comunicación e consulta con aqueles que poidan axudar ao cliente no proceso de orientación

Unidade 2. Desenvolver e controlar o uso das TIC na orientación

Unidade 2.1	Desenvolver o uso de solucións baseadas nas TIC para a orientación
Mod.16	Usar as TIC en diferentes combinacións para alcanzar os obxectivos de orientación
Mod.17	Integrar enfoques baseados no uso das TIC e presenciais, onde sexa apropiado, para asegurar un proceso de orientación efectivo para os clientes
Mod.18	Identificar as necesidades de formación e apoio aos clientes para permitir que usen as tecnoloxías na súa orientación
Mod.19	Levar a cabo tarefas administrativas relacionadas co uso das TIC
Mod.20	Monitorizar, revisar e avaliar solucións baseadas nas TIC para a orientación por medio das mesmas
Mod.21	Dirixir a propia formación e necesidades de apoio para permitir o uso das TIC na orientación
Unidade 2.2	Controlar o uso de solucións baseadas no uso das TIC na orientación no contexto dun servizo
Mod.22	Identificar oportunidades e obstáculos no uso das TIC nun servizo de orientación
Mod.23	<i>Aplicar sistemas de seguridade para protexer aos clientes usando as TIC para a orientación</i>
Mod.24	Identificar formas de asegurar boas prácticas e inclusión na provisión do servizo de orientación usando as tecnoloxías
Mod.25	Manter rexistros do servizo usando sistemas de información e control das TIC
Mod.26	Promover conciencia comunitaria e acceso á provisión do servizo de orientación a través de ferramentas TIC
Mod.27	Colaborar con profesionais na prestación e desenvolvemento da orientación a través de ferramentas tecnolóxicas
Mod.28	Colaborar con aqueles que fomentan o uso das TIC na organización e desenvolvemento de servizos a clientes
Unidades transversais	
Mod.29	Pre-programación da autoavaliación das competencias en TIC na orientación a través do uso da ferramenta de avaliación do proxecto ICT Skills 2; Almacenamento de resultados no e-portafolio persoal; Introducción ao proxecto e ao perfil profesional do e-orientador; Introducción a cuestións éticas en e-orientación; Avaliación dos resultados das competencias en TIC na orientación por medio dun comité de avaliación

Mod.30	Pos-programación da autoavaliación das competencias en TIC na orientación a través do uso da ferramenta de avaliación do proxecto ICT Skills 2; Almacenamento de resultados no e-portafolio persoal; Uso dos textos e exercicios elaborados dentro do proxecto European Career Guidance Certificate (ECGC); Avaliación de resultados e competencias en TIC na orientación por medio dun comité de avaliación; Certificación

Fonte: elaboración propia.

3.- DESENVOLVEMENTO EXPERIMENTAL DO MODELO FORMATIVO ICT SKILLS 2 NA USC

En España, os cursos piloto foron desenvolto pola “Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera” (FOREM) de Madrid e polo grupo de investigación “Diagnóstico e Orientación Educativa e Profesional” (DIOEP) da Universidade de Santiago de Compostela (USC). A continuación se describen os **principais aspectos do curso realizado na USC**:

O módulo traballado no curso foi o número vinte e tres, denominado “**Aplicar sistemas de seguridade para protexer aos clientes usando as TIC para a orientación**”, que se corresponde coa unidade dúas do programa modular “Desenvolver e controlar o uso das TIC na orientación”.

O curso realizouse entre os meses de abril e maio do 2009, e o seu desenvolvemento presencial tivo lugar na Facultade de Ciencias da Educación da USC. Os seus **obxectivos** foron os seguintes:

 Xerais:

- Desenvolver habilidades, coñecemento e comprensión no uso de medios e software baseados nas TIC para atender as necesidades do usuario no proceso de orientación.
- Dar a oportunidade de revisar criticamente a utilización das TIC cos usuarios.

 Específicos:

- Identificar principios éticos asociados co uso das TIC na orientación.
- Demostrar comportamento ético na aplicación das TIC no contexto da orientación.
- Respetar a confidencialidade e protección de datos persoais e profesionais dos usuarios.
- Usar medidas de seguridade para protexer aos usuarios no uso de TIC para a orientación.
- Prever e protexer a saúde e seguridade dos usuarios das TIC.

As principais **competencias** a alcanzar mediante a súa realización foron (Sobrado e Ceinos, 2011:215-216):

-  Coñecer sistemas e medidas de seguridade na utilización das TIC nos procesos orientadores.
-  Posuír saberes sobre os códigos deontolóxicos e normas éticas das Asociacións e Colexios Profesionais de Orientación.
-  Comprender os principios éticos con respecto ao emprego das tecnoloxías na función orientadora.

- ✚ Habilidade para usar medidas de seguridade e de protección de datos na utilización das TIC para a orientación.
- ✚ Capacidade de prever accións que incidan na seguridade e saúde física e mental dos usuarios das TIC.
- ✚ Aplicación dos principios éticos en canto ao emprego das tecnoloxías na acción orientadora.
- ✚ Valoración da efectividade da utilización das normas éticas no uso das TIC para a orientación.
- ✚ Respecto pola confidencialidade, segredo profesional e privacidade no emprego das TIC nos procesos orientadores.

A **metodoloxía e ferramentas** empregadas no proceso de ensino e aprendizaxe consistiron en:

- ✚ Exposicións aos usuarios mediante o emprego de ferramentas tecnolóxicas: Power Point, videoconferencia, páxinas web e Internet en xeral.
- ✚ Sesións grupais a través de chat, *Skype*, videoconferencia, páxinas web, blogs, foros Web e grupos de noticias.
- ✚ Tutorías individualizadas a partir da utilización do correo electrónico, teléfono (móbil), mensaxes.

Todos os **materiais didácticos, actividades e exercicios** programados integráronse a través de Moodle. Desde o proxecto decidiuse escoller esta plataforma de teleformación por diversas razóns:

- ✚ Ser un sistema de recursos abertos e facilmente compartido.
- ✚ Ser un sistema flexible porque podía ser desenvolto e personalizado polos membros do proxecto dun modo sinxelo.
- ✚ Poder organizarse de forma simple en función das necesidades dos usuarios e conectado a diferentes contextos de aprendizaxe.

Entre os materiais e recursos didácticos cabe destacar a utilización de seminarios e obradoiros, exercicios, entrevistas persoais e en equipo, exposicións en Power Point páxinas web, mostras de vídeos en Youtube, etc.

O **tempo total de aprendizaxe** computaba un total de 25 horas (equivalente a 1 crédito), distribuídas do seguinte modo (Sobrado e Ceinos, 2010:220):

- ✚ Interacción do participante e o profesor:
 - Presentacións presenciais: 3 horas.
 - Traballo en grupo on-line: 2 horas.
 - Actividades a distancia: 7 horas.
- ✚ Estudo e traballo individual do participante:
 - Lectura de documentos: 3 horas.
 - Realización de traballos: 3 horas.
 - Realización de probas de autoavaliación: 1 hora.
 - Elaboración dun anteprojecto de avaliación de estándares sobre a efectividade da aplicación dos principios éticos no uso das TIC: 6 horas.

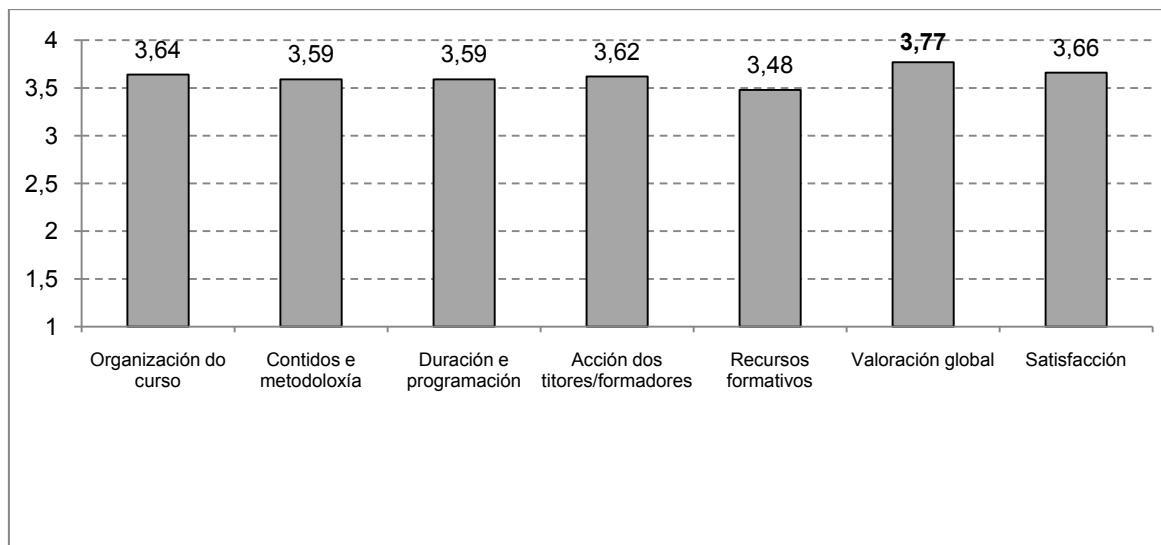
Os **formadores** participantes, todos eles pertencentes á USC e ao grupo DIOEP, foron profesores universitarios especialistas no ámbito da Orientación Educativa e Profesional. En total eran 3 formadores e 2 titores.

En canto aos **usuarios do curso piloto**, contouse cun total de 18 participantes co seguinte perfil:

- Idade: os participantes tiñan unha media de 32 anos.
- Sexo: o 61,5% eran mulleres e o 38,5% homes.
- Situación laboral: o 85% eran traballadores e o 15% desempregados.
- Perfil profesional: un 38,5% eran formadores na orientación; un 23% estudantes universitarios de posgrao coas especialidades en Psicopedagogía, Pedagogía e Psicoloxía; e un 8,5% eran orientadores en exercicio.
- Perfil académico: grao de master e estudantes de master.

Para a **validación e avaliación dos resultados do curso** empregouse como ferramenta un cuestionario que se aplicou a todos os participantes. Consistía en 22 ítems con catro opcións de resposta nunha escala que ía entre 1 e 4 puntos, máis unha pregunta final de resposta aberta. Os resultados obtidos nos ítems pechados sintetízanse no gráfico 1:

Gráfico 1. Media das valoracións do curso piloto.



Fonte: elaboración propia.

Esta avaliación completouse cunha discusión e debate en grupo con todos os participantes na formación modular, destacándose os seguintes aspectos a mellorar:

- Axuste do tempo e número de asistentes no calendario de actividades.
- Necesidade dun maior número de titores: un por cada 5 estudantes como máximo.
- Normalizar a avaliación final dos obxectivos para cada módulo.

4.- CONCLUSIONES

Os resultados do ICT Skills 2 tradúcense na disposición dunha serie de ferramentas coherentes para o desenvolvemento profesional dos orientadores coas TIC, entre as que se inclúen un

mapa revisado de competencias en e-orientación; estudos de contextos nacionais no uso das tecnoloxías para a orientación e recomendacións para o desenvolvemento das novas ferramentas e de formación; un perfil do e-orientador deseñado para ser explorado a través dunha plataforma de recursos aberta dirixida aos orientadores educativos e profesionais; unha ferramenta para a autoavaliación de competencias e un e-portafolio.

Todos estes instrumentos foron validados a través de cursos experimentais como o organizado polo grupo DIOEP na Universidade de Santiago de Compostela, demostrándose os seus beneficios, tal e como arroxaron os datos das avaliacións presentados neste traballo, e os recollidos globalmente no informe final do proxecto. Estes resultados supoñen un motivo para concibir o proceso e produtos do proxecto como a base, ou punto de partida, para o desenvolvemento dos futuros servizos de e-orientación, contribuíndo a medio e longo prazo á redución de custes na xestión e a mellora da accesibilidade aos mesmos por parte dos destinatarios finais. Ademais, tanto o mapa de competencias específicas como o modelo formativo amosáronse o suficientemente flexibles para adaptarse a calquera contexto nacional e rexional, sen perder de vista o novo Espazo Europeo da Educación Superior (EEES).

En definitiva, pódese afirmar que o proxecto ICT Skills sentou un precedente único e innovador no ámbito, que merece ter sido en conta nos novos deseños curriculares da formación profesional dos orientadores.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2009). *ICT Skills 2. ICT Tools and Training for E-Guidance Practitioners*. Bolonia: Aster.
- Cogoi, C. (Coord.). (2005). *Using ICT in guidance. Practitioner competences and training*. Bolonia: Aster.
- European Commission (2006). *The Impact Report. A review of studies of ICT impact in schools in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Berna: IAEVG.
- ICT Skills-2. Accedido o 23 de xaneiro de 2012 desde <http://www.ictskills2.org>
- Nogueira, M. A. (2009). *Diagnose da utilización e formación nas TIC dos orientadores educativos* (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the gap*. Paris: OECD Publications.
- Offer, M. (2000). The Impact on Career Delivery Services of Information and Communications Technology. En Hiebert e L. Bezanson, *Making Waves: Career Development and Public Policy. International Symposium 1999. Papers, Proceedings and Strategies*. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Sobrado, L. M. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): diagnóstico y desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 11, 27-43.
- Sobrado, L. M. e Ceinos, C. (2009). Diseño de un mapa de competencias de las TIC integradas en la actuación de los profesionales de la Orientación. *Bordón*, 61 (3), 137-149.

- Sobrado, L. M. e Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la información y comunicación: uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. M. e Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. M.; Ceinos, C. e Fernández Rey, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. *Comunicar*, 35 (28), 167-174.
- UNESCO (2005). *Information and Communication Technologies in Schools: A handbook for teachers or how ICT Can Create New. Open Learning Environments*. Paris: UNESCO.
- Watts, A. G. (2001). *The Role of Information and Communication Technologies in an Integrated Career Information and Guidance System. National Institute for Careers Education and Counseling. Cambridge, UK*. Paris: OECD Publications.

EL IMPACTO DE LA DISCIPLINA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE AYUDANTE ALUMNO: UN ESTUDIO DE CASO EN LA FFYH-UNC¹ (ARGENTINA)

Jessica Arévalo

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Resumen:

Esta comunicación se deriva de la tesis de licenciatura "Ayudantes Alumnos y TICS. Estrategias del mundo académico. Un estudio de caso en la FFyH - UNC". La estrategia de investigación consistió en la elaboración de un diseño exploratorio interpretativo, para el que se seleccionó una muestra aleatoria de estudiantes que para el período 2007-2009 se encontraran designados como ayudantes alumnos en las escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación a los cuales se les realizaron entrevistas en profundidad.

El trabajo intenta comprender como la participación en el espacio académico desde la posición de estudiante es compleja, como los modos de proyectarse como académicos responden a la pertenencia disciplinar, las orientaciones curriculares y a las intencionalidades político-académicas de la institución y el modo en que las concepciones del equipo docente a cargo de las materias ejerce influencias en las formas de constituirse en y como Ayudantes Alumnos.

1.- AYUDANTES ALUMNOS: UN MODO DE ABORDAR EL CONCEPTO

Como primera instancia de análisis indagamos el marco normativo, el cual no se retoma en esta comunicación pero hacemos referencia a él ya que nos permitió realizar la conceptualización que aquí se retoma. De allí se deriva que analicemos el rol de Ayudante Alumno en la FFyH de la UNC como uno de los bienes de reconocimiento universitario que está en disputa, sobre todo para quienes pertenecen al sector estudiantil. Así las constantes luchas de dicho sector visibles en las reiteradas iniciativas por definir el espacio del ayudante alumno en el concierto de la facultad (tanto desde lo normativo como de los sentidos de disputa cotidianos), nos lleva a sostener que el antecedente de ser o haber sido AA² es uno de los bienes valiosos para los estudiantes dentro del campo académico en tanto es apreciado, produce interés y legitimidad a quienes lo "adquieren o acumulan". En tal sentido las ayudantías se constituyen en un espacio diferenciado de formación para los estudiantes, que aporta beneficios especialmente simbólicos y de reposicionamiento en la estructura universitaria. Si bien los AA se ubicarían en la base de la pirámide de la jerarquía de trabajo docente universitario, lo que disputan es la legitimidad, ser reconocidos para ingresar y

¹ Facultad de Filosofía y Historia (FFyH). Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Argentina.

² De ahora en adelante utilizaremos la sigla AA para referirnos a los Ayudantes Alumn@s

participar del juego universitario, por la posesión de un capital que se adquiere en la universidad y vale casi exclusivamente en la universidad (Bourdieu, 2008).

Los AA de ciencias de la educación y filosofía nos permitieron hacer visibles sus experiencias a partir de una serie de entrevistas en profundidad y desde allí sostenemos que “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce” (Scott, 1992:50). Analizar las prácticas de los sujetos a partir de enmarcarlas en el juego social, darle historicidad, dinámica y “lógica” desde el sentido práctico, nos permitió identificar algunos indicios respecto a las diferentes estrategias que pondrían en marcha los AA, vinculadas a la posición relativa que ocupan al interior de las cátedras. Así nos detuvimos en la reconstrucción de lo que podrían leerse como contradicciones y tensiones del lugar de AA o desde las cuales plantean sus estrategias para ingresar al campo académico.

2.- LAS DISCIPLINAS COMO ETHOS³

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la vida universitaria cordobesa (UNC-Argentina) ha variado dependiendo particularmente de los campos disciplinares y profesionales de que se trate; a partir de este supuesto indagamos como se relacionan estas dimensiones en los ayudantes alumnos de las escuelas de Ciencias de la Educación y Filosofía para el periodo 2007-2009.

Analizamos los lineamientos curriculares contenidos en los planes de estudio de la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, en tanto referentes de formas textualizadas, con valor normativo donde se condensan los horizontes, proyecciones, expectativas de cada institución para analizar cómo estos se incorporan en la construcción de hábitos académicos.

En tanto las disciplinas son poderosas fuentes de creencias, cada disciplina cuenta con “supuestos”, un conjunto de lenguajes, símbolos, relatos, modos de hacer, identidades a partir de los cuales se socializan los diferentes agentes que allí entran en juego. A continuación indagamos si estas particularidades intervienen en las construcciones que los ayudantes alumnos de ciencias de la educación y filosofía ensayan sobre sus roles.

3.- LÍMITES DEL CAMPO UNIVERSITARIO: LA ENSEÑANZA

El plan vigente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación data del año 2003, este introduce la cuatrimestralización de las materias y establece un sistema de correlatividades por ciclo. En este plan de estudio no se explicita en un apartado específico el “perfil del egresado” sino que lo inferimos a partir de la unión de 4 grandes bloques que contienen: habilidades a desarrollar, conocimientos, actitudes y tareas a desempeñar. En tal sentido se espera que el egresado sea capaz de “dar conocimientos relativos a las Ciencias Sociales y Humanas relacionados a la educación; que aborde problemáticas educativas actuales desde una perspectiva histórico-contextual en los niveles local, regional, nacional e internacional; que cuente con habilidades para elaborar propuestas de intervención pedagógica para distintas situaciones de la realidad educativa generando espacios abiertos a la comunicación y el

³ Entendido como “Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad” según la última edición del Diccionario de la Real Academia Española

diálogo para el trabajo con el conocimiento; conformar equipos de trabajo valorando los aportes interdisciplinarios y el intercambio de distintos conocimientos y experiencias en la producción colectiva; diseñar, usar materiales didácticos y recursos tecnológicos aplicados a la educación.

En cuanto a la inserción laboral el Licenciado en Ciencias de la Educación puede trabajar en los distintos niveles del sistema educativo formal realizando asesoramiento pedagógico, formación inicial y continua de los docentes, planeamiento educativo, evaluación de proyectos y propuestas educativas, como así también trabajar dentro del ámbito de la educación no formal⁴.

Desde estos lineamientos se advierte una marcada tendencia hacia la formación del “profesional”, el cual tiene la posibilidad de intervenir en todos los niveles del sistema educativo y realizar una multiplicidad de tareas que se expresan en la amplitud de espacios de inserción laboral. De esta forma la institución construye un imaginario de lo que espera lograr de cada uno de sus estudiantes.

Este punto es relevante por la carga de sentidos y expectativas que los ingresantes construyen sobre su futuro, sobre lo que planifican “ser” en referencia al ámbito profesional-laboral. Es significativa esta relación en el siguiente relato:

(...) tenía que ver con eso de que me parecía alucinante la tarea docente. Eso lo sigo sosteniendo: que tiene un valor incommensurable que no es reconocido como tal (...) Pero bueno, en realidad cualquier carrera que tuviera formación pedagógica me hubiera interesado en su momento (Entrevistada AA2).

El énfasis en cuanto al futuro laboral está puesto en la tarea docente como una predisposición al momento de elegir la carrera, el imaginario de esta alumna equipara ciencias de la educación con formación docente y esto, parecería ser lo primordial al momento de la elección de la carrera. Esta misma representación aparece y se refuerza en los decires de otras ayudantes.

Siempre de chica jugaba a enseñar o explicarle las cosas a mis compañeros o mis amigos, que sé yo, siempre me gustó eso (Entrevistada AA4).

Y bueno de elegir la carrera, también, bueno: la típica que de chiquita siempre jugaba a la maestra (Entrevistada AA5).

Podemos inferir que la mayoría de los ayudantes alumnos de ciencias de la educación al momento de elegir la carrera vincularon su futuro profesional con el rol docente.

Otras expectativas al momento de la elección de la carrera se relaciona con:

...trabajos en otros tipos de espacios, no solamente institucionales por ahí, que yo lo veía como mucho más ligado a la educación como proceso educativo en la escuela y fuera de la escuela (Entrevistada AA3).

Aquí vemos que también entra en consideración la intervención como rol del licenciado en ciencias de la educación, sin embargo esta estudiante considera que no es uno de los puntos principales, que se valoran desde la institución al momento de la formación de grado.

En referencia al campo disciplinar el paso de la pedagogía a las ciencias de la educación, del singular al plural no constituye simplemente un detalle en la denominación, posee un sentido y alcance específicamente epistemológico.

Nunca llegué a entender muy bien esto de la pedagogía al día de hoy me planteo... o sea, como que encontré en la antropología, en la sociología, en la política, en la psicología incluso, bases sobre las cuales pisar más firme para pensar lo educativo (Entrevistada AA1).

La complejidad del debate epistemológico se reproduce cotidianamente entre los estudiantes, a partir del fragmento anterior se evidencia la diversidad de contenidos de las ciencias de la educación, “la incompletud como campo disciplinar, la baja codificación respecto a otras

⁴ Plan de Estudio 2003 Licenciatura en Ciencias de la Educación.FFyH-UNC

disciplinas, la heterogeneidad y dispersión de sus preocupaciones y que todo ello explica cierta inespecificidad disciplinar, así como cierta tendencia a la sustitubilidad profesional” (Carranza; 2000). Así múltiples disciplinas contribuyen de un modo u otro a la formación del egresado en ciencias de la educación y se traduce en los lineamientos curriculares del plan de estudio vigente en dicha carrera.

Desde esta constitución epistemológica los diferentes espacios curriculares y en ellos las disciplinas que constituyen el campo de las ciencias de la educación, se configuran como lugares de elección para los ayudantes alumnos.

Y bueno creo lo que me generó mucha fuerza el año pasado fue Historia Social como que me dio vuelta la cabeza (...) fue lo que este año me llenó. A mitad de año me meto en la cátedra, me meto a full a esto, que es lo que me interesa (Entrevistada AA3).

Este planteo se repite en las diferentes entrevistas realizadas, así las disciplinas y su cuerpo de profesores se presentan como referentes teóricos que los ayudantes alumnos identifican al momento de abordar “lo educativo”. Se establece una relación compleja entre el “perfil” del egresado y las disciplinas que constituyen las ciencias de la educación, lo que configura una doble adhesión, en este caso, para los ayudantes alumnos. Desde nuestras aproximaciones, algo de esta relación se juega las percepciones y expectativas de los ayudantes alumnos de esta carrera.

A continuación trabajamos sobre lo que los ayudantes alumnos mencionan como sus proyecciones al momento de elegir participar desde este lugar en una cátedra.

Era más que todo estar en contacto con tus compañeros, con los alumnos y darle un apoyo en lo que no entendieran o bueno, más que todo en relación con los alumnos (Entrevistada AA4).

En este fragmento se reconocen a otros estudiantes a quienes orientar, favorecer, “ayudar y acompañar” en su paso por la cátedra; según el ayudante que habla, todos sus esfuerzos se destinan a este “otro”.

Me gustaba ayudar a los otros, acompañarlos en el proceso de aprendizaje; yo he estado más posicionada por ahí porque el papel está entre el docente y el alumno (Entrevistada AA1).

Aparece aquí el lugar de “mediador” del ayudante alumno entre estos “otros estudiantes” y los docentes de la cátedra a la que él también pertenece.

Además de centrar el rol del ayudante alumno en la mediación entre docentes y estudiantes se incorpora la idea de transmitir “experiencia” ligada al “oficio de alumno” que permita sortear todos los obstáculos. Se destaca la proximidad de lo vivido entre estudiantes y así se pone el acento en la posibilidad de establecer relaciones de mayor “confianza” entre los AA y los estudiantes.

En tal sentido, identificamos una continuidad en el sentido que le atribuyen los AA a su ingreso a las cátedras; en la mayoría de los relatos se refuerza el supuesto de “facilitarles”, “aliviarles” a los estudiantes su proceso de aprendizaje en el espacio curricular y la noción del rol docente del ayudante alumnos se intensifica al mencionarse las tareas a desempeñar. Otras de las expectativas de los estudiantes ligadas al rol del ayudante alumno es el reconocimiento de la misma como antecedente en la docencia desde lo formal, a la vez que se lo valoriza como espacio de aprendizaje del quehacer docente, actividades a rescatar en un futuro. Así se busca a través de la ayudantía no sólo tener un primer acercamiento y conocimiento al trabajo de una cátedra universitaria, a la tarea docente, sino que la principal motivación a la que hacen referencia los ayudantes alumnos de ciencias de la educación es la potencial relación con los estudiantes, el lugar del acompañamiento en los procesos de aprendizaje rescatando el hecho de haber vivido la experiencia de cursado.

A partir de la importancia que adquiere en los discursos de los ayudantes alumnos el procurar el bien ajeno sin esperar “aparentemente” nada a cambio, nos preguntamos sobre los atributos

que son reconocidos, por lo tanto valorados, por los docentes de la carrera. En tanto las inversiones se organizan en la mayoría de los casos en referencia a una anticipación-consciente o inconsciente- de las posibilidades medidas en beneficios (que se especifican también en función del capital detentado), las tomas de posición estéticas ó ideológicas se ligán a una categoría determinada en un momento determinado como puede ser en este caso, lo expresado por los ayudantes alumnos de la carrera de ciencias de la educación en referencia a la importancia que le asignan al grado en sus discursos (Bourdieu, 2007).

4.- LÍMITES DEL CAMPO UNIVERSITARIO: LA INVESTIGACIÓN

Con la vuelta a la democracia, posteriormente en el año 1986 en la escuela de Filosofía se lleva a cabo la modificación del plan de estudio de la carrera, ya que era una necesidad la actualización de contenidos, la reformulación de asignaturas, el repensar la estructura de materias obligatorias, lo cual se tradujo en la cuatrimestralización de las materias. El plan de estudio vigente data del año 1986 pero se encuentra en momento de reformulación (Ferrero, 2009). Según este plan de estudio, lo que se espera de los egresados es que logren “aplicar una metodología rigurosa al análisis e interpretación de las fuentes de la filosofía, llevar a cabo proyectos personales de investigación en filosofía, participar en equipos de investigación y en proyectos de investigación interdisciplinarios, integrar equipos de diseño y evaluación de investigación, brindar asesoramiento a los organismos gubernamentales de distinto nivel en planes de investigación y todo proyecto que suponga análisis epistemológicos, antropológicos, culturales, sociológicos e insertarse en la Carrera Docente Universitaria”. Así podemos observar que el perfil del egresado de la Licenciatura en Filosofía pone énfasis en un futuro laboral orientado al desarrollo de la investigación y docencia universitaria.

En el perfil del Licenciado en Filosofía la investigación aparece como el eje estructurante en la formación de grado, de esta manera como analizaremos más adelante, hay una relación entre los imaginarios de los ayudantes alumnos y los lineamientos curriculares de la carrera. Así a partir de las proyecciones que elabora la institución respecto al futuro de sus egresados, indagamos las expectativas que mencionan los ayudantes alumnos al momento de elegir la Carrera:

Yo participe de las Olimpiadas de Filosofía en el Secundario (...) los pensadores que a mí me presentaban eran tipos que habían pensado algo relevante para la naturaleza humana, y además que intervenían en la sociedad y demás (Entrevistado AA9).

Existe una percepción generalizada entre los ayudantes alumnos, al momento de reflexionar sobre su elección de la carrera, en considerar a la filosofía como “la disciplina” conformada por reconocidos pensadores que han realizado grandes aportes a la sociedad, comparten la creencia de los avances filosóficos y se sienten atraídos por esos modelos

Junto a las experiencias en el nivel medio en relación a la disciplina, en algunos casos, las influencias familiares muy ligadas a la vida universitaria, son relevantes al momento de la elección.

Y en el último año (secundario) yo tuve una materia, que se llamaba Epistemología, que trataba todas estas problemáticas con respecto a las Ciencias, y me pareció muy interesante. Y ya como a mitad de ese año, la acompañé a mi mamá a un Congreso que se hizo acá sobre la educación en Biología, en la que ella exponía en una mesa sobre Epistemología, porque ya, obviamente, durante todo ese cuatrimestre habíamos estado charlando y me había contado un par de cosas. Y ahí me terminó de enamorar la idea de la Filosofía (Entrevistado AA7).

En este sentido y tomando los aportes de Bourdieu:

El principio unificador de todas las prácticas y, en particular, de esas orientaciones que se describen comúnmente como “elecciones” de la “vocación”, cuando no como efectos de la “toma de conciencia”, no es otra cosa, que el habitus sistema de disposiciones inconscientes que es el producto de la

interiorización de las estructuras objetivas y que, en tanto que lugar geométrico de los determinismos objetivos y de una determinación del porvenir objetivo y de las esperanzas subjetivas, tiende a producir prácticas y, por ello, carreras objetivamente ajustadas a las estructuras objetivas (Bourdieu, 2007:42).

Ligado a los lineamientos curriculares y las proyecciones de los ayudantes alumnos al momento de la elección de la carrera, analizaremos los argumentos que esbozan estos estudiantes al ingresar a una cátedra como ayudantes alumnos:

Bueno yo en la cátedra que elegí ser Ayudante, es muy distinta al resto de las materias de la carrera. El objetivo de la materia es que los chicos escriban o realicen su primer trabajo de investigación en Filosofía. Y para mí fue una de materia que disfruté mucho. Y bueno, parte de mi decisión de entrar en la ayudantía, digamos fue justamente no perder el contacto, con ese aspecto (Entrevistado AA 7 A ⁵).

Este es uno de los casos donde se explicita el “deseo” desde el estudiante de participar en la cátedra como ayudante alumno, rescatando como motivación el objetivo que tiene la materia en torno a la producción de ensayos de investigación. En este sentido, la elección de la asignatura se liga fundamentalmente al interés del futuro ayudante alumno por la producción de escritos para la investigación.

Al mencionar que este ayudante alumno de la escuela de filosofía es uno de los pocos en manifestar el interés de participar en la cátedra, ponemos de relieve los múltiples modos de ingreso a las ayudantías de cátedra, que se presentaron entre los casos entrevistados. Continuando con este planteo retomamos el siguiente fragmento:

No es porque nosotros nos presentamos para ser ayudantes alumnos, sino que cuando estábamos terminado la materia XX dijo que el grupo le había gustado, que estaría bueno que se armaran grupos de discusión, y con XXI nos re copamos con esa idea, entonces fuimos desde marzo a romper las pelotas a XX8 cuando nos íbamos a juntar y más o menos en mayo empezamos a juntarnos, a discutir textos tranca. Y a raíz de eso salió la idea de hacer la ayudantía (Entrevistada AA6).

Aquí aparece como primera consideración la iniciativa de la docente en formar un grupo de discusión, debate y estudio de textos, propuesta ante la cual un pequeño grupo de estudiantes que habían pasado por la materia (entre ellos la entrevistada) acceden sin ninguna duda. Estas estudiantes luego toman la iniciativa y son quienes finalmente inician las tareas para poner en marcha el grupo de discusión y es a partir de esta ágora que la docente invita y abre la posibilidad de participación en su cátedra.

Entre las experiencias de ingreso a las ayudantías de cátedras retomamos el siguiente fragmento:

Cuando rendí XX, yo me acababa de sumar como Ayudante en un Proyecto de Investigación. Y bueno, como parte de las funciones del Proyecto, nos sumamos a la cátedra (Entrevistado AA7 B).

Inferimos a partir de este relato cómo el profesor a cargo del equipo de investigación y de una cátedra en el grado tiende a la unificación de los espacios de ayudantías de investigación y cátedra, e instala a la enseñanza como una “función” dentro de las tareas que desarrolla el investigador. Ante esto, como hemos analizado, la normativa establece una diferenciación en cuanto a tareas, obligaciones, etc. y especifica que son ámbitos universitarios complementarios pero diferentes; una no es consecuencia de la otra ni viceversa.

De lo anterior deducimos que son las tareas de investigación, respondiendo al perfil profesional y las posibilidades laborales que marca la institución, hacia donde se orientan las prácticas de los ayudantes alumnos de la escuela de filosofía; ya que la mayoría de los ayudantes se incorporan a los equipos de cátedra a partir del trabajo en los equipos de investigación o de los espacios de discusión extracurriculares, en este sentido el lugar de la investigación y del “filosofar” como prácticas de los “pensadores” concentra las proyecciones de estos ayudantes en contrapartida la docencia se presenta como una actividad universitaria subalterna.

⁵ Este ayudante alumnos se desempeña en dos asignaturas y en este trabajo haremos referencias a sus dos experiencias. Indicando cuando mencionamos relatos referidos a una y otra experiencia referenciándolo de la siguiente manera: Entrevista 7 A y Entrevista 7 B.

También es posible advertir con cierta claridad el protagonismo del cuerpo de profesores en la política de reclutamiento, el modo de reproducción académica en la búsqueda de perpetuación de lo que se consideran productos legítimos (fundamentalmente la investigación) a partir de la jerarquía absoluta, el lugar que se le concede sobre cualquier otro criterio de selección y captación del cuerpo de ayudantes alumnos. Lo anterior se expresa en la relación docentes y ayudantes alumnos específicamente en lo que hace a la participación de estos últimos en la tareas de la cátedra y el perfil que adquiere se rol.

yo creo que es formativo, no tanto la tarea del docente, bueno da clases y expone no sé programas y demás, acá es como una tarea casi previa, casi como inicio a la investigación (...) dicen “venga cuando quieran” supongamos, “si quieren preparen una clase” y demás, pero a lo sumo lo que uno hace es eso en verdad, un día preparas una clase sobre un tema de lo que estas investigando, el profe te da la oportunidad, digo en general, me parece que es así y dan la libertad de asistir o no a la materia, porque la idea no es tampoco repetir la materia, el cursado de nuevo (Entrevistado AA9).

En el discurso de este ayudante alumno se analiza cómo las funciones docentes se perciben como el “paso previo” a las tareas de investigación, cómo para él la enseñanza siempre le cede lugar a la investigación. Reforzada esta construcción por el cuerpo docente quienes, aparentemente, brindan todo tipo de contemplaciones a los ayudantes alumnos respecto a las tareas que estos tienen que realizar en el aula, el mismo ayudante alumno menciona:

Muchos profes tienen sus ayudantes alumnos, los hacen ingresar (...) a su grupo de investigación, los invitan, en general los van formando desde el grupo de investigación y la participación en la cátedra resulta curiosamente siendo por ahí bastante anecdótico (Entrevistado AA9).

Se refuerza aquí la preponderancia del lugar de la investigación por sobre el resto de las tareas de los universitarios y en este sentido es posible encontrar ciertas continuidades entre las expectativas de los estudiantes al momento del ingreso a la carrera, las proyecciones de la institución y finalmente la reproducción del habitus académico del “buen filósofo”.

Es posible advertir por otra parte, en el caso de los ayudantes alumnos,

el ejercicio del poder académico en tanto aptitud y propensión, ellas mismas socialmente adquiridas, para jugar con las posibilidades ofrecidas por el campo: la capacidad de tener alumnos, el hecho de tenerlos bien ubicados, tal vez supone ante todo un arte de manipular el tiempo de los otros, ó, más precisamente, el ritmo de sus carreras, de su corrida, de acelerar ó de diferir realizaciones. Y, a cambio, este arte, que es también una de las dimensiones del poder, a menudo sólo se ejerce con la complicidad más o menos consciente del aspirante, (Bourdieu, 2008:11).

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Uno de los elementos institucionales que ejercen una fuerte determinación en el perfil del AA y que diversifica las estrategias de ingreso al campo académico son las orientaciones curriculares que cada escuela plasma en sus planes de estudio. Así al comparar los perfiles de ambas carreras una de las diferencias que aparece es el lugar de la investigación en la formación de sus estudiantes. En la licenciatura en ciencias de la educación la investigación educativa figura como un ítem más, dentro de las tareas a desempeñar por los futuros egresados y dentro de las posibilidades de inserción laboral aparecen múltiples tareas posibles que potencian la intervención en otros niveles del sistema educativo. Así el perfil de ciencias de la educación está fuertemente marcado por el profesionalismo docente y la intervención pedagógica en el sistema educativo, en esta línea, los AA ingresan al espacio como una primera instancia de trabajo docente traduciendo la intervención en apoyo a la enseñanza. En filosofía en cambio, la investigación ocupa un lugar central entre las tareas a desarrollar por los futuros egresados, quedando sus posibilidades laborales orientadas fuertemente a dicha tarea. Estos lineamientos curriculares impacta en los modos de ingreso que pudimos reconstruir en una y otra escuela, así el ingreso de los estudiantes como AA en la escuela de filosofía se produce vía los equipos de investigación o grupos informales de discusión teórica. Aquí se

identifica una de las diferencias que marcan los imaginarios de los AA de ciencias de la educación y filosofía y como el contexto institucional en el cual se forma produce marcas identitarias. De modo tal que analizamos como desde el primer acercamiento a la producción académica las vías de ingreso se diferencian según los lineamientos curriculares, así en el caso de ciencias de la educación con claras orientaciones a la intervención pedagógica los ayudantes AA se incorporan directamente como ayudantes de cátedra postulando entre sus tareas centrales la docencia y en la escuela de filosofía orientada a la formación de investigadores el ingreso al campo académico es vía los equipos de investigación para posteriormente incorporarse a las ayudantía de cátedra. Sin embargo para poder comprender las proyecciones sobre las carreras deseables para los AA no basta con considerar los lineamientos curriculares sino que decidimos complejizar el planteo analizando los panoramas institucionales de ambas escuelas, derivados de las decisiones político-académicas en referencia a sus plantas docentes. Así la escuela de filosofía tiende a establecer criterios de concentración de cargos y mejoras de dedicación, no existiendo docentes con dedicación simple, de lo que derivamos que su cuerpo de profesores tienen como ocupación central las tareas universitarias. En la constitución de su planta, la escuela de ciencias de la educación, estableció criterios disímiles a los de filosofía, de esta forma se observa una gran dispersión de cargos y dedicaciones de lo que se deriva que son pocos los docentes de esta escuela que tienen como único ámbito de trabajo la universidad. Sumado a este análisis si tomamos en cada escuela la cantidad de docentes exclusivos más los docentes investigadores Conicet⁶ concluimos que no sólo los docentes de la escuela de filosofía concentran sus tareas en el ámbito universitario sino que dentro de sus tareas la investigación tiene un lugar preponderante, a diferencia de los docentes de la escuela de ciencias de la educación que por las características de los cargos y dedicaciones se insertan en ámbitos de trabajo fuera de la universidad.

De este ítem se deriva que las estrategias de los AA al momento del ingreso e incorporación a la vida académica responden, en la mayoría de los casos, a la construcción de una subjetividad institucional orquestada por los diferentes mitos fundacionales, referentes simbólicos, pertenencias disciplinares que ejercen influencia ya sea, desde los lineamientos curriculares o desde las estructuras de pertenencia establecidas.

Más allá de las estrategias de ingreso puestas en marcha por los AA de una u otra escuela pudimos analizar que la experiencia de participación académica que implica acceder a una ayudantía no es un lugar deseado para la mayoría de los estudiantes. Frente a ello analizamos las características del grupo de ayudantes de cada escuela. Así los AA en general comparten algunos rasgos como la edad, ser solteros y mencionar no necesitar trabajar para costear sus estudios. Sin embargo en referencia al nivel educativo encontramos que los AA de filosofía son segunda o tercera generación de egresados de nivel superior, muchos de ellos, hijos de docentes universitarios a diferencia de los AA de ciencias de la educación quienes mencionan ser primer o segunda generación de universitarios. En referencia a lo anterior nos preguntamos ¿El resto de los estudiantes de estas carreras, compartirá estas características? ¿Estos rasgos en el nivel educativo familiar será un rasgo distintivo del grupo de AA de cada escuela?

Si bien estas consideraciones marcan una diferencia entre las trayectorias familiares de los AA de ambas carreras, en los itinerarios familiares, la mayoría, cuenta con algún tipo de conocimiento sobre la vida universitaria que les aporta otras lecturas posibles sobre el nivel. En tal sentido contar con las posibilidades materiales y simbólicas de acceso al espacio de AA marca una diferencia entre estos estudiantes para quienes la universidad no significa un lugar lejano ni de paso sino que cuentan con habitus culturales que potencian el sentido de pertenencia; en esta línea los sujetos que acceden al cargo de AA poseen más tiempo para

⁶Lo que implica que son docentes investigadores reconocidos como tales a nivel nacional.

invertir en el estudio y la formación académica producto de sus trayectorias sociales. Mientras tanto, para la mayoría de los estudiantes la universidad es más un lugar de paso donde se obtiene el título universitario que el espacio en donde apostar por una carrera académica futura, vinculada con la obtención de reconocimiento universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, J. y Simois, G. (2011). Trabajo Final de Licenciatura: Ayudantes Alumnos y TICS. Estrategias del mundo académico. Un estudio de caso en la FFyH - UNC. Publicado en Repositorio de materiales educativos Ensenanza. <http://ffyh.unc.edu.ar>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Eudeba
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Carranza, A. (2000). Conferencia "De la pedagogía a las ciencias de la educación". Escuela de Ciencias de la Educación. UNC
- Diccionario de la Real Academia Española http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=etos consultado el 20/01/2012
- Ferrero, F. (2009). Trabajo final de Licenciatura: La integración de las nuevas tecnologías en relación con los contenidos disciplinares. Un estudio de caso. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH-UNC. Inédito. Biblioteca de la FFyH-UNC
- Planes de Estudio de las Carreras de Licenciatura de Ciencias de la Educación y Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. <http://ffyh.unc.edu.ar> consultado el 21/01/2012
- Scott, J. W. (1992). Experience. En Judith Butler y Joan W. Scott (eds.), *Feminists Theorize the Political* (pp. 20-40). London: Routledge.

ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO DAS TITORÍAS: ACORDOS E DESACORDOS NA PERCEPCIÓN DE ALUMNADO E PROFESORADO DA USC

Beatriz García Antelo

Facultade de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

A construción dun espazo común de Ensino Superior implica, entre outros desafíos, que a función titorial se configure como unha das estratexias fundamentais no cambio cara un modelo formativo centrado no estudante que pon o énfase nunha maior autonomía deste no seu proceso de aprendizaxe. Non obstante, en diversas investigacións realizadas ao longo da última década, ponse de manifesto que tradicionalmente as titorías quedaron en moitos casos relegadas á consulta de dúbidas de carácter puntual.

Tendo en consideración esta realidade, no traballo que aquí se achega recóllense algúns dos resultados obtidos nunha investigación desenvolvida en relación á percepción do profesorado e alumnado da Universidade de Santiago de Compostela sobre as titorías; concretamente, aqueles que se refiren á valoración que outorgan sobre a organización e funcionamento das mesmas. Participaron na mostra un total de 224 profesores e profesoras¹ e 653 alumnos e alumnas desta universidade.

1.- AS TITORÍAS ACADÉMICAS: ELEMENTO CLAVE NA FORMACIÓN DO ALUMNADO UNIVERSITARIO

Ao nomear o termo titoría académica ou de materia estamos a facer referencia á modalidade de titoría que desenvolven todos os docentes universitarios polo mero feito de selo, á “labor informativa e formativa que realiza o profesorado no marco da súa asignatura co obxecto de realizar un seguimento do proceso formativo de cada alumno ou grupo de alumnos aos que imparte docencia” (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008:60). Esta modalidade de titoría leva consigo un proceso de intercambio continuo entre profesor e alumno para o asesoramento e seguimento do proceso de aprendizaxe nun ámbito de estudo concreto e, dado que cada alumno cursa diferentes materias ao longo do curso académico e de toda a carreira, enténdese

¹Cada vez que ao longo deste traballo se fai mención a este ou outro colectivo, malia que utilizaremos en moitas ocasións a forma verbal do masculino xenérico coa intención de facilitar a lectura, é a nosa intención facer referencia, indistintamente, aos dous xéneros (feminino e masculino).

que o estudante terá tantos títolos como materias nas que estea matriculado en cada momento.

En canto á súa organización, a tutoría académica asimilouse tradicionalmente coa función tutorial legal ou funcional, derivada da obriga que establece a lexislación actual ao prescribir que todo profesor universitario, con dedicación plena, debe dedicar seis horas semanais á tutoría.

Non obstante, no novo contexto que marca a converxencia europea, o cambio cara un novo modelo formativo centrado no estudante, supón que os docentes deben modificar a estrutura das súas materias, combinando diferentes metodoloxías na distribución das súas clases. Polo tanto, contrariamente ao enfoque que tradicionalmente se concedeu á tutoría de materia, consideramos que esta, como acción orientadora que realiza o profesor cos seus alumnos, debe ser inseparable da súa función como docente, axudando aos alumnos a resolver cuestións relativas ao seu proceso formativo e incentivando a súa autonomía no proceso de construción da súa aprendizaxe. Dende este punto de vista, tendo en consideración os obxectivos da converxencia e as esixencias da sociedade, o tutor de materia deberá ser un acompañante no proceso de ensino-aprendizaxe, un facilitador e estimulador das aprendizaxes autónomas... todo iso orientado á consecución das competencias previstas no programa da materia e necesarias para o seu desempeño profesional. Por este motivo, estamos de acordo coa formulación que realiza Álvarez Pérez (2002) ao apostar por un modelo tutorial formativo e integrado no labor docente diario, fronte a unha concepción burocratizada da tutoría de materia, que constitúe unha esixencia e obriga do labor de todos os docentes pero á vez se mostra escasamente articulada da práctica educativa ou mesmo desligada desta.

Nesta nova perspectiva, existen unha serie de funcións que debería atender a tutoría académica e que seguindo a Álvarez González (2008) identificamos como:

- ✚ A tutoría académica debe facilitar os procesos de aprendizaxe do alumno, de forma que este sexa cada vez máis autónomo, guiándoo no desenvolvemento das súas estratexias de aprendizaxe para que mellore o seu rendemento.
- ✚ O tutor debe estar presente nos momentos en que o alumno teña dificultades de aprendizaxe, estimulándoo e motivándoo.
- ✚ A tutoría como soporte académico na elaboración de traballos de investigación, tanto no relativo a saber traballar en equipo como ao correcto desenvolvemento do traballo de investigación.
- ✚ Información, asesoramento e formación sobre a busca de fontes documentais, que contribuirá a que o alumno sexa máis autónomo.
- ✚ A tutoría como estimuladora do traballo autónomo do estudante nas súas diferentes variantes: a través da aprendizaxe baseada en problemas, por exemplo.
- ✚ A tutoría como elemento potenciador da dimensión profesional das materias, de forma que o alumno poida vela non só na súa dimensión académica senón na súa proxección ao campo profesional.

2.- METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN

Partindo destas primeiras consideracións, recolleamos a continuación os principais resultados obtidos en relación a un dos obxectivos específicos formulados no marco da tese de doutoramento “A tutoría na Universidade de Santiago de Compostela: percepción e valoración de alumnado e profesorado” (García Antelo, 2010); concretamente, aquel que analiza a percepción destes dous colectivos sobre a organización e funcionamento das tutorías de

materia en aspectos tales como a importancia que lle conceden, a frecuencia e motivos polos que o alumnado acode ás mesmas ou as razóns que consideran obstaculizan un maior aproveitamento destas.

A metodoloxía utilizada foi a investigación descritiva tipo enquisa, na que se fai uso do cuestionario como principal instrumento para a recollida de información. Concretamente, e partindo da base de que o obxectivo é recoller a valoración dos principais axentes implicados no proceso de acción titorial -profesorado e alumnado-, elaboráronse dous cuestionarios diferenciados, un para cada un dos colectivos. Estes divídense en diferentes dimensións, unhas das cales recolle información relativa ao obxectivo específico xa mencionado e do que se da conta na presente comunicación.

A análise dos datos foi tanto cuantitativa como cualitativa, en función da diferente tipoloxía de preguntas que configuraban ambos cuestionarios.

3.- POBOACIÓN E MOSTRA

A **poboación** obxecto de estudo compóñena os dous principais grupos implicados na temática desta investigación: profesorado e alumnado da Universidade de Santiago de Compostela.

Partindo dunha mostraxe aleatoria con afixación proporcional por área de coñecemento seleccionouse a **mostra de alumnado**, que se compón de 653 alumnos e alumnas que proceden de 17 titulacións da USC, 3 das cales son de Ciencias da Saúde, 2 de Ciencias Experimentais, 6 de Ciencias Sociais e Xurídicas, 3 de Ensinanzas Técnicas e 3 de Humanidades. A distribución do alumnado por áreas de coñecemento é similar á da poboación, razón pola que consideramos que se respecta en boa medida a distribución proporcional establecida. Neste sentido, o 48,7% de alumnado da mostra cursa algunha titulación de Ciencias Sociais e Xurídicas; o 19,1% de Ciencias da Saúde; o 12,9% da área de Humanidades; o 10,6% pertence a Ciencias Experimentais e o 8,7% restante á área de Ensinanzas Técnicas. En canto á variable xénero, a mostra de alumnado está formada maioritariamente por mulleres (78,9%), fronte ao 21,1% de homes, o que constitúe un reflexo da tendencia actual que amosa unha maior presenza das mulleres na universidade.

Por outro lado, integran a **mostra de profesorado** un total de 224 profesores de 24 das 25 facultades e escolas universitarias da USC e cuxa distribución por xénero está moi igualada, sendo o 51,3% mulleres e o 48,2% varóns. En canto á área de coñecemento na que desenvolven a súa principal actividade docente, o grupo máis numeroso é o que procede da área de Ciencias Sociais e Xurídicas (37,1%), seguido do profesorado de Humanidades (20,1%), Ciencias Experimentais (17,0%), Ensinanzas Técnicas (14,7%) e de Ciencias da Saúde (11,2%). Así mesmo, cabe sinalar que a maioría deles desenvolve a súa principal actividade docente no campus de Santiago (80,4%) fronte ao 19,6% que o fai no campus de Lugo. Ao tomar en consideración a súa experiencia docente, observamos como a maioría (71,6%) se sitúan nun intervalo de 5 a 25 anos de experiencia: o 34,7% entre 5 e 15 anos e o 36,9% entre 16 e 25. Só o 18,5% indican que esta supera os 25 anos e unha porcentaxe aínda menor, o 9,9%, leva menos de 5 anos traballando como docente.

4.- PRINCIPAIS RESULTADOS

4.1.- NECESIDADE DE CONTAR COAS TITORÍAS DE MATERIA NA FORMACIÓN DO ALUMNADO

Preguntouse en primeiro lugar a ambos colectivos en que medida consideran necesario contar con titorías de materia para mellorar a formación e orientación do alumnado. A valoración dos

estudantes ao respecto recóllese na táboa 1, na que se amosa como estes as consideran maioritariamente necesarias (53,0%) e moi necesarias (35,5%); de feito, a media obtida é elevada (4,21).

Táboa 1. Necesidade das titorías de materia: valoración do alumnado

<i>Estatísticos descriptivos</i>		<i>Porcentaxes</i>				
$\bar{X}$	S	<i>Innecesarias</i> (1)	<i>Pouco necesarias</i> (2)	<i>Indiferente</i> (3)	<i>Necesarias</i> (4)	<i>Moi necesarias</i> (5)
4,21	0,721	0,3	2,3	8,9	53,0	35,5

Fonte: Elaboración propia

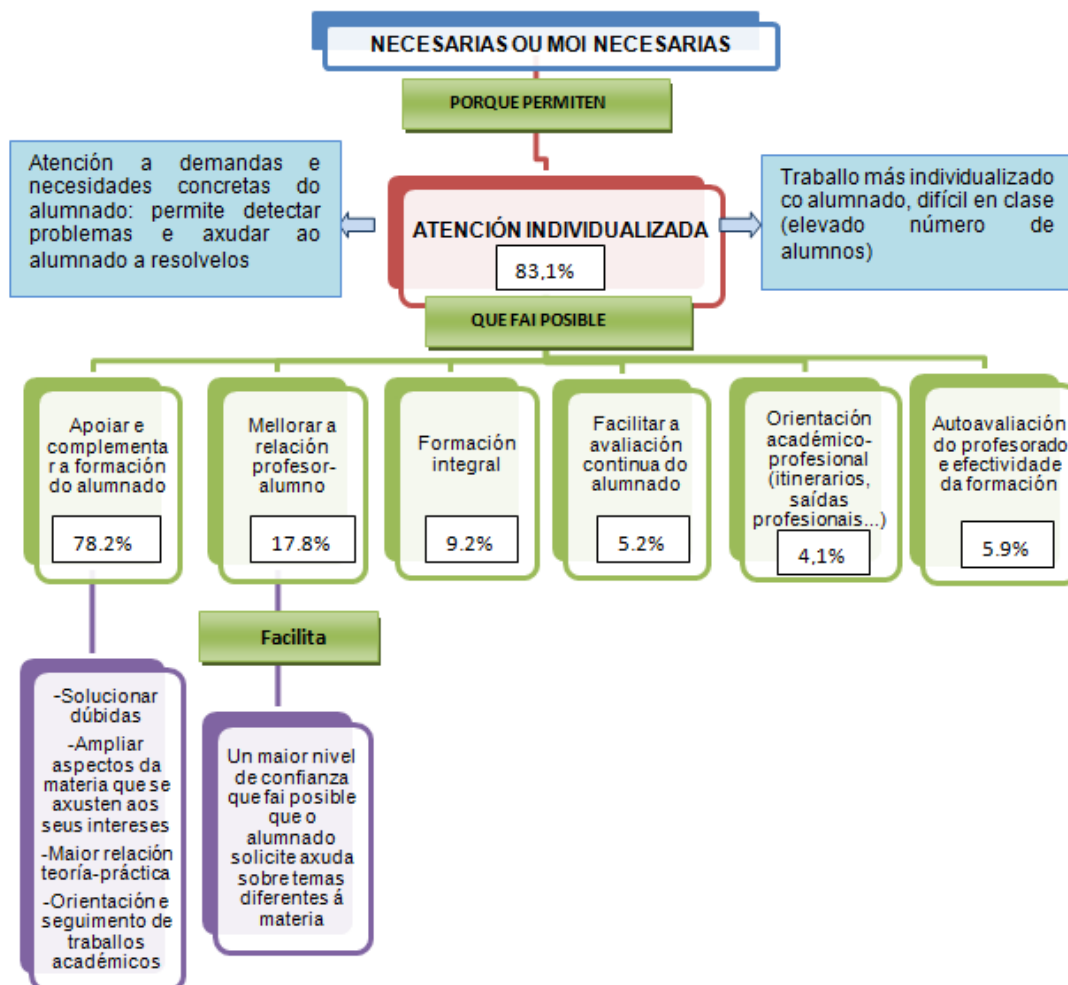
Cando se pregunta ao profesorado sobre esta mesma cuestión, constatamos que os enquisados tampouco cuestionan a existencia destas titorías, senón que, maioritariamente, as consideran necesarias (54,7%) e moi necesarias (38,6%) (táboa 2).

Táboa 2. Necesidade das titorías de materia: valoración do profesorado

<i>Estatísticos descriptivos</i>		<i>Porcentaxes</i>				
$\bar{X}$	S	<i>Innecesarias</i> (1)	<i>Pouco necesarias</i> (2)	<i>Indiferente</i> (3)	<i>Necesarias</i> (4)	<i>Moi necesarias</i> (5)
4,28	0,701	0,4	2,7	3,6	54,7	38,6

Fonte: Elaboración propia

Ao colectivo de profesorado preguntouse ademais, a través dunha cuestión de carácter aberto, cales eran os motivos que outorgaba á súa resposta (ver figura 1). Ao respecto cabe sinalar que as principais razóns que os docentes argumentaron sobre a pertinencia de titorizar ao alumnado se corresponden coa necesidade de ofrecerlle unha atención individualizada e apoiar e complementar a súa formación en relación á materia.

Figura 1. Motivos polos que o profesorado considera necesarias ou moi necesarias as titorías de materia*Fonte: Elaboración propia*

Máis concretamente, para o profesorado, a atención individualizada é imprescindible de cara a mellorar a calidade da formación e orientación que se ofrece aos estudantes, dar resposta ás súas necesidades e demandas, detectar problemas e axudalo a resolvelos, facilitarlle que formule dúbidas que en clase non se atrevería e, por último, facilitar un traballo máis individualizado que sería imposible desenvolver nas clases maxistras, en moitos casos masificadas. Do mesmo modo, considera o profesorado que as titorías son necesarias porque permiten apoiar e complementar a formación do alumnado en diferentes aspectos: axudándoo a superar as dificultades que poidan xurdirle no seu proceso de aprendizaxe, ampliando e completando aqueles aspectos da materia que máis se axusten ás súas inquietudes e intereses, facilitando unha maior relación de teoría e práctica e permitindo realizar un seguimento do traballo académico do alumnado.

O profesorado tamén fai alusión, aínda que en menor grao, a outros motivos, sinalando que as titorías tamén son necesarias porque melloran a relación profesor-alumno e, froito dela, o alumnado séntese máis cómodo para formular situacións non necesariamente relacionadas coa materia que imparte o profesor; constitúen unha oportunidade para coñecer en que medida o seu labor como docente facilita a comprensión por parte do alumnado dos contidos da materia, contribúen á formación integral do alumno, facilitan a avaliación continua do alumnado, permiten orientar ao alumnado sobre aspectos de carácter profesional (itinerarios, especialidades, saídas profesionais...) e, por último, motivan o alumnado cara ao estudo.

4.2.- ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO DAS TITORÍAS

No tocante á organización das titorías, cabe destacar en primeiro lugar que a maioría de profesorado enquisado sinala que non organiza titorías programadas e en grupo, polo que as titorías de materia se conciben maioritariamente como unha resposta puntual ás demandas que realiza o alumnado, especialmente no horario de titorías establecido para iso. Por este motivo, aínda que consideramos que o desempeño do rol de titor é consubstancial ao rol docente e que, polo tanto, o profesorado non só exerce como tal neste horario de titorías, consideramos necesario indagar na actividade que o profesorado desempeña neste espazo temporal xa que, en moitos casos, se identifica a acción titorial exclusivamente coa desenvolvida neste horario.

4.2.1.- Os horarios de titorías

Tendo en consideración que o profesorado debe dedicar, segundo a lexislación vixente, seis horas semanais á atención ao alumnado e que este horario é establecido polo docente de acordo co seu horario de clases, quixemos coñecer en primeiro lugar se o número de horas establecidas se considera axeitado.

Ao respecto, a maioría de profesorado enquisado (75,1%) móstrase satisfeito con esta cantidade de horas, considerándoas suficientes; mentres que o 17,2% indica que son poucas e unha porcentaxe menor (7,7%) establece que son moitas. Cabe sinalar así mesmo que a maioría de profesores (62,6%) indican que en bastantes (40,5%) e moitas ocasións (22,1%) o alumnado lle formula dúbidas en momentos diferentes aos establecidos neste horario.

No tocante agora á valoración do alumnado respecto a este mesmo horario, analizáronse cuestións como o grao en que o coñece, así como o cumprimento deste por parte dos docentes, cuestións nas que, en termos xerais, se observa unha grande heteroxeneidade nas respostas. Máis concretamente:

- ✚ Aínda que case a metade de alumnos (42,8%) afirman coñecer estes horarios bastante (26,4%) ou moito (16,4%), o 57,2% restante indican que o seu grao de coñecemento é nulo (9,7%), baixo (18,1%) ou regular (29,4%).
- ✚ Respecto ao grao no que o profesorado cumpre os horarios de titoría, case o mesmo porcentaxe de alumnado da unha resposta positiva e negativa: o 32,1% considera que os respectan pouco (22,1%) ou nada (10,0%), mentres que o 32,2% indica que o profesorado cumpre bastante (22,9%) ou moito (9,3%) este horario.

4.2.2.- Frecuencia coa que o alumnado asiste ás titorías

Para coñecer a frecuencia coa que acode o alumnado a solicitar axuda e orientación ao profesorado, analizamos igualmente as repostas dadas por ambos colectivos.

En canto á valoración do alumnado:

- ✚ A maioría non fai un uso regular das titorías senón puntual, dado que unha porcentaxe importante non asistiu nunca ou só o fixo nalguna ocasión durante o curso académico anterior: o 7,3% indica que non asistiu nunca e case a metade afirma que o fixo en menos de 5 ocasións (o 20,2% unha ou dúas veces e o 29,3% entre 3 e 5). Tendo en consideración que o alumnado pode ter unha media de 8-10 materias por curso académico, os resultados poñen de manifesto a súa baixa asistencia a titorías.
- ✚ Ademais, un terzo dos enquisados (33,5%) amósase de acordo (17,3%) e moi de acordo (16,2%) con que só acode a aquelas titorías que o docente establece de asistencia

obrigatoria. Comprobamos pois que, ademais de que a asistencia do alumnado a titorías é baixa e irregular, en moitos casos non se produce por iniciativa propia.

O profesorado confirma estes datos, nos que se pon ademais de manifesto, ao igual que en diversas investigacións realizadas ao longo desta década, que as titorías seguen maioritariamente desvinculadas da organización xeral da materia. Concretamente, máis da metade de profesorado enquisado (64,7%) indica que menos do 25% dos seus alumnos lle solicita axuda no horario de titorías, e dos que si o fixeron no curso académico anterior, o 36,3% fíxoo só unha vez. Poucos profesores achegan datos máis optimistas: o 13,0% sinala que o alumnado acode regularmente (4 e 5 veces por cuatrimestre), o 5,4% considera que esta asistencia do alumnado é bastante regular (entre 6 e 9 veces por cuatrimestre) e por último, só o 1,8% indica que o alumnado asiste 10 ou máis veces por cuatrimestre.

4.2.3.- Motivos polos que o alumnado solicita información e/ou orientación ao titor

Para identificar as razóns polas que o alumnado solicita información e/ou orientación ao titor formuláronse sendas cuestións a profesorado e alumnado nas que debían valorar con que frecuencia estes últimos acoden a titorías por diferentes motivos (de nunca=1 a con moita frecuencia=5).

En primeiro lugar, o **alumnado** indica que acode fundamentalmente para abordar temas relacionados coa avaliación (corrección de tarefas, criterios de avaliación, revisión de exames...) e para realizar o seguimento de traballos académicos (cunha media de 3,14 en ambos os dous casos). O terceiro e cuarto motivo que esgrime o alumnado para solicitar axuda do titor é consultar dúbidas sobre a materia, ben sexa ao longo do curso (3,03) ou os días previos ao exame (2,87).

Non obstante, as razóns vinculadas á orientación sobre decisións académico-profesionais, tales como a elección de materias e especialidades (itinerarios académicos) e a información sobre saídas profesionais da titulación, programas de mobilidade, prácticas en empresas... son pouco solicitadas polo alumnado (cun 1,63 e un 1,62, respectivamente). Do mesmo modo, o alumnado tampouco demanda con frecuencia información sobre os servizos, bibliotecas e actividades da facultade ou universidade (1,56) e en poucos casos consulta temas de carácter máis persoal (1,25) (gráfico 1).

Gráfico 1. Valoración do alumnado sobre os motivos polos que asiste ás titorías (medias)



Fonte: Elaboración propia

Unha vez coñecida a opinión dada polo alumnado, expoñemos a continuación os resultados obtidos da mostra de **profesorado**, aos que tamén se solicitou a súa valoración. Segundo este, o alumnado acode a titorías fundamentalmente para resolver dúbidas os días previos ao exame (4,04) e para abordar temas relacionados coa avaliación (3,50).

O terceiro motivo máis sinalado polo profesorado tamén fai referencia á consulta de dúbidas sobre a materia e a ampliar contidos sobre esta, pero nesta ocasión ao longo do curso ou cuadrimestre (3,08). En cuarto lugar, realizar o seguimento de traballos académicos (2,89) é a seguinte razón mencionada, malia que neste caso existe unha maior variabilidade nas respostas.

Polo que respecta aos restantes motivos, o profesorado cre maioritariamente que en poucas ou ningunha ocasión o alumnado fai uso das titorías para: pedir asesoramento sobre métodos de traballo e a organización do estudo na materia (2,09); pedir información e orientación na elección de materias e especialidades (1,91); informarse sobre as saídas profesionais, programas de mobilidade, prácticas en empresas... (1,85); consultar temas persoais (1,81) e por último, solicitar información sobre os servizos, actividades... da facultade ou universidade (1,75) (gráfico 2)

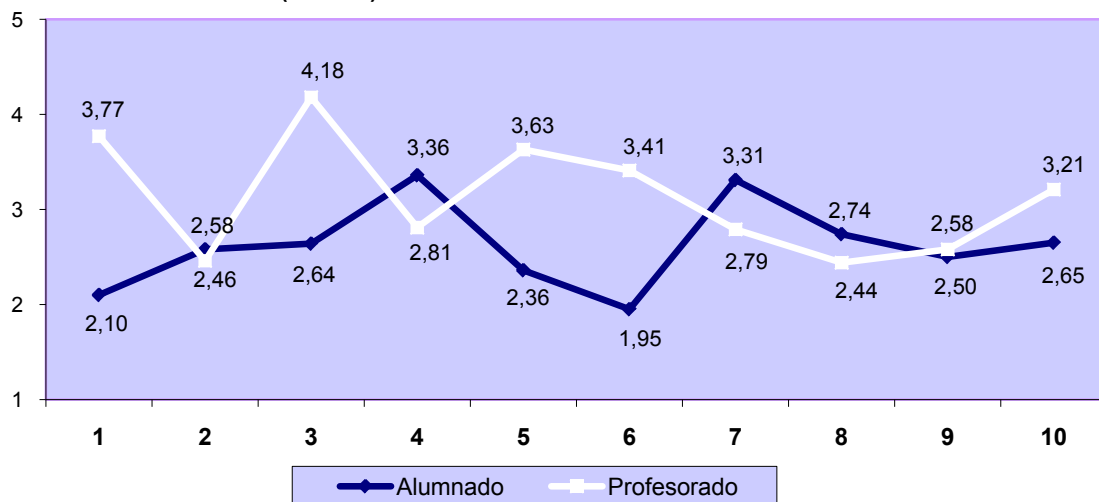
Estes datos, tanto os obtidos na mostra de alumnado como de profesorado, confirman, ao igual que outras investigacións realizadas ao longo desta década (Alañón, 2000; Alcón, 2003; Lobato, Arbizu y Del Castillo, 2005; Pérez Abellás, 2006; Zabalza e Cid, 2006) que as titorías quedan relegadas, en moitos casos, a consultas sobre a revisión de exames e a solución de dúbidas os días previos á realización das probas de avaliación, estando, polo tanto, desvinculada da organización xeral da materia.

Gráfico 2. Valoración do profesorado sobre os motivos polos que o alumnado asiste ás titorías (medias)

Fonte: Elaboración propia

4.2.4.- Razóns que obstaculizan o aproveitamento das titorías por parte do alumnado

De novo solicitouse a valoración de ambos os dous colectivos a través dunha escala de 1 (nada) a 5 (moito) en función do seu grao de acordo respecto a diferentes motivos que poden supoñer un impedimento na utilización e aproveitamento das titorías por parte dos estudantes.

Gráfico 3. Motivos polos que a asistencia do alumnado ás titorías é baixa: percepción de profesorado e alumnado (medias)

Fonte: Elaboración propia

Nota: 1. Falta de interese do alumnado; 2. Falta de interese do profesorado; 3. O alumnado non leva a materia ao día; 4. Incompatibilidade de horarios do alumnado: coinciden en moitos casos as clases e as titorías; 5. O alumnado non leva a materia ao día; 6. Falta de interese do profesorado; 7. O alumnado non leva a materia ao día; 8. Falta de interese do profesorado; 9. O alumnado non leva a materia ao día; 10. Falta de interese do profesorado.

descoñece as posibilidades que pode ofrecer a titoría á súa formación; **6.** O alumnado considera que non lle resultan de utilidade; **7.** Falta de tempo do alumnado, **8.** O alumnado atopa dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor; **9.** O alumnado considera que os profesores non se amosan accesibles; **10.** O alumnado ten medo a evidenciar as súas dúbidas ante o profesorado.

Á vista dos resultados que amosa o gráfico 3 constátase que a percepción de profesorado e alumnado difire en canto aos motivos aos que achacan a baixa asistencia deste a titorías. En efecto, os valores achados tras aplicar a proba T de Student confirman a existencia de diferenzas significativas na valoración de ambos os dous colectivos en 8 das 10 razóns expostas, cun nivel de significación do 1% (táboa 3).

Táboa 3. Resultados da proba T de Student ao explorar posibles diferenzas na percepción de profesorado e alumnado sobre os motivos polos que a asistencia deste último ás titorías é baixa

MOTIVOS POLOS QUE A ASISTENCIA DO ALUMNADO ÁS TITORÍAS É BAIXA	Valor de T	Sig.
1. Falta de interese do alumnado	-17,301	,000**
2. Falta de interese do profesorado	1,206	,228
3. O alumnado non leva a materia ao día	-16,852	,000**
4. Incompatibilidade de horarios do alumnado: coinciden en moitos casos as clases e as titorías	4,815	,000**
5. O alumnado descoñece as posibilidades que pode ofrecer a titoría á súa formación	-12,571	,000**
6. O alumnado considera que non lle resultan de utilidade	-15,604	,000**
7. Falta de tempo do alumnado	4,767	,000**
8. O alumnado atopa dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor	2,820	,005**
9. O alumnado considera que os profesores non se amosan accesibles	-,819	,413
10. O alumnado ten medo a evidenciar as súas dúbidas ante o profesorado	-4,953	,000**

* A diferenza de medias é significativa ao nivel 0,05

**A diferenza de medias é significativa ao nivel 0,01

Fonte: Elaboración propia

Na análise das diferenzas observadas tendo en conta a valoración media realizada por ambos os dous colectivos ás diferentes razóns expostas (gráfico 3), pode observarse como o alumnado atribúe a súa baixa asistencia, en primeiro lugar, a factores externos, fundamentalmente á incompatibilidade de horarios (3,36), a falta de tempo (3,31) e as dificultades para establecer unha comunicación fluída co titor (2,74). Recoñecen non obstante que outro factor que depende da súa propia actitude como o feito de non levar a materia ao día (2,64) pode constituír nalgúns casos unha dificultade para realizar un maior aproveitamento das titorías. Non obstante, indican que si lles interesan e pensan que son de utilidade, xa que consideran que isto non supón un obstáculo.

Ao analizar a percepción do profesorado sobre esta mesma realidade, comprobamos, pola contra, que este atribúe esta baixa asistencia en primeiro lugar a factores directamente vinculados coa actitude do alumnado, como o feito de que non leve a materia ao día (4,18), o seu desinterese (3,77) ou mesmo o descoñecemento dos beneficios que pode reportar a titoría á súa formación (3,63). Non obstante, non considera que a súa propia actitude (interese, accesibilidade, comunicación) sexa un impedimento importante para o maior aproveitamento das titorías por parte do alumnado (gráfico 3).

5.- ALGUNAS REFLEXIÓNS FINAIS

O Espazo Europeo de Educación Superior formula a necesidade de programar sesións de tutoría en pequeno grupo como parte da metodoloxía docente, de forma que pasen a considerarse un elemento proactivo, non só reactivo. Non obstante, tanto os datos obtidos na presente investigación como outras que se realizaron ao longo da última década indican que a tutoría se ten identificado maioritariamente coa resposta puntual ás demandas que realiza o alumnado, especialmente no horario de tutorías establecido para elo.

Rachar con esta realidade supón a necesidade de dotar de contido á tutoría do profesorado, de forma que transcenda os clásicos temas abordados nas tutorías de materia (revisión de exames, consulta de dúbidas nos días previos a estes...) e pase a formar parte esencial do desenvolvemento da materia. De feito, tal e como nos recordan Gairín e cols. (2004), faise imprescindible readaptar a tutoría de forma que se integre na acción docente e sirva para posibilitar, a través dunha retroalimentación axeitada, que os estudantes aprendan dos seus erros, facilitarlles asesoramento en relación ás súas dificultades, motivalos e axudarlles a centrar os seus logros, consolidar as súas aprendizaxes, axudalos a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, estimar o seu potencial para progresar cara a outros niveis e guiar a elección de alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alañón Rica, M^a T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Alcón Soler, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez Pérez, P. R. e González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- Gairín Sallán, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 61-78.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela (Edición da tese de doutoramento en CD-ROOM).
- Lobato, C., Arbizu, F. e Del Castillo, L. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (2), 148-168.

- Pérez Abellás, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9 (2), 5-20.
- Zabalza, M. A. e Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.

SESIÓN PEDAGOGÍA SOCIAL

TIEMPOS EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS

Laura Varela Crespo

Dpto. Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

Grupo SEPA

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

Este traballo se centra en el estudio de los tiempos educativos en los servicios sociales comunitarios, poniendo la atención en los procesos de planificación y ejecución de las intervenciones socioeducativas y en los periodos temporales disponibles en el desempeño laboral de las educadoras y educadores sociales para la reflexión y mejora de sus prácticas profesionales. En primer lugar, se diferencian dos dimensiones de análisis: por un lado, se hace referencia al posicionamiento de los profesionales de la Educación Social ante el tiempo educativo y por otro, a la incertidumbre pedagógica como elemento definitorio de los procesos de aprendizaje de los educandos. En concreto, se describen los resultados obtenidos de un estudio de caso cualitativo realizado en un municipio de la provincia de A Coruña en torno a la relación entre los tiempos educativos y el quehacer profesional de las educadoras y educadores en los servicios sociales comunitarios.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad la presión temporal y la aceleración de los ritmos de vida se han visto exacerbadas por el predominio de los tiempos mercantiles, dado que en ella “el tiempo se convierte en el objeto central de la economía. Debemos producir siempre en un tiempo dado. Debemos acelerar los ritmos de la vida y abreviar su duración (entre ellos la vida de los objetos). El presente desaparece en una eternidad virtual. Vivimos, sin duda alguna, mucho más tiempo (por término medio) pero sin haber tenido nunca el tiempo de vivir” (Latouche y Harpagès, 2011:19).

Las transformaciones en torno a la concepción del tiempo como fenómeno subjetivo ponen en cuestión las posibilidades y el alcance del trabajo educativo en los servicios sociales. Tiempos de malestar y de bienestar, de diferencia y de indiferencia, de disfrute individual y de vivencia colectiva, etc., forman parte de nuestro ser y de nuestros modos de relacionarnos. Además, los ritmos y alcances de las actuaciones educativas no dependen única y exclusivamente de los profesionales sino también de factores políticos, económicos, contextuales, etc., que posibilitarán la consecución de resultados diferenciados.

En concreto, referirse a la cuestión de los tiempos en servicios sociales integra múltiples significados (Alonso, Varela y Teijeiro, 2011). En primer lugar, alude a la diversidad de ritmos

de aprendizaje y de contextos en los que transcurren las prácticas educativas. En ellos las personas han de constituir el principal referente y ha de reconocerse que entre los múltiples espacios de aprendizaje, los servicios sociales juegan un papel clave en el fomento de la participación de la ciudadanía en la vida comunitaria. En segundo lugar, significa reconocer al otro como ciudadano, como un sujeto de derechos.

Desde esta perspectiva, uno de los principales interrogantes que se plantean se centra en saber a servicio de quién está el tiempo educativo (Freire, 2003), es decir, en reflexionar acerca de si el usuario utiliza el tiempo en base a sus necesidades y demandas o si éste está restringido por los criterios e intereses profesionales. En esta línea, López, Morales y Presno (2010) se refieren al notable desfase entre el tiempo de los proyectos y el tiempo de los sujetos, al poco tiempo con el que cuentan los educadores, a las dificultades para organizar el tiempo, etc., cuestionándose de qué forma se gestiona el uso del tiempo en las prácticas educativo-sociales como condición indispensable para poder recibir el legado de la cultura y adquirir nuevos aprendizajes.

En el análisis que se presenta diferenciamos una doble dimensión: el tiempo de los profesionales y el tiempo de los educandos. Cuando estas temporalidades son asincrónicas o divergentes, el desarrollo de los procesos educativos y la promoción de los aprendizajes necesarios para participar en la cultura del momento histórico en que viven resultan notablemente reducidos. Además, se hace referencia al nivel político como uno de los elementos que influyen directamente en la organización y gestión de los tiempos educativos en los servicios sociales municipales.

1.- LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y SUS CONTROVERSIAS

El término “intervención” es una palabra polisémica vinculada a ámbitos muy diversos (militar, médico, quirúrgico, social, etc.), que indica algún tipo de injerencia o entrometimiento destinado a alcanzar un determinado fin. Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima segunda edición, se refiere a la acción y efecto de intervenir y se relaciona con el control, la fiscalización, la mediación, el tomar parte, etc. De ahí que pueda afirmarse que la intervención como forma de comprender el proceso educativo que se lleva a cabo para transformar una situación determinada no es un término unívoco pues, como indica Carballada (2002:93), “por un lado, puede ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otro, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión”.

En la relación educativa no se produce un mero intercambio de experiencias subjetivas sin ningún tipo de finalidad, como en el caso de una relación de amistad, sino que se da una clara intencionalidad de cambio generalmente motivada por el educador, pudiéndose identificar en la misma ciertas singularidades. Siguiendo a Esteve (2009), en la relación educativa se ponen de manifiesto dos exigencias difíciles de conciliar: de un lado, corremos en cada instante el riesgo de olvidar al sujeto y convertirlo en un mero objeto de condicionamiento y, de otro, surge el riesgo de olvidar orientar la relación hacia una finalidad intencionadamente elegida. La búsqueda del equilibrio entre ambos aspectos (autonomía del sujeto e intencionalidad educativa) es uno de los principales retos de la Educación Social, dado que cuando se produce un desajuste en la relación generalmente es el sujeto el que se sitúa en un segundo plano, primando la consecución de las metas previstas por el profesional.

En este sentido, como formas diversas de construir las acciones educativas se hace referencia a los conceptos de *poiesis* y de *praxis*, distinción que ya estaba presente en el pensamiento aristotélico. Al respecto, García Molina (2005), indica que la “producción” (*poiesis*) designa aquello que nos conduce a una obra, siendo la actividad material por la que el hombre produce o fabrica, y en la que, por tanto, se da un control explícito sobre lo producido. Esta visión nos

aproxima a la idea del educador como artesano, como productor, que moldea y construye un mundo de objetos que le sirven para materializar su actividad de mediación y de transmisión. Pero el reconocimiento de las circunstancias en las que se produce el hecho educativo nos aleja del mito de la educación como fabricación de un ser humano nuevo; de la educación entendida exclusivamente como *poiesis*, pues

reducir la educación a una poiesis sería tratar al sujeto educado como una «cosa» de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado. Sería, en realidad, negar la educación y encerrarse en la contradicción que tantas veces hemos visto en funcionamiento: el educado, para estar «logrado», debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él (Meirieu, 2008:62).

Por su parte, la praxis remite a una actividad que no se agota en la producción o fabricación de objetos sino que necesita de otros seres humanos para poder existir. Tiene una finalidad en sí misma y se propone actuar con los actores, en un proceso de continua acción y reflexión de los sujetos sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2007). De esta diferenciación entre “acción” (*praxis*) y “producción” (*poiesis*) se derivarán importantes consecuencias para la Educación Social y sus prácticas educativas.

Específicamente, en el ámbito socioeducativo, el término intervención no siempre ha mantenido una posición predominante sino que otros conceptos como “acción”, “práctica”, “praxis”, etc. han sido utilizados para referir el hecho educativo. No obstante, en el campo de lo social (Trabajo Social, Psicología, Ciencias de la Educación, etc.), es un término extendido. Concretamente, desde el marco disciplinar de la Pedagogía Social, la profesora Sarrate (2009:56-57) define la intervención socioeducativa como “la acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora en sus participantes, así como en su entorno o comunidad. Se trata de un proceso de interferencia e influencia que persigue la transformación educativa y social orientada hacia la construcción de realidades que procuren la autorrealización colectiva. Se lleva a la práctica a través de un conjunto de acciones dirigidas y delimitadas cuya influencia está sistematizada, gracias a una secuencia racionalmente fundamentada”.

Asumiendo tal definición, consideramos que no serán tanto los términos empleados (intervención, práctica, acción, etc.) los que marcarán el ritmo y orientación de las actuaciones educativas, sino otros elementos como la perspectiva paradigmática, los objetivos, el tipo de relación educativa, los contextos, etc., los que contribuirán a delimitar estos procesos de intervención.

2.- LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES ANTE EL TIEMPO EDUCATIVO

En los servicios sociales, el tiempo con el que cuentan los profesionales para desarrollar las prácticas educativas puede definirse como escaso e incierto. Escaso, en la medida en que resulta insuficiente para posibilitar un transcurso adecuado de las acciones, desde los inicios de la planificación hasta los períodos de evaluación, con interrupciones, urgencias, actuaciones no previstas, etc. E incierto, como consecuencia de la inestabilidad laboral generalizada de las educadoras y educadores sociales que trabajan en el marco de los servicios sociales.

En la escasez de tiempo para la planificación y reflexión en torno a las actuaciones, influye también la propia cultura profesional que en sus inicios ha venido rechazando la articulación teórico-práctica necesaria para un quehacer profesional orientado hacia el perfeccionamiento continuo. Dado que la Educación Social es una profesión relativamente joven, la producción escrita de los educadores y educadoras sociales resulta insuficiente. Según Planella (2009),

nos encontramos con una situación en la cual los educadores en ejercicio profesional escriben fundamentalmente cuando esta tarea forma parte de su encargo profesional y es necesario, pero resulta más difícil que lo hagan después del trabajo, en un ejercicio de construcción colectiva del saber que sirve también para construir la profesión. Para este autor, hay dos respuestas a porqué no se da la circulación de saberes entre los profesionales de la educación social: la primera, se refiere a la inseguridad en el conocimiento que han ido desarrollando o adquiriendo en la práctica reflexiva; la segunda, alude a la permanencia de una cierta visión mítica de la tarea profesional del educador y a la privatización de la gestión de servicios del campo socioeducativo, que lleva a algunos educadores a no compartir sus saberes ante el peligro de perder la administración de determinados recursos o programas.

En este sentido, se hace indispensable que los profesionales dispongan en su jornada laboral de un tiempo propio y compartido con otros profesionales para repensar las actuaciones que llevan a cabo sin la premura que supone responder a las demandas cotidianas, buscando nuevas mejoras y desestimando aquellas actuaciones que se han manifestado inadecuadas. Además, se precisa un cambio en la cultura profesional que permita pasar de un modelo “actuador-aplicacionista” a un modelo “reflexivo-creador” (Vilar, 2009). El primero concibe la realidad de forma estática, centrándose en la obtención de resultados inmediatos mediante la aplicación de fórmulas estandarizadas y fragmentadas. El segundo, hacia el que ha de orientarse la nueva cultura profesional que postulamos, concibe la realidad de manera dinámica, desarrollando un trabajo de cooperación conjunta que se dirige hacia la consecución de cambios progresivos y crea nuevas respuestas adecuadas a cada situación particular.

También, en este análisis del tiempo de los profesionales se ha de hacer mención a la influencia del nivel político. Frente a una labor educativa que precisa períodos prolongados para la consecución de los objetivos consensuados entre el educador y el educando, los tiempos políticos requieren resultados visibles a corto plazo cuyos ritmos están marcados por la brevedad de los mandatos legislativos. Este desajuste entre los tiempos políticos y los tiempos educativos reclama nuevos planteamientos en la política social municipal, que ha de centrar sus prioridades en el servicio al ciudadano y no en el protagonismo fugaz del partido político de turno.

Cuando hay una excesiva cuota de poder de las personas con responsabilidad política, se produce la *politización* de los servicios sociales (Fantova, 2008) siendo limitada la participación de la ciudadanía en los centros o programas y sus capacidades para influir en ellos. Tal desajuste temporal puede minimizarse si las políticas sociales municipales en lugar de estar organizadas bajo esquemas altamente sectorizados y rígidos, son concebidas como políticas transversales, gestionadas de manera integrada, descentralizada, participativa y pluralista (Subirats, 2002). Es en el nivel político en donde surge una de las principales tensiones de la profesión del educador o educadora social, situándolo en un vacío entre el encargo institucional y las demandas de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, puede decirse que el educador realiza una labor de “agente doble” (Sáez, 2007), dado que se encuentra entre la Administración y la ciudadanía al no avanzar -en ocasiones- la lógica de la institución y el proceso educativo hacia la misma dirección, ni presentar referentes comunes. Aunque el profesional trabaje para dos instancias, más allá de su toma de posición -que tarde o temprano tendrá que explicitar o se hará explícita-, lo fundamental es que sea consciente de su posicionamiento en uno u otro lado. Se trata de que el educador clarifique cuál es su papel, sin renunciar a los objetivos políticos del encargo institucional ni a los principios éticos de la profesión.

Por tanto, uno de los principales cometidos de los educadores y educadoras sociales en los servicios públicos se refiere a hacer visible ante la clase política las potencialidades de las

acciones socioeducativas, tanto en lo que respecta a la mejora del bienestar de la ciudadanía en el presente, como en la evitación de problemas sociales futuros.

Otro factor que influye en la incertidumbre de los tiempos de los educadores y educadoras sociales y que incide directamente en los programas y actuaciones educativas que se llevan a cabo, se refiere a la precariedad de las contrataciones (con frecuencia con cargo a programas dependientes de una subvención) y a los escasos niveles de permanencia en los centros, situaciones que terminan por desprofesionalizarlos. Además “la lectura que la racionalidad económica hace de la intervención socioeducativa -su eficacia a medio y largo plazo- [aparezca] como difícilmente admisible a los ojos de los representantes políticos y administrativos, ya que éstos desean resultados rápidos” (Ayerbe, 2000:75). Es evidente que para la consolidación de los equipos y la continuidad en los proyectos educativos que se llevan a cabo, los profesionales precisan disponer de una cierta estabilidad en su puesto de trabajo, una remuneración económica de acuerdo a su categoría laboral y participar en propuestas de formación continua que les permitan potenciar sus capacidades y optimizar su desempeño profesional ante los nuevos retos y demandas de la sociedad actual.

3.- TIEMPOS DE APRENDIZAJE EN SERVICIOS SOCIALES: TRANSICIONES POR LA INCERTIDUMBRE PEDAGÓGICA

El tiempo educativo considerado como un fenómeno subjetivo que varía en función de cada persona supone partir de la singularidad del educando, reconociéndolo como poseedor de un nombre, de una historia personal, de un bagaje de experiencias, de una forma de relacionarse con los demás y de un proyecto de vida futuro. Los sujetos no operan desde marcos temporales uniformes, pues aun cuando se trate de adquirir aprendizajes similares se precisarán asesoramientos, recursos y periodos educativos diferenciados.

Es por ello que podemos afirmar que los efectos de la educación son siempre imprevisibles, dado que el educador desconoce cuándo el educando va a alcanzar los fines, de qué manera realizará este proceso y cuáles serán los cambios concretos que se producirán. La incertidumbre, en una sociedad de “tiempos líquidos” (Bauman, 2007), en donde las formas sociales se descomponen y derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas y ocupar el lugar que se les ha asignado, provoca desasosiego y frustración entre los educadores que intentan aplicar esquemas rígidos alejados de los nuevos marcos de la acción humana. En consecuencia, en el actual escenario de sociedades flexibles y volubles que se desvanecen rápidamente, es necesario poner en el centro del debate la incertidumbre pedagógica.

El reconocimiento de tal incertidumbre supone un alejamiento de los constructos teóricos que fundamentan las prácticas educativas en un saber científico tecnológico, usurpándolas de su carácter hermenéutico y de su dimensión experiencial (Bárcena, 2005). Para este autor, la incertidumbre se puede referir a lo que tiene que ser tratado con prioridad en un momento determinado de una actividad educativa y también al contexto en que se inscribe; por ejemplo, cuando los educadores se ven obligados a desarrollar algún valor con el que no están de acuerdo porque así se lo exige el sistema de bienestar social. Esta incertidumbre se sitúa en el centro mismo de la posibilidad de educar, en la educabilidad de los sujetos (Meirieu, 2001), entendiendo que sólo podrá producirse el hecho educativo si el educador está convencido de que el sujeto podrá conseguir lo que se propone y contribuye a que lo consiga. El cuándo y el cómo lo hará permanecerán en suspense.

En consecuencia, este principio de educabilidad se ve condicionado por la posición que el educador tome ante la tarea educativa. El profesional, que consciente de la incerteza de los tiempos educativos, aboga por el carácter factible del proceso educativo y de las capacidades

de los sujetos, implícitamente ampliará las oportunidades de educabilidad de las personas. En esta línea, afirma Meirieu (2001:37) que como educador “si estoy convencido de que el sujeto puede formarse, siempre puedo descubrir algún éxito anterior en que apoyarme, algún indicio, incluso firme, para alimentar mi convicción. Si por el contrario, decido que el proyecto es irrealizable, busco las resistencias que pueden servirme de excusas e, igualmente, no consigo nada”. Por tanto, resulta evidente que la indiferencia no es posible y que el educador que cree que sus convicciones no tienen ninguna influencia en las oportunidades y resultados alcanzados por el educando profesa un conocimiento ingenuo de la realidad.

En este marco, el tiempo educativo es un tiempo de preguntas, de reflexión y cuestionamiento constante, que posibilita construir y deconstruir el proceso de aprendizaje, buscando nuevas respuestas a las situaciones en las que el individuo o grupo está inmerso. Como ya indicaba Fermoso (1993), el tiempo es un factor necesario para la maduración, sin el cual no es posible el aprendizaje. Es así que el sujeto de la acción socioeducativa en servicios sociales necesita de un tiempo propio que contemple las posibles contingencias de la vida humana, sus avances y retrocesos. El reconocimiento de este tiempo del educando no significa que las actuaciones educativas estén desprovistas de intencionalidad, sin ella el papel del educador o educadora carecería de sentido.

Asimismo, referirse a los tiempos educativos en servicios sociales implica dirigir la mirada hacia una de las preguntas más recurrentes del campo pedagógico: ¿cuándo ha de ser prescindible la figura del educador? Entendemos que el profesional de la educación social es un mediador, un referente que acompaña a la persona durante su proceso de cambio, pero que ha de poner fin a su intervención socioeducativa en algún momento, alejándose de modelos paternalistas que acaben por situar a las personas en una situación de dependencia. En este sentido, se ha de evitar que la profesión del educador social se convierta en una profesión inhabilitante (Illich, 1981), controladora de necesidades sociales mediante una educación domesticadora.

Frente a estas posiciones, la educadora o educador ha de definir su labor desde el primer momento, siendo consciente de que su función es transitoria y se sitúa entre la pedagogía y el nomadismo (Planella, 2009) al presentar una voluntad clara de finalizar el proceso de acompañamiento, reconociendo que en determinadas ocasiones no puede ofrecer más y es necesario derivar al sujeto a otros servicios poniendo así de manifiesto el carácter perecedero de su papel.

4.- TIEMPOS DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS DE UN MUNICIPIO CORUÑÉS

El municipio seleccionado para la realización del estudio de caso cualitativo se sitúa en la periferia de la ciudad de A Coruña (en adelante caso A). Se trata de un municipio de tamaño medio con población relativamente joven, una notable presencia de profesionales de la educación en servicios sociales (educadoras sociales, animadoras socioculturales y psicopedagoga) y una elevada inversión municipal en el Área de Bienestar Social (en torno al 8%). Tras la solicitud de acceso para la realización del estudio, la investigadora permaneció en el campo durante un periodo de un mes (febrero de 2010) realizando entrevistas a las profesionales, a la coordinadora del equipo de servicios sociales y a la representante política, observaciones de actividades, anotaciones en el diario de campo empleado para el estudio y análisis de documentos técnicos municipales; regresando posteriormente en varias ocasiones al término municipal para completar información y realizar entrevistas que no habían podido celebrarse en las fechas inicialmente previstas.

Específicamente en los servicios sociales del caso A la escasez de tiempo constituye un factor limitante del buen desempeño profesional, incidiendo negativamente en la planificación,

seguimiento y evaluación de las intervenciones. Es decir, el tiempo se presenta como un problema para las educadoras:

A ver, es que eso es un problema de tiempo, es decir, a mí me gustaría hacer evaluaciones de, más periódicas. Es decir, el hacerlas efectivamente sentándome y a valorar cada cuestión. Lo que pasa es que bueno, a veces detectas las cosas sobre la marcha, cambias de estrategia y no te paras tampoco a..., si funciona otra cosa pues continuas (E9: 2: 31).

Como consecuencia de culturas profesionales “actuacionistas” y directrices políticas orientadas hacia la consecución de resultados inmediatos, la acción sin reflexión termina por imponerse en el día a día de los servicios sociales. Desde este modelo de intervención que denominamos “lógica de la urgencia” o “modelo de sorpresa de servicios sociales” (Guillén y otros, 2001) aludiendo a las respuestas improvisadas e inmediatas que ofrecen estos servicios, la actuación educativa tiene un carácter reactivo, tratándose de ofrecer una respuesta rápida ante una determinada demanda o necesidad social de la ciudadanía porque “cuando te va llegando un caso y otro y otro, la verdad es que empiezas a intervenir ya automáticamente e incluso antes de hacer el programa porque no tienes ese tiempo de..., lo tienes, lo tienes que hacer pero es que hay cosas que son urgentes y otras que pueden esperar” (E6: 4: 91). Bajo esta óptica, el papel del educador o educadora social queda reducido al de un mero interventor o expendedor de respuestas ante una determinada necesidad social, limitándose frecuentemente su actuación a la prestación de un recurso material para la atención de una problemática inmediata.

Cuando el tiempo se convierte en un factor limitante, predomina también la planificación de tipo informal, caracterizada por la falta de racionalidad y organización en el conjunto de actividades previstas anticipadamente. En este sentido, una de las educadoras afirma:

Entonces yo puedo tener así a, “bueno pues sé que esta persona tengo que estar pendiente del cuidado de las niñas, de la niña, del cuidado de ella, y que hay que hacerle un seguimiento de salud”, y lo puedo estar haciendo tal sin tenerlo escrito en ningún lado porque aún no me ha dado tiempo (E6: 4: 27)

Si bien la intervención inmediata y carente de sistematización, no ha de confundirse con la flexibilidad de la planificación necesaria para que los profesionales puedan adaptarse a las condiciones cambiantes del contexto y de la vida de las personas que participan en los servicios sociales. Esta idea de planificación flexible y abierta resulta fundamental para contrarrestar aquellas culturas profesionales que buscan la “receta” o fórmula mágica para la solución de los problemas de las personas. A esta cuestión se dirige la crítica de una de las educadoras cuando afirma que: “no creo en la programación tipo que resulta que sirve para todos los proyectos, para todos los ciudadanos y para todos (...) yo he llegado a la conclusión de que no existe una receta completa” (E6: 4: 9).

Respecto a la incidencia del nivel político en los tiempos educativos destacan dos circunstancias clave: por un lado, la existencia o no de consenso técnico-político en el desarrollo de las intervenciones socioeducativas y por otro, la orientación de la política municipal de bienestar social hacia la consecución de resultados inmediatos o a medio y largo plazo.

En primer lugar, aunque algunas de las profesionales entrevistadas destacan la sensibilidad del nivel político hacia temas de bienestar social indicando que “no nos podemos quejar que a ese nivel siempre los políticos estuvieron muy sensibilizados con todo lo social, entonces es una suerte” (E3: 8: 73); con respecto a las propuestas y prioridades de la intervención se ponen de manifiesto la existencia de desacuerdos técnico-políticos, existiendo una notable resistencia al cambio y a la introducción de innovaciones en la organización por ambas partes.

En este sentido, la representante política del Área de Bienestar Social destaca la presencia de negativas intensas hacia ciertas propuestas, refiriéndose al hecho de que ningún técnico quiere

desplazarse a otra zona del municipio donde se ha creado un nuevo centro de servicios sociales con la pretensión de descentralizar los servicios. Otra cuestión que provoca tensiones se refiere al horario laboral, dado que “trabajar por las tardes no le gusta a ningún técnico, pero es necesario universalizar y hacer accesibles los servicios sociales” (Diario de campo: 1: 27). En este sentido, la flexibilidad y adecuación de la planificación a los diversos colectivos exige también la presencia de profesionales y el desarrollo de actividades en horario de tarde a fin de garantizar que diferentes personas, familias y grupos participen en la oferta de servicios y propuestas municipales.

Por su parte las técnicas entrevistadas inciden en las dificultades de coordinación motivadas por la divergencia de criterios entre ambos niveles dado que esa situación

hace que muchas veces las necesidades que tú ves como técnico no sean vistas como tales necesidades por los políticos. Y las necesidades que los políticos ven, que tú como técnico ves que no son las prioridades del servicio, ¿no? Entonces esa dicotomía es lo que tal. Yo por ejemplo puedo estar viendo, como estoy viendo ahora que es absolutamente necesario que haya más apoyo administrativo, precisamente para descargar a los técnicos de burocracia y de tal, pero que si políticamente eso no se defiende pues no, ya te puedes poner a hacer el pino, ¿no? Entonces ese es un ejemplo de otras muchísimas cosas que pasan (E10: 6: 24).

En este sentido, la planificación de las actuaciones se realiza “según los objetivos que quieran “a nivel político”, porque no nos vamos a olvidar de que esto es un ayuntamiento y cada uno tiene su Concelleiro, Concelleira, tal, ellos tienen una idea de lo que quieren que sea el servicio y lo tienes que plasmar (...) tú tienes que hacer entre comillas lo que te manden. Después lo harás de una manera o de otra, pero eso lo tienes que cumplir”(E5: 3: 31). Es decir, aunque las directrices políticas marquen los objetivos generales que se han de conseguir, las propuestas técnicas resultan fundamentales y será el nivel técnico el encargado de la planificación y ejecución de las actuaciones. Por ello, se ha de promover una retroalimentación político-técnica de manera que se establezcan propuestas y mejoras en ambos niveles, tomando como referente el bienestar social de la ciudadanía.

Desde la perspectiva de los tiempos de las actuaciones educativas, en numerosas ocasiones el hecho de que los resultados sean a largo plazo provoca frustración entre los profesionales, al no poder observar los frutos de su trabajo con facilidad puesto que como afirma una de las entrevistadas: “a veces te da sensación de que..., haces y haces y haces y dices aquí nada, esto no cambia. Y de repente un día te das cuenta de que, “ah, pues mira, esto lo hemos conseguido” (E3: 8:10). En esta misma línea se afirma que “el problema es que no trabajas empaquetando regalos, sabes, es decir, yo no cojo ahora un regalo y lo empaqueto, acabo y digo, ah, qué bien me ha quedado. Sabes, es una cosa mucho más a largo plazo. Yo creo que por eso también hay mucho personal “quemado”, pero es por eso porque, yo si quiero ver evolución, o si quiero ver, sobre todo a nivel de casos de intervención, tengo que mirar años atrás y entonces sí que me doy cuenta que ha habido una evolución” (E5: 3: 8).

Finalmente, se reivindica la necesidad de personal estable que pueda participar de forma continuada en las programaciones dado que “lo que hace falta es gente que trabaje y que trabaje aquí para tiempo, no una subvención de un año, que también, que viene, que todo lo que venga viene bien, sabes, pero yo creo que hace falta una estabilidad del trabajador, sabes, que esta persona esté hoy y que para el mes siguiente que también esté porque así puede programar todo el año y el siguiente, y la memoria...”(E5: 3: 38). Considerando que las intervenciones educativas son procesos continuos que exigen periodos prolongados, las educadoras y educadores sociales precisan disponer de una cierta estabilidad en su trabajo que les permita consolidarse como miembros de un equipo y garantizar la continuidad de los proyectos educativos que se están desarrollando.

5.- CONCLUSIONES

El estudio de los tiempos educativos en servicios sociales supone identificar la diversidad de ritmos de aprendizaje de las personas que participan en los procesos de intervención socioeducativa y promover el reconocimiento de las ciudadanas y ciudadanos como sujetos de derechos, capaces de ponerlos en valor, reivindicarlos y comprometerse con la transformación de sus vidas y del contexto social.

No obstante, desde el análisis de los tiempos de las educadoras y educadores sociales y de las personas que con ellos se educan se detectan limitaciones para conseguir este objetivo, que van más allá de la escasez de recursos materiales o económicos. Entre ellos destaca la falta de tiempos y espacios de intercambio entre los profesionales que les ayuden a consolidar sus prácticas y establecer criterios comunes de intervención, así como la pervivencia de un cierto recelo a compartir sus saberes ante el fantasma de la pérdida de reconocimiento o estatus profesional. Por otro lado, la politización de los servicios sociales ha derivado en la necesidad de alcanzar resultados a corto plazo en consonancia con los mandatos políticos municipales que dificultan el desarrollo de planificaciones estratégicas entre varias áreas alcanzando un mayor nivel de profundidad y coherencia en las actuaciones que se proponen.

En este marco, se puede afirmar que el educador o educadora social recibe dos tipos de influencia (Freire y Nogueira, 2009): por un lado, la de los alcances institucionales que condicionan y viabilizan el propio trabajo; por otro, las reivindicaciones de las personas atendidas. Como señalan ambos autores, no podemos quedarnos en la división nunca resuelta entre el hacer y el pensar, entre los que crean las normas y las pautas de la institución y quienes llevan a cabo la intervención educativa. Más allá de esta dualización sin salida, los profesionales de la educación social han de analizar los servicios en los que trabajan, estableciendo lazos de colaboración y buscando alianzas en los propios equipos de trabajo y en otros recursos del territorio. De este modo, se podrá iniciar el camino para la reconstrucción de los propios límites de la institución y de su práctica profesional mediante una transformación profunda de aquellas culturas profesionales que están anquilosadas en modelos educativos cortoplacistas y colisionan con los tiempos de aprendizaje de los educandos.

Frente a la escasez de tiempo y la reacción inmediata que se promueven desde los modelos educativos que priman la acción por la acción, se requieren culturas organizacionales y profesionales que promuevan el paso de una ciudadanía asistida que tiende a fomentar la perspectiva del beneficiario pasivo y obediente, a una ciudadanía emancipada conciencia de sus derechos (Demo, 2000), sustituyendo su condición de “beneficiario” (que designa a la persona que recibe una prestación, un subsidio o una ayuda financiera del Estado o de otro organismo público) por la de “participante”, “sujeto” o “ciudadano”.

En suma, como afirma Violeta Núñez (2002:10) ha de reconocerse que “la educación es un tiempo que solo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza, en la espera confiada en que ese otro radical con quien trabajamos, algo hará”. No obstante, el tiempo educativo caracterizado por ser impredecible en su globalidad no ha de anestesiar o paralizar al educador, al contrario, ha de motivarlo para acompañar a la persona durante su proceso de aprendizaje, prestándole el asesoramiento y el apoyo pedagógico necesario que le garantice su derecho a educarse en cualquier tiempo y lugar.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, P.; Varela, L. y Teijeiro, Y. (2011). El valor del tiempo en los procesos educativos de integración e inclusión social. *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 47, 74-83.

- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En Pere Amorós y Pello Ayerbe (Coords.). *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 55-81). Madrid: Síntesis.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia educativa en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Demo, P. (2000). *Política social do conhecimento. Sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La escuela hoy. La Teoría de la Educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento". Oviedo, 15-17 de noviembre 2009. Consultado el 29 de diciembre de 2010, de: www.uniovi.es/site09/Addendas/Jose%20Manuel%20Esteve%20Zarazaga.pdf
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, Universidad de Deusto.
- Fermoso, P. (1993). Teoría pedagógica y tiempo. En Paciano Fermoso (Ed.). *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (pp. 153-217). Barcelona: PPU.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Nogueira, A. (2009). *Que fazer. Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- García Molina, J. (2005). El educador social entre la praxis y la poiesis educativa. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 2, 131-152
- Guillén, E. y otros (2001). Servicios sociales e inmigración: límites y retos para una nueva política social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 211-239.
- Illich, I. (1981). Profesiones inhabilitantes. En Ivan Illich y otros. *Profesiones inhabilitantes* (pp. 9-34). Madrid: Blume.
- Latouche, S. y Harpagès, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- López, G.; Morales, M. y Presno, M. (2010). Enseñar el pasado, habitar el presente y producir el futuro. En Paola Frydy Diego Silva (Coords.). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada* (pp. 62-84). Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2008). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Núñez, V. (2002). ¿Qué queremos decir, en el discurso pedagógico, con "mediación". En José García Molinay Rosa Marí Ytarte. *Pedagogía Social y mediación* (pp. 9-16). Toledo: APESCAM.
- Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: UOC.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia y competencias*. Madrid: Prentice Hall.

- Sarrate, M. L. (2009). Ámbitos de intervención socioeducativa. En M^a Luisa Sarratey M^a Ángeles Hernando (Coords.). *Intervención en Pedagogía Social* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- Subirats, J. (Coord.) (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Vilar, J. (2009). Crear en la esfera local un mundo más humanizado y acogedor. El trabajo en red y la acción comunitaria. *Escuela*, 2, 4-6.

LE CER EN FAMILIA: UNHA ANÁLISE DA SITUACIÓN EN GALICIA

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Tania Merelas Iglesias

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

A comunicación que presentamos neste III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación (COGALICE) reflexiona entorno a unha cuestión que, xenericamente, ben constituíndo unha liña de estudo fundamental para o grupo SEPA (Pedagoxía Social e Educación Ambiental) da Universidade de Santiago de Compostela: os tempos educativos e sociais. Centraremos o noso interese en analizar os ocios, coa perspectiva da súa vivencia en familia no contexto galego, a partir dos datos recollidos no marco do proxecto de investigación “Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”¹.

Con información obtida da aplicación dunha enquisa a familias galegas con fillas/os na etapa da Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no ano académico 2010-2011, aproximámonos ás formas e contidos dos momentos compartidos entre os membros do núcleo familiar, dando visibilidade ás problemáticas específicas e orientando as respostas dende o eido socioeducativo.

1.- SOBRE OS TEMPOS COMPARTIDOS E O LECER FAMILIAR

A finais dos anos 80 e comezos da década dos 90 do pasado século, diferentes investigadoras e investigadores comezan a empregar no contexto Norteamericano o concepto *family leisure*, para designar o tempo libre que proxenitores e crianzas comparten de forma lúdico-recreativa. Estes traballos contribúen á progresiva expansión dos estudos sobre ocio, fenómeno por outra banda relacionado coa crecente importancia do lecer nas sociedades occidentais contemporáneas, o cal se pon de manifesto co nacemento da *World Leisure Recreation Association* no ano 1952 e coa emerxencia, no eido académico, de diversas publicacións de carácter científico que abordan diferentes cuestións relacionadas co lecer na vida diaria. Ademais, frecuentemente celébranse diversos foros reflexivos nacionais e internacionais que contribúen á consolidación do lecer como temática de investigación no eido das Ciencias Sociais.

Na actualidade vemos como os diferentes “tempos libres” teñen incrementado o seu protagonismo na vida cotiá das persoas e mesmo suscitan inquedanzas a nivel social, económico, cultural e político (Caride, 2009). Nesta mesma liña se expresaba Dumazedier

¹ Proxecto de investigación financiado polo Ministerio de Ciencia e Innovación, con fondos FEDER, (código PSI2008-04308/PSIC) no marco da convocatoria pública do *Plan Nacional de I+D+i* correspondente ao período 2008-2011, do que é investigador principal o profesor José Antonio Caride Gómez.

(1988) ao entender a conquista do tempo libre como unha auténtica revolución sociocultural que tiña como peculiaridade o seu avance soterrado, profundo e pacífico, a cal, a pesar de avanzar como se dunha teupa se tratase, establecía cambios significativos no modelo produtivo das economías contemporáneas, no estilo de vida dos suxeitos e das comunidades, así como no mundo dos valores que identifican e sosteñen a realidade. Ademais, a tecnoloxización da vida cotiá e a dispoñibilidade de cada vez máis plataformas e infraestruturas na propia vivenda para a diversión e/ou a formación, en especial co auxe do ocio virtual, fai que o lecer gaña unha grande importancia.

Ante esta situación, resulta evidente a necesidade de prestar atención ao que acontece no contexto familiar, indagando as relacións que se tecen no binomio familia-lecer. As transformacións que a institución familiar ten experimentado nos últimos tempos, cada vez máis diversa nos modelos e formas, xunto coa continuidade da súa importancia como axente primario de socialización, fan emerxer con forza este interese investigador. Así, atopamos diferentes autoras e autores que teñen iniciado unha liña de traballo a que damos continuidade nesta comunicación, tal é o caso de Hantrais (1982), Samuel (1992) ou Parnicka (1995), entre outras referencias recompiladas por Shaw (1997:98).

Dende mediados do século XX e paralelamente á consolidación dunha sociedade do crecemento, promóvese un ocio masivo que dende a década dos 50 exténdese de EEUU á Europa occidental. Asimesmo, como víñamos dicindo, o modelo familiar tradicional vai comezando a transformarse de forma sustantiva, tanto na súa estrutura como na relación que se establece entre os seus membros. Nestes momentos menos que nunca, a pesar do rexeitamento por parte de certos sectores conservadores, non podemos falar dun único modelo familiar, senón que existen diversas fórmulas para expresar o sentido da familia. Así, o modelo patriarcal tradicional definido pola heterosexualidade e roles de xénero ríxidos convive, posto que non está extinto, con outras modalidades como son as familias monomarentais, as familias homosexuais ou as que deciden non ter crianzas.

É por iso que semella preciso deixar claro que neste traballo de investigación o criterio de selección das familias resposta á convivencia, responsabilidade e titorización de adolescentes escolarizados na ESO, e non tanto á relación de membros que compoñen a unidade familiar. É ben certo que non interesándonos representar este ou aquel outro modelo típico de familia, siserá relevante a composición do fogar atendendo aos seus membros, en tanto que as facilidades de atención ás e aos adolescentes e da corresponsabilidade na Educación do seu Ocio, son aspectos que varían sensiblemente en función do número de persoas que asuman a tarefa, así como do grao implicación de cada quen.

Como vemos, a complexidade asociada á definición de familia xunto coa imposibilidade de establecer verdades rotundas entorno ao ocio en tanto que fenómeno subxectivo, como nos recorda o profesor Cuenca (2000), derivan na dificultade de conceptualizar o lecer familiar en termos de experiencia, motivación e resultados (Shaw, 1997), pois estamos ante un fenómeno social de vivencia persoal que non ten unha validez universal senón que se presenta abertamente conectado co contexto social e as experiencias da vida cotiá que son persoais e intransferibles. Neste senso, como pon de manifesto Shaw (1997) ao investigar o lecer familiar, resulta fundamental ter en conta que estamos ante experiencias compartidas nas que a relevancia das mesmas pode ser diferente para cada unha das persoas que participan delas. Así, a autora cuestiona “¿significa isto que o termo lecer familiar implica non so que tódolos membros da familia participan da mesma actividade, senón que todos eles experimenten a situación subxectivamente como lecer?” (Ibid: 1997:99). Noutras palabras, non é o mesmo compartir o tempo libre que vivir o lecer de forma compartida.

Outra dificultade que debemos ter en conta dende a investigación á hora de estudar o citado binomio, establécese en relación ao grado de liberdade asociado ao lecer familiar. Como

sabemos, o lecer ideal é en si mesmo expresión e exercicio de liberdade en tanto que engloba actividades e experiencias autonomamente elixidas que pretenden a autorrealización. Sen embargo, no contexto familiar os gustos e intereses particulares conviven cos colectivos, estando mediatizados por estruturas de poder que veñen determinadas por roles de xénero e idade. Así, cabe preguntarse ¿ten o lecer familiar o mesmo significado para as nais que para os pais? ¿ten o mesmo senso para os proxenitores que para as fillas e fillos?

Nun estudo realizado por Larson, Gillman e Richards (1997) ponse de manifesto as diverxencias que existen entre os membros da familia á hora de vivir o lecer. Con certa frecuencia, o rol de cuidadora asociado á maternidade supón un freo para o aproveitamento positivo das actividades lúdicas compartidas en familia para as nais, mentres que os pais adoitan experimentar unha maior liberdade e presentan maior motivación para participar do lecer familiar, pois para eles resulta certamente relaxante e gratificante. Así, parece desbuxarse a crenza de que o ocio en familia é desexado e libremente elixido, como sosteñen certas posicións dende a psicoloxía social. Dende estas perspectivas óbvase o desigual reparto de poder existente na familia e, ao mesmo tempo, négase o impacto que as relacións de xénero teñen neste eido.

Pola contra, dende unha perspectiva sociolóxica e sumando os aportes do feminismo como teoría crítica, Shaw (1997) pon enriba da mesa cómo certas posicións “familistas” e algunhas ideas sobre a feminidade limitan as posibilidades de vivir o lecer para as mulleres. Non podemos deixar no esquecemento que a familia é unha institución que contribúe con éxito á reprodución dos prexuízos patriarcais e que as diferenzas no acceso ao lecer entre mulleres e homes afondan as súas raíces na división sexual que impera na sociedade (Green, 1990).

Estamos polo tanto ante un problema de estudo complexo, sobre o cal poden realizarse múltiples lecturas, pero que en ningún caso é positivo *per se*. É dicir, o lecer familiar pode derivar en experiencias gratificantes, liberadoras, educativas e divertidas; máis tamén pode ser fonte de renuncias, limitacións, frustracións e obrigas. Polo tanto, cómpre abandonar posicións excesivamente simplistas nas que se establecen asociacións positivas entre lecer e familia, optando por modelos investigadores máis cuestionadores e comprometidos.

O traballo que presentamos a continuación pretende situarse nesta última liña, coa intención de dar visibilidade ás problemáticas específicas do lecer familiar no caso de familias galegas con fillas e fillos adolescentes. Neste senso, presentamos unha serie de actividades lúdico-recreativas, culturais e deportivas, e analizamos en qué medida son compartidas por todos os membros da familia, con especial atención ao que acontece cos roles de xénero asociados á maternidade e á paternidade ¿teñen mudado as experiencias lúdicas das familias galegas cara modelos máis equitativos e democráticos? ou pola contra, ¿o eido do lecer familiar serve á reprodución de certos estereotipos e prexuízos que nos afastan da pretendida igualdade de xénero?

2.- SOBRE O PROXECTO DE INVESTIGACIÓN E OS DATOS EMPÍRICOS

2.1.- DESCRICIÓN E OBXECTIVOS DO PROXECTO DE INVESTIGACIÓN

Os datos que se analizan a continuación proceden da aplicación dun cuestionario a unha mostra representativa das familias galegas con crianzas escolarizadas na Educación Secundaria Obrigatoria, unha das técnicas de recollida de información deseñadas dentro da metodoloxía inherente ao proxecto de investigación *“Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” (TETOSO)* que motiva o presente traballo. A reflexión da que parte o citado proxecto remítese á necesidade de validar os significados que os tempos educativos e sociais teñen na vida cotiá da adolescencia, atendendo aos específicos

momentos de ocio e ás problemáticas emerxentes, valorando alternativas sociopedagóxicas que poderían adoptarse para un desenvolvemento integral da súa personalidade e das súas capacidades. A iso debe engadirse unha especial preocupación polos espazos e tempos de ocio compartidos en familia, cada vez máis necesarios na sociedade da información globalizada en que vivimos, dada a especial significatividade que teñen para as aprendizaxes e as experiencias da adolescencia, ao ter como soporte os vínculos sociais que neles se xeran.

As principais finalidades da investigación nas que se fundamenta este texto coinciden cos obxectivos xerais do proxecto do que se deriva, os cales son presentados a continuación:

- ✚ Coñecer e interpretar como inciden os tempos escolares e os tempos de ocio na vida cotiá dos e das adolescentes que están escolarizados na Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en función de distintas variables de natureza estrutural e identitaria (idade, xénero, estrutura familiar e social, contexto social, titularidade dos centros, etc.) que definen e caracterizan os modos de configurar as devanditas temporalidades na sociedade actual.
- ✚ Valorar e, no seu caso, propoñer as alternativas que deberán adoptarse para que os tempos familiares, en conxerencia con outros tempos sociais, posibiliten novas opcións para un desenvolvemento máis integral e integrador da adolescencia, tomando como soporte obxectivos e criterios de actuación da Educación do Ocio.

Sobre a base das consideracións anteriores, a presente comunicación fundaméntase nos seguintes obxectivos específicos:

- ✚ Analizar e valorar as formas e usos dos tempos de ocio compartidos das familias galegas con fillos/as escolarizados na etapa da E.S.O. en España.
- ✚ Analizar a o reparto de roles entre os membros do fogar familiar no acompañamento e atencións ás crianzas no seu tempo de ocio.
- ✚ Reflexionar o grao en que se reproducen estereotipos e roles de xénero no tempo de lecer compartido en familia.

2.2.- RECOLLIDA DE DATOS E ELABORACIÓN DO INSTRUMENTO

A información que se analiza neste traballo parte dos datos obtidos a partir dun cuestionario destinado ás familias, sen que isto impida valernos da experiencia aportada polas diversas técnicas empregadas na recollida de información asociada ao proxecto que é referencia para este traballo, nas cales participamos activamente. A finalidade perseguida con TETOSO deu lugar a unha metodoloxía integradora e multiestratéxica, de xeito que os procesos de indagación (cuantitativos e cualitativos) motivaron o emprego de diferentes técnicas e recursos de recopilación de datos que describimos brevemente:

- ✚ Cuestionarios elaborados *ad hoc* para o alumnado, o profesorado, os equipos directivos, empresas institucionais que prestan “servizos de lecer” e as familias.
- ✚ Estudo de casos e identificación de boas prácticas na xestión do tempo escolar, así como en iniciativas (programas, experiencias, ...) de Educación do Ocio.
- ✚ Grupos de discusión (entrevistas colectivas) con tres sectores específicos da comunidade educativa, fundamentalmente con: familias con adolescentes escolarizados na ESO (4 grupos de discusión), co propio colectivo adolescente (1 grupo de discusión), e cunha selección de expertos na temática (1 grupo de discusión).

- 📅 Análise de dietarios, semanarios e axendas persoais cubertas polas/os adolescentes, onde se recollen as actividades realizadas ao longo dunha semana, en diferentes momentos do ano.

Como comentamos anteriormente, no caso que nos ocupa, a información que imos a analizar ten a súa orixe no deseño e aplicación do cuestionario destinado a captar as percepcións e os hábitos relacionados coa distribución e o uso do tempo, tanto educativo como social, das familias galegas con fillas e fillos escolarizados na ESO (12 a 17 anos). O devandito instrumento foi aplicado a unha mostra representativa da poboación galega escolarizada en secundaria obrigatoria, conforme a unha selección que considerou os seguintes criterios de estratificación: representatividade a nivel territorial con submostras proporcionais por provincias e áreas; proporcionalidade na composición de xénero; tamén en relación á escolarización en centros públicos-privados; igual peso das submostras relativas aos cursos nos que se ubica o alumnado; e representatividade en relación ao contexto de residencia.

Tendo en conta que queremos medir unha actitude ou posicionamento respecto aos tempos de ocio compartidos en familia, a metodoloxía empregada artículase en torno á análise das actividades de carácter lúdico-culturais e deportivas realizadas durante o tempo libre das e dos adolescentes, podendo integrar ou non a todos os compoñentes da unidade familiar.

O instrumento de recollida de datos empregado, isto é, o cuestionario destinado ás familias, consiste nunha ferramenta elaborada en tres etapas:

- a) *Revisión bibliográfica*: coa finalidade de contextualizar o estado da cuestión en materia de tempos educativos e sociais e, máis en concreto, revisando as publicacións relativas a ocio, conciliación da vida persoal, laboral e familiar, e adolescencia, recollendo as principais achegas e atendendo especialmente á detección de investigacións relacionadas coa temática do estudo.
- b) *Avaliación de expertas/os*: a construción inicial foi realizada conxuntamente por diversos membros do equipo investigador SEPA (Pedagogía Social e Educación Ambiental) das Universidades da Coruña e Santiago de Compostela.
- c) *Estudo piloto*: coa proposta derivada da análise de expertos realizouse un estudo piloto (n=175) para validar a idoneidade das variables contidas na configuración do instrumento.

2.3.- DESCRIPCIÓN DA MOSTRA

No referido á poboación de referencia, cabe mencionar que a mostra é representativa para o conxunto das familias galegas con crianzas escolarizadas na ESO, condición derivada da aplicación e recollida dun amplo número de cuestionarios válidos² (N=859). A participación foi elevada para o universo de referencia, quedando garantida a representatividade da mostra cun erro do 3,38% e un nivel de confianza do 95,5%.

Na seguinte táboa recóllense os principais datos de identificación da mostra atendendo ás súas características sociodescriptivas:

² A proporción de familias poboación de alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria tomada como referencia no deseño da mostra foi a do total de matriculados en ensinanza non universitarias no curso 2010-2011, que se correspondía con 88.016 alumnos/as para o conxunto de Galicia (Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2011).

Táboa 1: Datos de identificación da mostra (%)

SEXO (persoa que resposta ao cuestionario)	SEXO (alumnado)	IDADE	CURSO	HÁBITAT	TITULARIDADE DO CENTRO
Nai/ Titira 80,6	Muller 53,6	Entre 12 e 13 anos 40,1	1º ESO 26,2	Aldea 17,7	Público 63
		Entre 14 e 15 anos 46,9	2º ESO 33,1	Pobo 22,4	Privado 6,5
Pai/ Titor 19,4	Home 46,4	16 anos ou máis 13,1	3º ESO 19,4	Centro cidade 41,4	Concertado 31,5
			4º ESO 21,3	Aforas cidade 18,5	

Fonte: Elaboración propia

3.- O LECER ADOLESCENTE EN FAMILIA: ANÁLISE DO CASO GALEGO

Continuando a liña de traballo iniciada noutros contextos en relación ao tempo de lecer compartido polas familias, principalmente internacionais (poderíamos destacar o interese que suscita a cuestión en países como Canadá, Francia ou o Reino Unido), consideramos oportuno facer unha breve aproximación ao que acontece na realidade de Galicia. Así, na globalidade do mundo contemporáneo non podemos perder de vista a importancia do que nos é próximo en tanto que conforma a nosa identidade persoal e comunitaria. De aí, a necesidade de estudar e dar visibilidade ao contexto galego e ás dinámicas que se tecen nel, en tanto que realidade que nos afecta e sobre a cal non só podemos, senón que debemos intervir propoñendo alternativas sociopedagóxicas que nos permitan avanzar cara modelos máis comprometidos co benestar social, familiar e persoal.

3.1. FRECUENCIA E TIPOLOXÍA DO ACOMPAÑAMENTO DA ADOLESCENCIA EN FUNCIÓN DA ACTIVIDADE DE OCIO

Unha cuestión de relevancia abordada no cuestionario destinado ás familias galegas comprende a avaliación da persoa ou persoas –nai, pai, outros- que participan habitualmente en diferentes actividades lúdico-culturais e deportivas coas fillas e fillos escolarizados na ESO. Así, a partir desta información podemos inferir a estrutura do lecer familiar e a variabilidade á que poida estar suxeita en base ao tipo de actividade recreativa analizada.

Na Táboa 2, preséntanse os datos referidos á persoa do contexto familiar que acompaña ao cativo ou á cativa con maior frecuencia nas actividades de lecer. En liñas xerais, podemos destacar a participación de ambos proxenitores no lecer en familia³, sendo a opción de resposta máis habitual en case todas as categorías analizadas, isto é, a moda:

³Nun contraste coa Educación Primaria, como indican Fraguera, Lorenzo e Varela (2011), debemos ter en conta que a nai é quen se responsabiliza na maior parte das tarefas relacionadas coa atención e o coidado das fillas/os, como sucede tamén noutros países como a realización das tarefas domésticas, as visitas médicas ou en relación a aspectos derivados da escolarización das crianzas -as reunións no centro escolar ou a procura dos recursos necesarios para a realización das actividades lectivas, etc.-. É por iso que, aínda non sendo unha cuestión á que se atenda nesta comunicación de maneira preferente, cabe destacar que a preparación das experiencias de lecer e dos recursos necesarios para a práctica son cuestións destacadas a analizar para achegarnos a unha comprensión realista da carga que o lecer das e dos fillos implica respectivamente para as titoras/es.

Táboa 2: Quen acompaña/realiza habitualmente as seguintes actividades coa filla/o:

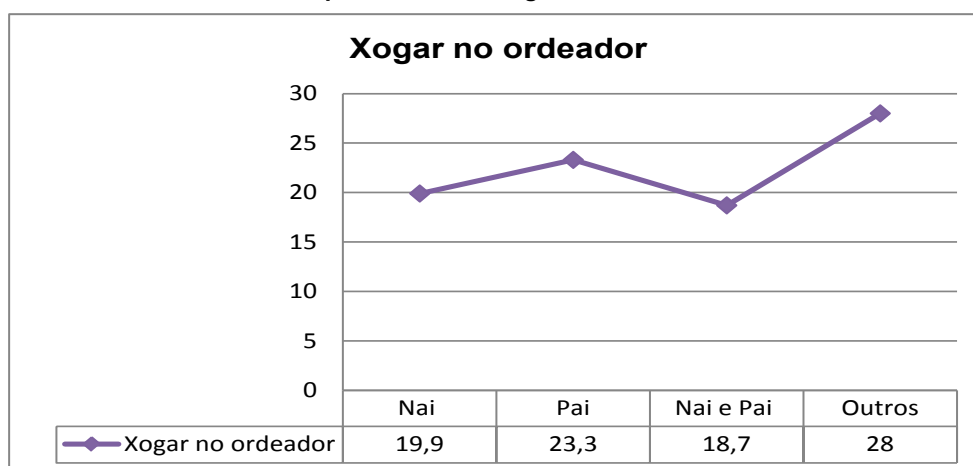
	Media	Moda	Desv. típ.
Asistir a espectáculos culturais	3,67	5	1,728
Asistir a espectáculos deportivos	3,60	5	1,695
Xogos de mesa, parchís, xadrez...	3,49	5	1,714
Xogar no ordeador	3,02	3	1,654
Practica actividades físicas e deportivas	3,34	5	1,675
Ver a televisión	3,83	5	1,677

- 1 Nai// Titora
- 2 Pai/Titor
- 3 Outras persoas
- 4 Nai, Pai e
- 5 Outras persoas
- 6 Nai e Pai
- 7 Nai e Outras persoas
- 8 Pai e Outras persoas

Fonte: Elaboración propia

Tendo en conta esta información, podemos avanzar a existencia dunha tendencia que sitúa o lecer adolescente como un tempo para compartir en familia, no que se involucran tanto as nais como os pais de xeito similar. Non obstante, esta afirmación non obvia a necesidade dunha análise con perspectiva de xénero feminista que permita afondar en que medida o que acontece neste tempo serve á reprodución de modelos patriarcais ou ben, favorece o inicio do cambio cara modelos máis corresponsables. Como sabemos, o lecer non é intrinsecamente positivo e, polo tanto, para afastalo da perpetuación de roles e estereotipos sexistas haberá que dotalo dos valores, coñecementos e actitudes que favorezan unha vivencia encamiñada ao benestar (Caballo e Caride, 2005), algo que sen dúbida, conecta coa necesidade de incorporar de xeito efectivo a igualdade de xénero na vida cotiá das familias galegas. Noutras palabras, unha cousa é compartir o tempo libre e outra o cómo e o qué acontece nese tempo compartido.

Así, resulta interesante a variación introducida no caso das novas tecnoloxías, representadas polo xogo no ordeador no caso deste cuestionario, onde a adolescencia adoita compartir esta experiencia con outras persoas alleas á unidade familiar. Así, tal e como podemos observar na representación gráfica nº1, a categoría “outros” aglutina un 28% das respostas obtidas:

Representación Gráfica nº1: Acompañamento no xogo co ordeador*Fonte: Elaboración propia*

Como podemos observar, o tempo que as e os adolescentes pasan diante do ordeador é maioritariamente compartido con outras persoas diferentes aos titores/as. Neste senso, presúmese que o grupo de iguais destaca como acompañante neste punto perante a familia por cuestións de diversa índole. Dunha parte, podería existir un obstáculo para nais e pais

relativo ao uso das TIC's, pois moitas veces as familias atópanse nunha situación de obsolencia respecto ao manexo e utilización das mesmas; doutra banda, a adolescencia caracterízase por ser unha etapa na que se vivencia un maior interese pola autonomía respecto aos asuntos propios, especialmente en relación ás familias, e as redes virtuais son un bo campo para abonar estes anhelos.

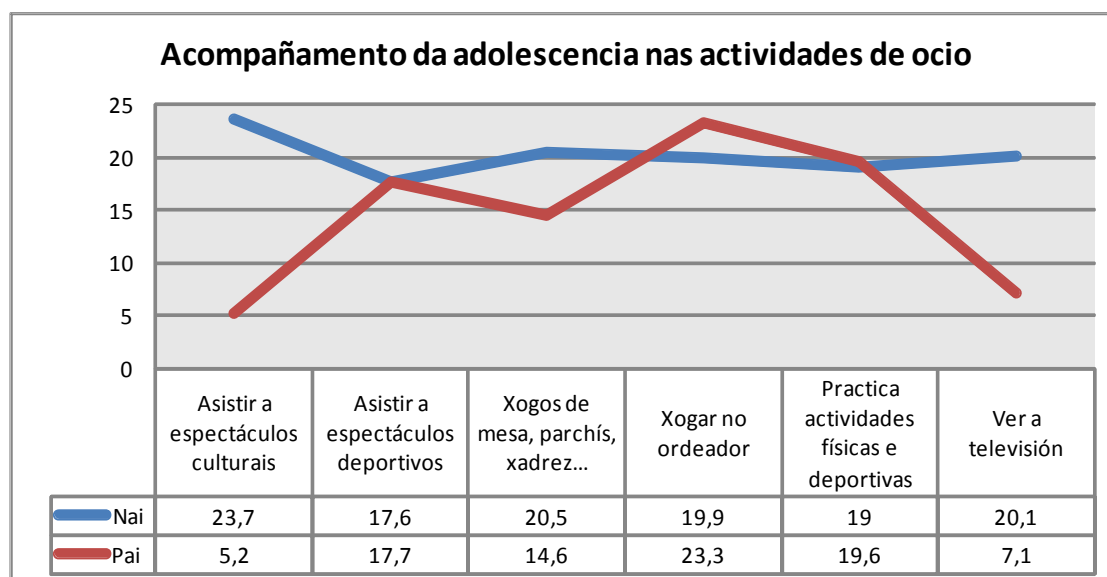
3.2.- ANÁLISE COMPARADO DOS ROLES FAMILIARES NO ACOMPAÑAMENTO DURANTE A PRÁCTICA DE OCIO DAS FILLAS E FILLOS ADOLESCENTES.

Como avanzamos no apartado precedente, dende unha análise descriptiva, existe unha tendencia a que as actividades de lecer en familia sexan compartidas entre ambos proxenitores de maneira maioritaria como primeira opción de resposta. O cal dá conta da importancia, incluso na adolescencia, que a familia ten na organización e aproveitamento dos tempos libres. Malia todo, entendemos necesario afondar un pouco máis no sentido desta información para evitar xuízos excesivamente sinxelos que desdebuxarían dalgunha maneira o contido e a vivencia dos tempos familiares en relación ao lecer.

Por este motivo, cómpre ter presente que a responsabilidade derivada da asunción de certos roles ten unha incidencia directa no nivel de saturación das axendas persoais e, neste senso, “as mulleres experimentan en primeira persoa esta circunstancia como consecuencia da prolongación da súa presenza en diferentes dimensións: como esposa, nai, traballadora, dinamizadora da unidade familiar, etc.” (Gradaílle e Merelas, 2010:59). Dito de outra forma, o feito de compartir o tempo libre non significa unha plena corresponsabilidade nas tarefas entre pai e nai.

Como podemos observar na seguinte representación gráfica nº2, o acompañamento das fillas e fillos adolescentes no tempo libre familiar non é alleo á división sexual que impera na sociedade. En liñas xerais en caso de que o tempo de lecer sexa compartido únicamente por un dos proxenitores -nai ou pai- e non por ambos, percibimos unha tendencia á reprodución de certos estereotipos de xénero. Así, vemos como a implicación das nais é máis elevada en canto á asistencia a espectáculos culturais, superando en 18,5 puntos porcentuais á participación dos pais neste tipo de actividades. O mesmo acontece co tempo adicado aos xogos de mesa como o parchís ou o xadrez, ou co visionado da televisión, onde tamén as nais superan significativamente aos pais en implicación.

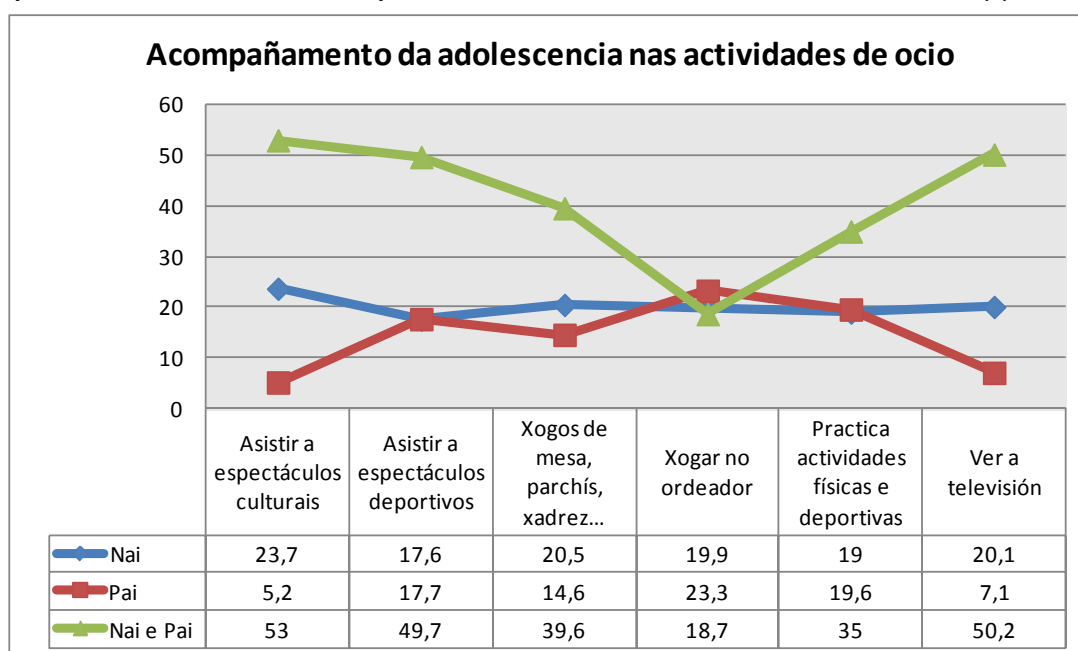
Representación Gráfica nº2: Acompañamento da adolescencia nas actividades de ocio (I)



A participación dos pais incrementábase de xeito significativo no caso de asistencia a espectáculos deportivos, práctica de actividades físicas e deportivas, así como xogo no ordeador. No caso das actividades físico-deportivas, tanto cando falamos de participación activa como cando é mera expectación, os niveis de implicación son semellantes entre ambos proxenitores, reducidas diferencias que non superan o punto porcentual. Onde si existe distancia participativa favorable aos pais é no caso do xogo co ordeador, pois eles participan nun 23,3% dos casos nestas experiencias fronte ao 19,9% das nais. Apuntamos polo tanto unha tendencia a que as mulleres participen menos en actividades relacionadas coas novas tecnoloxías da información e a actividade físico-deportiva, cuestións nas que o seu proceso socializador segue a ter importantes eivas.

A partir dos datos que se presentan, podemos inferir que membros do fogar soportan un peso maior no acompañamento dos fillos/as adolescentes durante o tempo de ocio en familia, sendo as nais as principais responsables de garantir estas experiencias.

Representación Gráfica nº3: Acompañamento da adolescencia nas actividades de ocio (II)



Fonte: Elaboración propia

Ao introducir na análise a resposta na que ambos proxenitores acompañan ás fillas e fillos adolescentes durante o tempo libre familiar, visibilízase con claridade as actividades nas que o acompañamento é compartido por pai e nai, maioritarias en case todas as variables estudadas. No caso do xogo co ordeador atopamos unha tendencia, como vimos con anterioridade, a que sexa unha actividade que forma parte do lecer compartido con outras persoas máis que coa propia familia. Así, mentres a asistencia conxunta de ambos proxenitores a espectáculos culturais ou deportivos se sitúa nun 53% en un 49,7% respectivamente, o acompañamento cando nos interesamos polas novas tecnoloxías da información non chega a un 20%.

Por outra banda, cabe sinalar o interese de profundizar acerca do grao de implicación respectiva que teñen nai e pai nos casos nos que ámbolos dous están presentes durante as experiencias de lecer familiar. Pensamos que con frecuencia existen situacións cotiás nas que se presume a sincronía das actividades lúdico-recreativas da adolescencia con outras relacionadas coa súa formación -educación en valores, aprendizaxe no xogo e/ou no deporte, ou calquera cuestión relacionada coa Educación do Ocio-; cos propios tempos persoais -por exemplo, lectura namentres se acompaña ás crianzas no consumo de televisión-; e mesmo coa

realización das tarefas domésticas -preparación dos medios (roupa e/ou materiais precisos para a realización dunha actividade, desprazamentos, comidas, etc.) para que podan ter lugar as experiencias de lecer-.

É por iso que recomendamos afondar nesta cuestión cunha análise encamiñada a detectar as situacións de sincronía das actividades, feito que, entendemos, resultaría fundamental para ver en que medida o tempo libre compartido en familia é un tempo de lecer para todos e todas as que participan del, ou resposta a un formato lúdico para as e os fillos sen que sexa valorado polos/as adultas como unha experiencia de ocio compartido, especialmente no caso das nais.

4.- CONCLUSIÓNS PARA CONTINUAR REFLEXIONANDO

A partires da información e datos analizados nesta comunicación, podemos esbozar certas tendencias no tempo de lecer compartido en familias con adolescentes escolarizados na ESO para o caso de Galicia. A continuación, expoñemos a modo de conclusión algunhas destas ideas de forma xenérica, coa intencionalidade de que contribúan a ampliar as liñas de investigación que vencellan lecer e familias. A intención non é outra que aloumiñar posibles roteiros polos que poden canalizarse os esforzos investigadores no futuro, dado que o lecer familiar é un tempo de grandes potencialidades relacionadas co desenvolvemento propio así como da adolescencia dende diferentes puntos de vista (educativo, formativo, cultural, deportivo...).

En liñas xerais, propoñemos os seguintes puntos para continuar a reflexión académica:

-  O acompañamento durante a práctica de ocio das e dos adolescentes galegos escolarizados na ESO vense realizando maioritariamente de maneira conxunta por ambos proxenitores no caso das familias onde as fillas e fillos conviven co pai e coa nai, independentemente de que cohabiten no fogar con máis persoas.
-  Os estereotipos de xénero manteñen unha tendencia activa no acompañamento da adolescencia cando o lecer é compartido unicamente con un dos proxenitores. Así, comprobamos como as nais reducen a súa implicación en actividades vencelladas co eido físico-deportivo e das novas tecnoloxías da información e sen embargo, manteñen elevados niveis noutro tipo de actividades máis sedentarias como os xogos de mesa ou ver a televisión. Do mesmo xeito, esta tendencia correlaciona co maior protagonismo dos pais nas actividades deportivas e no uso das TIC's.
-  O lecer familiar é un tempo de grandes posibilidades formativas e de desenvolvemento persoal, pero non é intrinsecamente positivo nin experimentado do mesmo xeito para todos os membros da unidade familiar: é un tempo no que debemos educarnos. Así, pode ser un tempo de opresión e limitacións, polo que as análises realizadas deberán ter presente o impacto de xénero inherente á organización e aproveitamento de actividades compartidas no tempo familiar.
-  O fundamental papel das familias na súa función de educadoras do lecer adolescente debe contemplar metodoloxías inherentes á Educación do Lecer como medio básico para previr/promover determinadas condutas e actitudes que, cualitativamente, contribúan ao fomento de ocios activos e capacitantes fronte a experiencias ausentes ou nocivas.

REFERENCIAS

- Caride, J.A. (2009). Ocio y ciudadanía: acerca del tiempo como construcción social y educativa. En Cuenca M. y Aguilar, E. (eds.), *El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (pp.153-176). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Caballo, M.B. e Caride, J.A. (2005). Do tempo libre ao tempo de lecer: realidades e perspectivas. En Caballo, M.B. e Fraguela, R. (coords.), *Caderno temático: a acción municipal no tempo libre* (pp. 11-17). A Coruña: Deputación de A Coruña.
- Cuenca, M. (2000). *Ociohumanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gradaílle, R. e Merelas, T. (2010). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, 54-62.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). Las cifras de la educación en España. Oficina de Estadística do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. Consultado o 30/01/2012 no sitio web: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2011.html>
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre 1968 – 1988*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Fraguela, R.; Lorenzo, J. J. e Varela, L. (2011). Escuelas, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29, (2), 429-446.
- Green, E.; Hebron, S. e Woodward, D. (1990). *Women's leisure, what leisure?* London: McMillan Education
- Hantrais, L. (1982). Leisure and family in contemporary France. *Leisure Studies*, 14 (1), 115-132.
- Larson, R.; Gillman, S. e Richards, M. (1997). Divergent experiences of Family Leisure: Fathers, Mothers, and Young Adolescents. *Journal of Leisure Research*, 29 (1), 78-97.
- Parnicka, U. (1995). Leisure and active recreation in families with pre-school age children in Biala Podlaska. *World Leisure and Recreation Journal*, 37 (3), 42-44.
- Samuel, N. (1992). L'aspiration des femmes à l'autonomie: Loisir familial et loisir personnel. *Loisir et Société*, 15 (1), 343-354.
- San Salvador, R. (2009). La aceleración del tiempo y el fenómeno del ocio. En Cuenca, M. e Aguilar, E. (eds.), *El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos de la sociedad apresurada* (pp. 23-42). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Shaw, S. M. (1997). Controversies and Contradictions in Family Leisure: An Analysis of Conflicting Paradigms. *Journal of Leisure Research*, 29 (1), 98-112.

ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE UNA ESCUELA HOSPITALARIA

María Pilar Porta Rodríguez

Responsable de Aula Hospitalaria Arquitecto Macide (Ferrol)

Universidade de Vigo

Resumen:

El trabajo que se expone a continuación pretende transmitir un análisis etnográfico sobre una escuela hospitalaria y las funciones que en ella se desempeñan.

Para llevar a cabo dicho análisis es necesario establecer unos procesos de recogida de información exhaustivos del día a día en un espacio educativo de estas características, de los usuarios de la misma, de las limitaciones del contexto en que se encuentra y como no de los programas de intervención que allí se desarrollan.

Para ello se han analizado documentos como: un cuaderno de bitácora del aula, cuestionarios realizados al personal colaborador con la escuela y registros del anecdotario diario así como el análisis y revisión de casos más frecuentes.

1.- INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Cuando me propuse contar desde un enfoque personal y próximo como es la realidad del día a día en una escuela hospitalaria en la cual desarrollo mi trabajo diario desde los últimos 5 años de mi trayectoria profesional no supe por dónde empezar.

Quizá debiera dar relevancia a los aspectos psicológicos que se presentan en los menores hospitalizados al enfrentarse al descubrimiento de una enfermedad crónica (diabetes, enfermedad celíaca, epilepsia), o también destacar la importancia de aquellos aspectos curriculares, el cómo establecer la continuidad escolar con los centros de referencia en aquellos casos en los que el ingreso tiene una estancia media o larga, pero igualmente son importantes los aspectos organizativos, porque estamos hablando de una escuela inserta en un hospital, en donde el contexto, el personal, y los utensilios sanitarios son la prioridad y el objetivo fundamental es acelerar el proceso de recuperación de un menor enfermo.

Aspectos psicológicos, curriculares u organizativos... y a esto deberíamos sumar las características especiales del perfil del alumnado que asiste a nuestra escuela, el cómo trabajar esas necesidades personales que se dan en la rutina diaria también supone un aspecto que llama especialmente mi atención.

Quisiera introducir así este análisis partiendo de la dificultad inicial encontrada a la hora de priorizar alguno de estos aspectos sobre otros y a la vez justificar el contenido de la presente investigación de campo.

Se intentará a lo largo del presente artículo transmitir la realidad de una escuela hospitalaria dentro del área pediátrica de un hospital general.

2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Entre los objetivos generales del presente estudio quisiera destacar los siguientes

- ✚ Dar a conocer de un modo sencillo y directo que es una escuela hospitalaria.
- ✚ Desarrollar una contextualización básica de la situación en el panorama gallego de este tipo de unidades pedagógicas en nuestra red de hospitales del S.E.R.G.A.S. (Servizo Galego de Saúde).
- ✚ Apuntar los datos más significativos sobre innovación y programas desarrollados.
- ✚ Describir la importancia de colaboración con el contexto hospitalario.
- ✚ Describir el día a día de una escuela hospitalaria.
- ✚ Definir las pautas básicas para la organización espacial y temporal en la atención a los niños hospitalizados y sus familias.

3.- DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSOS

3.1.- APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS ESCUELAS HOSPITALARIAS EN GALICIA

Un aula hospitalaria, y aún más una de reciente creación no es un centro escolar que cuenta con documentos curriculares que ayuden a centrar la actuación educativa de un docente.

En este tipo de “microcentros”, insertos en un contexto muy diferente al ordinario nos encontramos con una realidad educativa que entraña nuevos retos y planteamientos futuros ambiciosos para así poder abordar las necesidades educativas especiales de los niños y niñas hospitalizados durante estancias relativamente largas.

Evitar esa ruptura, luchar contra el fenómeno del “hospitalismo” y generar un hilo de continuidad, dentro de un sendero lo más normalizado posible es lo que se pretende abordar a partir de la organización y optimización de los recursos existentes.

En Galicia contamos con un total de siete aulas hospitalarias: dos en la provincias de A Coruña y Pontevedra respectivamente y una en Lugo y otra en Ourense, siempre localizadas en aquellos hospitales pediátricos o con atención pediátrica.

3.2.- RECURSOS MATERIALES Y ORGANIZATIVOS

Al hablar de una escuela en la mente de cualquier persona de la sociedad occidental se aparece un espacio concreto, con una distribución concreta y con un número aproximado de entre 15 y 20 pupitres con sus respectivas sillas.

Pero en la escuela hospitalaria estamos hablando de trasladar ese espacio educativo a un contexto hostil como es un hospital, este tipo de escuelas se pueden localizar en dos grandes tipos de hospitales: hospitales pediátricos y hospitales generales con servicio pediátrico, siendo normalmente significativas ya las diferencias de partida si dicha escuela está ubicada en los primeros o en los segundos.

No obstante la escuela en el hospital sería algo similar a una escuela unitaria de nuestro rural, una escuela a la que asisten niños, no solo de distintas edades sino también de distintas etapas educativas: educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Pero este grupo heterogéneo de niños presenta una dificultad añadida, no vienen autónomamente desde su casa sino que lo hacen desde su cama, situada en una planta de hospital.

Un ejemplo de distribución podría ser el siguiente, que es el establecido concretamente en el aula hospitalaria de Ferrol.

A continuación repartimos el espacio del que disponemos en rincones de actividad para la participación activa de todo el alumnado independiente de su grado de madurez escolar y de su nivel de afectación sanitaria.

- ✚ **El rincón de lectura:** donde comenzamos cada mañana nuestra jornada, presentándonos a través de juegos, contamos quien somos, cual es un de ingreso hospitalario...; al finalizar la rueda de presentaciones buscamos una lectura que se adapte a la realidad de ese día y cada día consecutivo intentamos modificar el tipo de lectura y la temática abordada(aunque siempre estará vinculada al propio proceso de enfermedad de los niños).
- ✚ **El rincón de educación infantil:** que dispone de una pequeña mesa y cuatro sillas adaptadas a las necesidades de los más pequeños junto con material de psicomotricidad, atención, percepción, juego...
- ✚ **El rincón de educación primaria:** es una zona de trabajo más amplia con capacidad para el trabajo de 8-10 personas, en ella se puede trabajar de modo individual o grupal y su distribución en forma de "L" favorece la movilidad del alumnado.
- ✚ **El rincón de tecnologías de la información y comunicación:** uno de los espacios favoritos sin duda de la escuela hospitalaria, en él los niños se pueden poner en contacto con sus compañeros de clase y amigos, nos ayuda a la búsqueda de información de aspectos puntuales de la hospitalización y como no, el uso como vertiente lúdica y de diversión.
- ✚ **El rincón de creatividad y exposiciones:** dedicado a diversos programas para trabajar con el niño el propio proceso de hospitalización a través de programas como: sintiendo y pensando, creando y canalizando, concurso de cartas del hospital, programas de sensibilización de enfermedades crónicas, etc.

Antes de finalizar este apartado quisiera hacer mención a aquellos niños que deben permanecer en sus habitaciones. El abordaje de este grupo de niños es un aspecto muy complejo, que con sinceridad es difícil de abordar, al menos tal y como la situación merece, debido a la escasez de recursos tanto personales, como materiales.

Hay un porcentaje minoritario de alumnos de pacientes que no pueden salir de su habitación durante todo el proceso de hospitalización o durante una parte importante del mismo, esto puede deberse a diversos motivos:

- ✚ Tras un proceso quirúrgico.
- ✚ Por lesiones de tipo traumático.
- ✚ Por aislamientos de distinto tipo: respiratorio, de contacto, entérico...

La duración de estas restricciones puede variar significativamente. Dadas las numerosas variables, no es sencillo establecer un criterio para priorizar la intervención en unos u otros casos.

La respuesta que se está dando en la actualidad, y que en mi opinión personal es mejorable, son visitas individualizadas, préstamos de materiales educativos, cuentacuentos... en función

del número de de niños existentes y de las necesidades individuales de cada uno se intenta repartir el tiempo del mejor modo posible.

Tabla 1. Datos sobre el seguimiento de niños hospitalizados en el hospital Arquitecto Marcide de Ferrol, curso 2010-2011. Aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	26	20,2	23,6	23,6
2	24	18,6	21,8	45,5
3	28	21,7	25,5	70,9
4	10	7,8	9,1	80,0
5	13	10,1	11,8	91,8
6	5	3,9	4,5	96,4
7	3	2,3	2,7	99,1
9	1	,8	,9	100,0
Total	110	85,3	100,0	
Perdidos Sistema	19	14,7		
Total	129	100,0		

Fuente: Elaboración propia a través del Programa SPSS

Tabla 2. Habitación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	38	29,5	52,8	52,8
2	13	10,1	18,1	70,8
3	11	8,5	15,3	86,1
4	6	4,7	8,3	94,4
5	2	1,6	2,8	97,2
7	1	,8	1,4	98,6
8	1	,8	1,4	100,0
Total	72	55,8	100,0	
Perdidos Sistema	57	44,2		
Total	129	100,0		

Fuente: Elaboración propia a través del Programa SPSS

4.- MÉTODOLÓGICA DE EJECUCIÓN

4.1.- ¿CÓMO SE ORGANIZA LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LAS AULAS HOSPITALARIAS?

A la hora de establecer una metodología dentro de las actuaciones y responsabilidades de un Aula Hospitalaria se han de seguir siempre unos parámetros teóricos de *globalidad, interdisciplinariedad, significatividad, individualización, constructivismo, enfoque pragmático* y un largo etc. Partiendo siempre de las necesidades educativas especiales de cada individuo, contemplado como paciente primero y como alumno después.

Se diseña el trabajo desde un enfoque interdisciplinar en el que la dificultad no radica en los principios metodológicos teóricos sino en su aplicación y puesta en práctica, y es precisamente por ello por lo que planteamos los siguientes principios metodológicos de ejecución:

Figura 1. Principios metodológicos de ejecución

PRINCIPIOS PARTICIPATIVOS <i>¿Quiénes participan de la metodología dentro del proceso de mediación de un aula hospitalaria?</i>	Agentes Internos: Supervisor de Enfermería Enfermeros de turno Las distintos ATS y las puericultoras Celadores y celadoras Médicos: pediatras y especialistas Maestra
	Agentes Externos: Equipos de Atención Temprana Centros escolares de referencia Equipos de Orientación Específicos Centros de Formación del profesorado Cruz Roja Española Fundaciones Asociaciones Servicios de Juventud del Ayuntamientos y Diputaciones Provinciales
PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS <i>¿Cuáles son los criterios para la organización diaria por parte no solo de la maestra sino del Equipo de Profesionales implicados en el proceso clínico y de atención integral del niño/a?</i>	Un día en el aula hospitalaria (Organigrama): Visita médica Revisión de altas y nuevos ingresos Recuento del alumnado Valoración de intervención: en aula o habitación Información del servicio a las familias Propuestas educativas generales y específicas Planteamiento de actividad diaria Elaboración de informes Intercambio de información con otros profesionales

Fuente: Elaboración propia

5.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIÑO HOSPITALIZADO

En el niño hospitalizado, teniendo en cuenta los diferentes momentos, se irán potenciando diferentes respuestas desde un punto de vista integral. En un primer momento y a lo largo de todo el tiempo de la enfermedad es vital la información ofrecida por el personal sanitario y otros profesionales acerca de lo que le sucede, su enfermedad, cuidados y repercusiones.

Explicaciones adaptadas al grado de desarrollo personal y a los conocimientos previos, tanto para los padres o tutores como para el niño comunicándole en todo momento lo que se le va a hacer, en una forma y lenguaje adaptado a su edad y peculiaridades. Teniendo en cuenta las respuestas y características de cada niño y su familia se le dará un apoyo socio-emocional en el que la base será ofrecer un espacio de escucha activa.

Para llevar a cabo esta intervención es necesario que la familia haya asumido y asimilado previamente la enfermedad de su hijo/a al menos en mayor o menor medida.

Con el niño/a a través del juego, dibujo, conversaciones, cuentos y redacciones se intentará un primer acercamiento con el objeto de ayudarle en la canalización de sus necesidades derivadas del primer momento de hospitalización y de sus angustias miedos y preocupaciones.

Y posteriormente, sin olvidar las anteriores, adquiere un mayor énfasis las necesidades relacionadas con el Currículo, que apoyarán un continuo en su retorno al hogar e incorporación al centro escolar de referencia.

No se trata de dar importancia a unas necesidades sobre otras, sino más bien de tener en cuenta al niño como eje principal, el momento adecuado para ir incorporándose y facilitar a la familia en su quehacer en un momento que para ellos es de por sí distinto, apoyándoles a superarlo y teniendo en cuenta todos sus ámbitos (médico, socio-emocional y educativo).

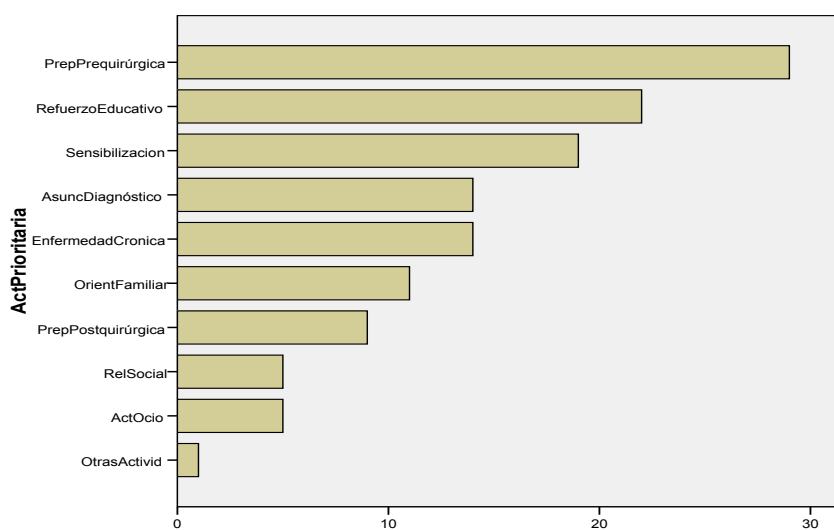
Para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que asiste a nuestra escuela hospitalaria se llevan a cabo una serie de programas en función de sus necesidades tal y como se recoge en la gráfica siguiente:

Tabla 3. Programa de intervención prioritaria llevado a cabo con el alumnado durante el curso 2010-2011

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ActOcio	5	3,9	3,9	3,9
	AsuncDiagnóstico	14	10,9	10,9	14,7
	EnfermedadCronica	14	10,9	10,9	25,6
	OrientFamiliar	11	8,5	8,5	34,1
	OtrasActivid	1	,8	,8	34,9
	PrepPostquirúrgica	9	7,0	7,0	41,9
	PrepPrequirúrgica	29	22,5	22,5	64,3
	RefuerzoEducativo	22	17,1	17,1	81,4
	RelSocial	5	3,9	3,9	85,3
	Sensibilizacion	19	14,7	14,7	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Representación del porcentaje de las actividades de intervención prioritaria



Fuente: Elaboración propia

6.- EL DÍA A DÍA EN UNA ESCUELA HOSPITALARIA

Una escuela hospitalaria tiene unas características tan especiales que hace que cada día sea diferente y esto entraña numerosas dificultades para el docente pero es compensado por el enriquecimiento personal que supone un día tras otro.

Cada escuela hospitalaria tiene unas características diferenciadoras que la hacen única, tal y como hace más de 20 años vino estableciendo el profesor Polaino-Lorente (1990, 1992) y más recientemente Olga Lizosaín (2003) a través de sus estudios en este ámbito.

Dado que no existe un currículo preestablecido, ni tampoco unos criterios predeterminados para la actuación en estos ámbitos en cada aula hospitalaria coexiste una realidad de menores en edad escolar que van desde los 6 hasta los 16, incorporándose en ocasiones también alumnos de educación infantil u otros que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, vinculados a alguna discapacidad, deficiencia o minusvalía.

Contestaríamos a cómo se organiza la respuesta educativa diaria de la siguiente manera:

Para establecer una respuesta lo más eficaz, eficiente y de la manera más individualizada posible al haber edades tan dispares lo más importante no es tener en cuenta precisamente este factor, sino otros que no están tan vinculados a la etapa educativa en la que se encuentran los distintos usuarios sino a las necesidades objetivas derivadas del propio proceso de hospitalización.

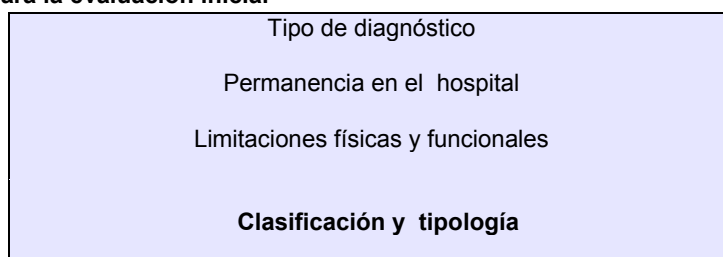
El motivo del ingreso, el tipo de patología que presentan, el pronóstico, el tiempo de permanencia en el hospital, el enfrentamiento a una enfermedad crónica... y un sinfín de problemas secundarios derivados de todo lo anterior, las numerosas dificultades de movilidad en sus extremidades básicas (brazos y piernas) a causa de las vías, los sueros y los goteros, la necesidad del uso de sillas de ruedas o incluso la limitación de movimiento derivada de un aislamiento en aquellos casos en los que no pueden salir de su propia habitación.

Y todo esto redunda en problemas de tipo emocional que no siempre se valoran y tienen en cuenta en la medida que corresponde.

La legislación vigente, contempla la cobertura de la escolarización entre los seis y dieciséis o dieciocho años, también contempla que es necesario ajustar la respuesta educativa al alumnado que a lo largo de su período de escolarización presente necesidades educativas especiales de un modo permanente o transitorio, dichas orientaciones se vienen proponiendo inicialmente desde el año 1982 con la promulgación de la L.I.S.M.I. y sus principios de normalización, sectorización y normalización de la enseñanza, pero con el paso de los años la leyes orgánicas de 1990, L.O.G.S.E. y 2006, L.O.E. han definido más pormenorizadamente estos aspectos aunque no es hasta la llegada de la orden del 27 de Diciembre de 2007 cuando en la comunidad autónoma Gallega aparece la primera disposición reguladora específica al respecto de la atención hospitalaria y domiciliaria.

Las escuelas hospitalarias se ajustan cada una de ellas a las necesidades específicas de su tipología de alumnado/pacientes, no obstante es habitual que sea el modo básico de distribución espacial el trabajo por rincones, diseñando y organizando espacios para mejorar la atención educativa a sujetos de diferentes edades y con diferentes patologías y necesidades.

Para establecer la respuesta educativa a las diferentes necesidades educativas especiales que presenta el alumnado hospitalizado, tal y como se ha especificado con anterioridad en el apartado relativo a las necesidades de estos alumnos, es necesario llevar a cabo un estudio de la tipología y del perfil de las necesidades que presentan y lo hacemos en base al siguiente esquema y es a partir de este esquema a modo de evaluación inicial de donde partimos para nuestra intervención posterior.

Figura 2. Esquema para la evaluación inicial*Fuente: Elaboración propia*

7.- RESULTADOS Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Un hospital es un centro médico al cual las personas asisten cuando están enfermas, si además deben de permanecer ingresadas esto supone un trastorno mucho mayor. Cuando la persona ingresada es un niño la problemática tiende a multiplicarse por una diversidad de factores: la dependencia, especialmente de la madre, el alejamiento de su entorno familiar, la ruptura con sus rutinas cotidianas y sobre todo el miedo que les causa esta nueva situación, esto en relación a los propios menores hospitalizados que son los sujetos de la acción directa de las escuelas hospitalarias. Pero por otro lado, están las familias de estos niños, y al igual que no hay una persona idéntica a otra, tampoco todas las familias son similares y consecuentemente no responden igual ante el problema que supone el proceso de hospitalización de su hijo.

A pesar que la categorización del rol parental es mucho más compleja, a lo largo de este período de observación se han establecido dos grandes modos mayoritarios de afrontamiento de la enfermedad ante la situación de ingreso de un menor por parte de sus padres y/o tutores:

- 🚦 Un primer grupo, que podríamos denominar “padres informantes”.
- 🚦 Un segundo grupo de “padres ocultantes”.

La confluencia de ese ambiente de “temor” ante la enfermedad con esa “información-desinformación” de los padres y si ésta se produce en un entorno como es un hospital, donde lo prioritario es la curación del enfermo o el afrontamiento de la enfermedad, de la patología... no es una tarea sencilla.

Pero tanto los padres, los propios niños como la responsable del aula, coinciden en que, a pesar de que parezca increíble, ese tiempo de permanencia en la escuela mientras se cuenta un cuento, se hace un autorretrato de uno mismo o simplemente se realiza una actividad de relación social y juego con el resto de compañeros hospitalizados. Los resultados obtenidos a través de las manifestaciones escritas llevadas a cabo por los padres, así como del personal sanitario y médico de planta que atiende al niño recogidas en el cuaderno de bitácora de la escuela así como de los registros de observación analizados pueden resumirse en las siguientes:

- 🚦 Los niños se olvidan temporalmente de su problemática.
- 🚦 Los padres disponen de un período de tiempo de descanso para sí mismos.
- 🚦 El personal sanitario percibe que durante ese período las quejas y llamadas de demanda bajan considerablemente.

8.- CONCLUSIONES

El abordaje directo con el niño del motivo de ingreso y de las causas y consecuencias de su enfermedad son preguntas y respuestas muy frecuentes en una escuela hospitalaria.

Todo niño muestra ante el proceso de enfermedad curiosidad infantil, unos lo hacen de un modo más directo y otros más indirectamente: “estar enfermo” es un concepto que más o menos todos tenemos claro, pero cuando hablamos de estar ingresado en un hospital o de tener que pasar por un quirófano nuestros conocimientos son más escasos y cuanto más lo serán los de los niños que se ven abocados a este tipo de situaciones.

En el presente análisis etnográfico de una escuela hospitalaria se ha llevado a cabo el análisis de documentos como el cuaderno de bitácora, los registros de atención de alumnado en la escuela y las habitaciones así como los programas de intervención que se han realizado de forma prioritaria con este alumnado, las conclusiones que se han derivado del análisis de dichos documentos han sido las siguientes:

Análisis de los resultados en relación al propio alumnado hospitalizado:

- Las operaciones que son planificadas, las no derivadas del servicio de urgencias suelen ser un tema para abordar en la escuela antes de las mismas y las urgentes las tratamos con posterioridad.
- Hablamos de una escuela, y en una escuela el currículo escolar está presente siempre.
- A lo largo de la infancia y la adolescencia los alumnos absorben como si de esponjas se tratara los aprendizajes que se les van ofreciendo tanto en la escuela como en sus hogares, la escuela hospitalaria les ayuda a afrontar el síndrome de hospitalismo y a generar recuerdos positivos de su proceso de hospitalización según lo afirman a través de sus manifestaciones personales.
- La hospitalización de un menor, sea puntual, derivada de un proceso infeccioso, o reiterada, en el caso de presentar alguna enfermedad crónica, supone una ruptura muy importante para él y para su familia con su rutina cotidiana, la escuela hospitalaria tiende en estos casos un camino hacia la normalidad, hacia la continuidad a través de la integración y la socialización junto a otros niños de similares características.
- Las aulas hospitalarias pretenden en la medida de sus posibilidades y de las posibilidades de sus usuarios ofrecer una respuesta a varios niveles o en varias dimensiones abordando no solamente el currículo sino también aquellas otras dimensiones psicológicas, afectivas y sociales que de la propia situación se derivan. Para ello se establecen diversos programas de intervención: preparación pre y postquirúrgica, refuerzo educativo, orientación familiar, asunción de enfermedades crónicas, etc.
- Podríamos decir por tanto que empleamos el currículum más como un medio que como un fin, esto es así al menos desde la perspectiva que se observa del estudio etnográfico realizado.

Análisis obtenido en cuanto a las familias de los menores hospitalizados:

- En lo relativo a las familias, en primer lugar su desconocimiento de este tipo de espacios pedagógicos les lleva a pensar que una escuela hospitalaria es una escuela más. Pero los pensamientos y las percepciones iniciales suelen variar entre el momento en el que dejan al niño por primera vez y cuando se despiden al recibir el alta médica, el tiempo de estancia y las observaciones que directamente les transmiten sus propios hijos les hace cambiar la impresión inicial, que mejora y se amplía significativamente.

✚ Si en una escuela ordinaria la transversalidad es importante, cuanto más no lo será en una escuela de estas características. La educación para la salud, la educación sexual, los trastornos de la alimentación que cada vez están apareciendo a edades más tempranas..., en síntesis, nuestro contexto es idóneo para abordar determinadas temáticas.

Para concluir quisiera destacar un instante, un recuerdo de una situación concreta a lo largo de estos últimos años... pero no es tarea sencilla. Los recuerdos son muchos y curiosamente cualquiera que pudiera nombrar con gran probabilidad ni tan siquiera estaría reflejado en la descripción anterior.

Quedan en el tintero numerosos aspectos que se podrían analizar sobre estos espacios educativos, la organización de actividades de ocio y relación social, las actividades de voluntariado y como no, un análisis más pormenorizado de los programas que se llevan a cabo en el día a día con los distintos grupos de niños que presentan patologías crónicas.

BIBLIOGRAFÍA

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE No. 103 de 30 de abril de 1982).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE No. 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE No. 238 de 4 de octubre de 1990).

Linacero, B. y Lizasoáin, O. (Eds.) (2003). *Intervención Psicopedagógica en el Desajuste del Niño Enfermo Crónico Hospitalizado*. Pamplona: EUNSA.

Lizasoáin, O. y Polaino-Lorente, A. (1992). Efectos y manifestaciones psicopatológicas de la hospitalización infantil. *Revista Española de Pediatría*, 48 (1), 52-60.

Polaino-Lorente, A. (1990). La pedagogía hospitalaria desde la perspectiva médica. En J.L. González Simancas y Polaino-Lorente, A. (eds.), *Pedagogía Hospitalaria* (pp. 93-102). Madrid: Narcea.

SESIÓN COMPETENCIAS E PERFIL PROFESIONAL

APRENDER A APRENDER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: INICIATIVAS Y RECURSOS

Cristina Ceinos Sanz

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

La sociedad actual exige una formación basada en competencias, destacando aquéllas de carácter emprendedor, favorecedoras, en cierta medida, del progreso de la ciudadanía en un mercado laboral caracterizado por la inestabilidad.

El papel de la educación en este aspecto es esencial, existiendo múltiples referencias que insisten, en líneas generales, en la necesidad de trabajar el espíritu emprendedor en todas las etapas educativas, llegando a convertirse en un objetivo crucial de las políticas integradas de educación, formación y empleo de los diferentes Estados de la Unión Europea.

Se revisa, pues, la legislación educativa vigente en nuestro país para la etapa de Educación Obligatoria, con el fin de conocer las referencias existentes, directrices formuladas y estrategias y metodologías previstas para la implementación de actuaciones basadas en el fomento del espíritu emprendedor, ofreciendo, a un tiempo, iniciativas y recursos metodológicos concretos que favorezcan, en el profesorado, la capacitación requerida para realizar dicho cometido.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos inmersos en una sociedad caracterizada por los continuos cambios producidos en todos los sectores, en donde cobra especial relevancia la recesión económica existente desde hace años, convertida, hoy en día, en crisis, lo que implica que el panorama laboral actual se caracterice por una marcada inestabilidad.

Complementariamente, debe mencionarse la evolución constante experimentada por el mundo laboral y ocupacional, por lo que la concepción del trabajo como propiedad vitalicia de las personas tiende a desaparecer, dando paso, en consecuencia, a un aprendizaje que ha de ofrecer a las personas una formación basada en competencias profesionales, personales y para emprender. En consecuencia, se requiere que la sociedad y la economía europea en general, así como la española en particular, se conviertan en un espacio favorecedor, en los sujetos, de innovación, talento y capacidad para emprender, aspectos todos ellos básicos para alcanzar niveles de progreso y bienestar adecuados para la ciudadanía de hoy en día.

Durante los últimos años, son múltiples las referencias y documentos existentes a nivel europeo y español en lo que al espíritu emprendedor se refiere, en donde cobra especial relevancia el papel a desempeñar por la educación y la orientación en el fomento del espíritu emprendedor, el interés por el desarrollo del mismo, así como la formulación de reflexiones,

recomendaciones y posibles medidas dirigidas a su fomento en los diferentes niveles educativos y contextos sociales. Por tanto, en la actualidad, el principal reto ha de orientarse al fomento de valores empresariales y al desarrollo de emprendedores potenciales, por lo que el espíritu emprendedor ha de favorecerse en la totalidad de ámbitos y niveles educativos y formativos. No obstante, a pesar de la tendencia existente a impulsar y fomentar el espíritu emprendedor en la totalidad de etapas educativas, una revisión de la legislación educativa actual en nuestro país evidencia la falta de referencias explícitas sobre esta temática en la etapa de Educación Primaria, siendo a partir de la Educación Secundaria Obligatoria, en donde comienza la inclusión de estos aspectos en los currícula educativos.

Complementariamente, debe mencionarse el déficit formativo y el desconocimiento de recursos didácticos y experiencias innovadoras existentes de cara a fomentar el espíritu emprendedor, por lo que es necesaria la adopción de una transformación cultural y un nuevo enfoque en el sistema educativo de cara a integrar dicho aspecto dentro del currículum escolar, por lo que se requiere, por parte de estos profesionales, como elemento favorecedor de la Educación Emprendedora necesaria hoy en día, la capacitación específica en esta temática, por lo que la difusión de recursos y materiales didácticos existentes, así como de iniciativas concretas, se convierte en un aspecto fundamental.

1.- EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ACTUAL: EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El Informe de Educación y Formación en el Espíritu Empresarial (2004a:6) señala que “la educación puede contribuir enormemente a la creación de una cultura más empresarial, empezando por los jóvenes y en la escuela. Impulsando las actitudes y capacidades empresariales se beneficia a la sociedad incluso más allá de la aplicación de éstas a nuevas iniciativas empresariales. En un sentido amplio, el espíritu empresarial se debería considerar una actitud general que puede resultar útil en todas las actividades laborales y en la vida cotidiana. Por tanto, entre los objetivos de la educación estará el fomentar en los jóvenes las cualidades personales que constituyen la base del espíritu empresarial, a saber, la creatividad, la iniciativa, la responsabilidad y la capacidad de afrontar riesgos”.

En el contexto español, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala, en su preámbulo, la necesidad de mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos y de formación, para lo que establece diferentes objetivos, destacando, por su relevancia en el presente trabajo, el referido a “abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general; desarrollar el espíritu emprendedor; mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros; aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea”. En base a esto, entre los fines de la educación, destaca el referido al “desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor (...); la capacidad para el ejercicio de actividades profesionales (...), así como la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (art. 2, apartado f, i, k).

No obstante, a pesar de la tendencia educativa existente a impulsar la mejora de la calidad y de la necesidad de trabajar y fomentar el espíritu emprendedor en todas las etapas educativas, la legislación vigente, en España, no hace referencia explícita a este aspecto en la etapa de Educación Primaria, a pesar de que el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Primaria, recoge ciertas habilidades y competencias

consideradas favorecedoras del espíritu emprendedor (hábitos de trabajo individual y en equipo, actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad, aprender a conocer y valorar su entorno,...). Es, a partir de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, cuando comienza a incluirse dicha temática, ya que se recoge, de forma explícita, como principio general, “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (artículo 22, apartado g).

Tomando en consideración lo expuesto hasta el momento, puede observarse como nuestra legislación educativa impulsa la mejora de la calidad y eficacia de la educación, fomentando el desarrollo del espíritu empresarial como una pieza clave para afrontar las transformaciones acontecidas a nivel social. De este modo, la educación, desde la etapa de Educación Infantil hasta los niveles superiores, ha de introducir al alumnado en el conocimiento del entorno y del mundo laboral, dotándole, junto con la orientación, de determinadas competencias favorecedoras de la elaboración y desarrollo de su proyecto personal y profesional. En consecuencia, a lo largo de toda la trayectoria académica, se ha de transmitir al alumnado, a la comunidad educativa y a la sociedad en general, la concepción de que la formación académica actual ha de crear profesionales flexibles, capaces de adaptarse a diferentes puestos de trabajo, con interés en formarse, actualizarse y/o adquirir nuevos conocimientos cuando las circunstancias personales y laborales así lo requieran.

Para lograr este objetivo, la consecución de una actitud mucho más emprendedora, han de fomentarse, de forma activa, determinados valores empresariales, así como desarrollar emprendedores potenciales, por lo que son diversos los contenidos a abordar en las propuestas y actuaciones a implementar. En Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, se promueven determinados valores laborales, pero muy pocos de carácter empresarial, por lo que se precisa una transformación cultural en dichos niveles para que la inclusión de nuevos valores sea factible.

En la etapa de Educación Primaria, se lleva a cabo el fomento de determinados conceptos económicos básicos y cualidades personales (creatividad, espíritu de iniciativa, independencia, entre otras) que, en etapas posteriores, serán de utilidad en la vida del sujeto. De acuerdo con el Informe del Proyecto Best (Comisión Europea, 2005:31), “en Primaria hay que conceder más importancia a las actitudes que a las competencias emprendedoras”. Por su parte, en la Educación Secundaria Obligatoria, se incluye la sensibilización del estudiantado hacia el trabajo por cuenta propia como opción profesional, ofreciendo una formación específica en lo que respecta a la creación de una empresa y a la elaboración del plan empresarial correspondiente. Igualmente, en dicha etapa, ha de completarse la adquisición de competencias profesionales y no especializadas como el trabajo en equipo, la elaboración de proyectos y la comunicación.

En consecuencia, puede hablarse de la necesidad de llevar a cabo una Educación Emprendedora que favorezca la adquisición y desarrollo de rasgos propios del espíritu emprendedor, pudiendo destacar, entre otros, conocimientos de corte más teórico (funcionamiento de la economía, oportunidades profesionales y empresariales existentes, desafíos del empresariado, ética empresarial,...), así como ciertas capacidades y habilidades (planificación, organización, gestión, liderazgo, análisis, flexibilidad, comunicación, capacidad de afrontar riesgos y solucionar problemas, toma de decisiones, iniciativa, independencia, innovación, creatividad y trabajo en equipo), pudiendo ser, en consecuencia, abordadas en los diferentes contextos y niveles educativos, comenzando en las edades más tempranas para promover su integración social en su entorno más próximo.

2.- METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS: PRINCIPALES ASPECTOS

Con el propósito de favorecer la adquisición de los objetivos formulados para las diferentes etapas educativas, así como las competencias vinculadas con el desarrollo del espíritu empresarial, en los diseños curriculares de las diversas etapas, se establecen objetivos amplios que permiten la implementación de actividades e iniciativas relacionadas con el fomento del espíritu emprendedor. De modo progresivo, existe mayor número de iniciativas y actuaciones relacionadas con esta temática que en épocas anteriores, siendo interesante destacar al respecto que éstas han de hacer especial hincapié en el fomento de capacidades y aspectos centrados en la personalidad de los sujetos (iniciativa, creatividad y asunción de riesgos, entre otros), así como en otras competencias de aplicación general que han de servir de base para el posterior desarrollo del espíritu empresarial. Haciendo mención a capacidades de tipo operativo, es conveniente establecer una diferenciación entre las competencias empresariales generales que todo el alumnado ha de adquirir en su proceso formativo, así como aquellas otras de carácter mucho más específico, consideradas básicas e imprescindibles, para fomentar el espíritu empresarial o comercial (creación de una empresa, por ejemplo) (Comisión Europea, 2009).

Consecuentemente, puede afirmarse que el contexto del aprendizaje escolar se considera idóneo para adquirir y desarrollar competencias vinculadas al espíritu y talento empresarial, debiendo estar integradas en el conjunto de las distintas áreas y materias que conforman los planes de estudio de las diferentes etapas educativas, a pesar que, de acuerdo con Corominas (2001), dichas competencias en niveles más avanzados (Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional) pueden ser objeto de un entrenamiento y acciones formativas específicas. Por tanto, la integración de dichas competencias en los currícula formativos exige la adopción de un enfoque global y transversal en conexión con el contexto social, económico y cultural al que pertenece el alumnado, considerándose como metodologías más adecuadas “el trabajo por problemas, por proyectos, seminarios, prácticas de campo, trabajo independiente de los alumnos, técnicas que requieren la colaboración y cooperación, así como actividades de carácter grupal” (Sobrado y otros, 2011:4). No obstante, si se lleva a cabo una revisión de iniciativas puestas en marcha sobre la temática que nos ocupa, los métodos de enseñanza más habituales, de acuerdo con la Comisión Europea (2009), son las clases teóricas, juegos y simulaciones de empresas por ordenador, empresas de estudiantes, trabajo de proyecto en grupo, visitas y prácticas en empresas, combinadas, en ocasiones, con una formación específica sobre cómo llevar a cabo la creación de una empresa, no debiendo olvidar que estos cursos o acciones formativas más específicas han de ser un complemento de las metodologías anteriores.

De acuerdo con lo comentado, puede afirmarse que los métodos más adecuados para llevar a cabo dicha formación, son aquéllos de carácter práctico, lo que proporciona una experiencia real en lo que al espíritu empresarial se refiere, desarrollando, de este modo, una educación orientada a la resolución de problemas y a la adquisición de experiencia, ya sea a través del trabajo en grupo, la creación y dirección de empresas virtuales y empresas de estudiantes (virtuales y reales), como puede ser la venta de productos en una feria navideña o en un bazar, en el caso de la Educación Primaria, o la creación de empresas reales o ficticias a partir de la Educación Secundaria, ya que el alumnado de esta última etapa puede “asumir la responsabilidad de trabajar de manera autónoma en un proyecto empresarial completo” (Comisión Europea, 2005:31).

No obstante, cabe apuntar que algunas de estas actividades pueden formar parte del plan de estudios obligatorio, mientras que otras conformarán actividades o acciones de materias optativas a partir de la Educación Secundaria, en las que ha de incluirse una amplia

concepción de la educación basada en actitudes y cualidades personales que potencien, con posterioridad, las habilidades del alumnado, así como un concepto específico de formación dirigido a la elaboración y ejecución de un proyecto emprendedor. Por otra parte, no deben quedar en el olvido otras metodologías, menos frecuentes, pero no por ello menos eficientes, como la orientación y tutoría, así como las actividades complementarias y extraescolares que contribuirán, en su totalidad, al desarrollo de competencias básicas.

Expuestos los aspectos generales en lo que respecta a la metodología a emplear en el fomento y desarrollo del talento y espíritu emprendedor, destaca la necesidad de adoptar un nuevo enfoque, en el que el aprendizaje de los contenidos se lleve a cabo a través de una metodología que favorezca la adquisición de competencias. Complementariamente, debe apuntarse el déficit formativo que acusa el profesorado para afrontar dicho cometido, así como el desconocimiento de recursos didácticos atractivos e idóneos para fomentar el espíritu emprendedor, por lo que es preciso dotarles de una formación específica, así como generar y poner a disposición de los mismos materiales de apoyo metodológicos concretos. Todo ello, en consecuencia, supone un gran reto a afrontar por las instituciones educativas y sus agentes, como se pone de manifiesto al analizar el actual sistema educativo que, “desde el punto de vista de su estructura, contenidos, recursos humanos y materiales, está aún lejos de integrar el espíritu emprendedor como una competencia transversal o especializada” (Sobrado y Fernández Rey, 2010:34-35).

3.- INICIATIVAS Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DEL TALENTO EMPRENDEDOR EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

El enfoque actual de la educación apenas incentiva la creación y la creatividad en el alumnado, pudiendo llegar, incluso, a considerar que ralentiza este aspecto. Igualmente, debe apuntarse la urgente necesidad de que exista y se implemente un enfoque integrado y estructural en todas y cada una de las etapas del proceso educativo, de modo que puedan realizarse transformaciones culturales con la finalidad de introducir y promover nuevos valores, así como potenciar las cualidades personales y especificidades de cada alumno/a.

Destaca también el escaso interés y la falta de formación por parte del profesorado para incluir el espíritu emprendedor en el currículum escolar, por lo que una formación específica, así como la creación y difusión de materiales didácticos de apoyo para favorecer este cometido, se convierten en aspectos básicos e imprescindibles.

En el panorama actual, el número de actuaciones o prácticas concretas orientadas al fomento y desarrollo del espíritu emprendedor no es satisfactorio, aunque, en los últimos años, la preocupación por esta temática y el número de actuaciones aumenta. Por consiguiente, se considera positivo divulgar experiencias innovadoras y recursos existentes, ya que favorecen motivación, formación, recursos y orientaciones que facilitan la transmisión de conceptos y contenidos vinculados a la educación en valores de cara a fomentar el espíritu emprendedor. Con esta intención, se presentan, a continuación, las siguientes iniciativas:

Tabla 1. Experiencias y recursos para el fomento del espíritu emprendedor.

PROGRAMA: “Una empresa en mi escuela” (EME).

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Iniciativa integradora que apuesta por la educación emprendedora orientada a favorecer el desarrollo de capacidades personales y profesionales. A través de las diferentes propuestas didácticas y actividades de carácter lúdico y creativo, desarrolladas de forma transversal en las diferentes áreas del currículum, se permite la promoción de conductas y actitudes de colaboración, coordinación,

superación de conflictos, asunción de problemas y responsabilidad. Deeste modo, integra el binomio educación-empresa, creando, en cada clase, una cooperativa escolar en la que, a través del aprendizaje significativo y transversal en un contexto lúdico, fabrican productos que, anualmente, se venden en un mercado.

LOCALIZACIÓN: <http://www.valnaloneuca.com/eme/>

PROGRAMA: Carabelas.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Destinado al fomento del espíritu emprendedor para poder transformar ideas en actos y para saber interpretar la realidad del alumno/a, pudiendo dar, en consecuencia, respuesta a los problemas y necesidades existentes en su entorno. A través de materiales didácticos de carácter lúdico y participativo, se fomentan diversas habilidades y capacidades emprendedoras, entre las que destacan las siguientes: observación y exploración, creatividad, toma de decisiones, motivación y liderazgo, comunicación, planificación y trabajo en equipo. Los contenidos y materiales se organizan en tres bloques temáticos: *Emprendedores de ayer y de hoy* (acerca al alumnado a personajes de su entorno y de la historia que destacan por su capacidad emprendedora); *Investigar para mejorar* (intenta conocer el entorno inmediato del alumno y realizar propuestas de mejora en el mismo); así como *Tener ideas y ponerlas en práctica* (fomenta la organización y puesta en marcha de una acción emprendedora).

LOCALIZACIÓN: <http://www.proyectocarabelas.es>

PROGRAMA: “Divertiprendo”.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria (3^{er} Ciclo).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: A través de materiales didácticos atractivos y lúdicos, se evalúan, fomentan y potencian valores, actitudes y habilidades que subyacen a la cultura emprendedora. Tras la realización de una sesión informativa con el profesorado, se lleva a cabo la aplicación de un test orientado a obtener datos sociológicos, sobre la personalidad del alumno, su autoconcepto y visión de futuro. Con posterioridad, se trabaja a través de un manual interactivo, en el que se invita, al alumnado, jugando a través de personajes conocidos (Spiderman, por ejemplo), a la reflexión, observación y búsqueda de información. Finalmente, se realiza una evaluación sobre el cambio de percepciones producido en el alumnado en lo que a su sistema de valores se refiere.

LOCALIZACIÓN: <http://www.juntadeandalucia.es/educ/nav/portada.jsp>

PROGRAMA: Tenderete

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria (8-10 años).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Aplicación informática que permite familiarizarse con conceptos básicos y procesos relacionados con el aprendizaje y el mundo empresarial. A través de esta herramienta, el jugador recauda dinero con fines benéficos, montando un mercadillo en el patio del colegio.

LOCALIZACIÓN: www.ejecant.wordpress.com

PROGRAMA: “Programa Educativo de Tecnología, Innovación y Trabajo” (PETIT).

ETAPA EDUCATIVA: Educación Secundaria Obligatoria (13-15 años).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Proyecto orientado al fomento de la innovación tecnológica, la creatividad y el espíritu emprendedor. A través del aprendizaje cooperativo y del trabajo en equipo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se forman equipos innovadores (3-4 alumnos/as) que realizan el diseño y creación de productos que, posteriormente, antes de finalizar el curso escolar, serán presentados al público en general.

LOCALIZACIÓN: <http://www.valnaloneuca.com/petit/> <http://valnaloneuca.com/petit/cont/>

[multimedia](#) [Vídeo multimedia de presentación].

PROGRAMA: Laboratorio Empresarial.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Secundaria Obligatoria (3^{er} y 4^o curso).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Juego de mesa cuya finalidad se centra en fomentar el espíritu emprendedor, la mejora de la competitividad y el crecimiento económico. Dicha propuesta recuerda a otros muy conocidos (Monopoly, por ejemplo). En él, los jugadores deben avanzar sus fichas en el tablero, contestar a las preguntas formuladas y resolver las situaciones planteadas.

LOCALIZACIÓN: <http://www.ipyme.org/>

PROGRAMA: Emprender en el aula. Juego de Empresa.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Secundaria Obligatoria.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Pretende acercar a los más jóvenes al mundo empresarial, poniendo en práctica, de forma lúdica, la toma de decisiones. Dicha iniciativa es una simulación que reproduce el comportamiento de varias empresas, pertenecientes a un mismo sector, las cuales compiten entre sí en un mercado imaginario. De este modo, se reproduce una realidad, debiendo los jugadores poner a prueba sus estrategias y decisiones. El ganador será el equipo que desarrolle la mejor estrategia.

LOCALIZACIÓN: <http://www.factoriaemprendedores.com/soy-un/formador/informacion/emprender-en-el-aula/juego-de-empresas/>

PROGRAMA: Concurso “Soñar hoy para emprender mañana”.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, entre otras.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Su objetivo se centra en estimular los valores característicos del espíritu emprendedor de la población escolar, así como fomentar valores personales como la creatividad, la autonomía, la confianza en sí mismo, la tenacidad, el sentido de la responsabilidad, la capacidad para asumir el riesgo y valores sociales como el liderazgo, el espíritu de equipo o la solidaridad. Para ello, las modalidades existentes para esta etapas son las siguientes:

- *Modalidad “Emprendimiento”* (Alumnado de 1^{er}-3^{er} curso de Educación Primaria): Consiste en la redacción de un relato basado en el proceso de puesta en marcha de un negocio.
- *Modalidad “Los Emprendedores del barrio”* (Alumnado de 4^o- 6^o curso de Educación Primaria): Se centra en la realización de trabajos sencillos de investigación sobre los emprendedores y los negocios existentes en el entorno de los Centros Educativos.
- *Modalidad “Una historia emprendedora”* (Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria): Consiste en crear un texto teatral sobre la historia de un emprendedor, así como un vídeo, de diez minutos de duración como máximo, en el que se represente la trama creada.

LOCALIZACIÓN:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142420472854&language=es&pageid=1162899198656&pagename=Empleo%2FCM_Actualidad_FA%2FEMPL_actuactualidad [Convocatoria concurso año 2011].

PROGRAMA: Vitamina E.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, entre otras.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Existen iniciativas diferenciadas para las diversas etapas educativas. Las referidas a Educación Primaria y Secundaria Obligatoria son las siguientes:

- *Vitamina E- Primaria:* Su principal objetivo es la difusión del espíritu emprendedor a través del fomento de actitudes, capacidades, habilidades sociales, de dirección, así como enseñar a los niños a responsabilizarse de sus proyectos y a implementarlos asumiendo

los riesgos que éstos puedan tener.

Vitamina E- Iniciativa Emprendedora: Asignatura optativa para el alumnado de 4º curso de ESO, centrada en desarrollar el espíritu emprendedor del alumno y relacionar éste con la realidad de su entorno socioeconómico y productivo. A través de esta materia, se pretende el desarrollo de habilidades como las siguientes: autoconfianza, creatividad, motivación para emprender y sentido innovador.

LOCALIZACIÓN: <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/VitaminaE>

PROGRAMA: Emprender en el aula. Cuentos para emprender.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (10-12 años).

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: Libro formado por diversos cuentos en los que se narra y refleja la historia de cinco emprendedores, los cuales convirtieron su idea en una realidad empresarial. De este modo, los/as niños/as pueden conocer de cerca a empresarios que dirigen, gestionan y administran un negocio consolidado, estableciéndose como ejemplos de buenas prácticas.

LOCALIZACIÓN: <http://www.factoriaemprendedores.com/soy-un/formador/informacion/emprender-en-el-aula/cuentos-para-emprender/>

PROGRAMA: Yo tengo un plan.

ETAPA EDUCATIVA: Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: El juego se ofrece en forma de simulador, a través del cual se representa una situación real de la vida cotidiana con el propósito de que el alumnado se familiarice, de modo práctico, con el proceso de toma de decisiones, inversión y gestión. El juego consta de siete etapas, a través de las cuales ha de organizarse una fiesta para recaudar fondos de cara a financiar un viaje de fin de curso. De este modo, se pretende el fomento de vocaciones emprendedoras, mostrando, a los estudiantes, el mundo de la empresa y los elementos básicos de un plan de negocio; la sensibilización del alumnado y la disminución de temores en torno a la creación de una empresa; su familiarización con el proceso de toma de decisiones; generación de ideas y concreción de las mismas; así como la constitución de equipos de trabajo.

LOCALIZACIÓN: <http://emprendelo.es> (Sección "Emprender en la Escuela").

Fuente: elaboración propia.

4.- CONCLUSIONES

En la actualidad, el papel a desempeñar por la Educación y la Orientación en las medidas existentes encaminadas al fomento del espíritu emprendedor en las diferentes etapas educativas cobra especial relevancia. Por tanto, es necesaria la adopción de un nuevo enfoque, en el que múltiples, diversos e innovadores contenidos sean incluidos en los diversos contextos y niveles educativos.

Con el propósito de dar respuesta a este reto, que se concreta en la formulación de objetivos, actividades e iniciativas específicas en los diseños curriculares de las diferentes etapas, se precisa la adopción de un enfoque global y transversal, así como metodologías adecuadas de cara a favorecer la adquisición de competencias profesionales, no olvidando el papel a desempeñar por los diferentes agentes educativos, en donde cobra especial relevancia la formación de los docentes en esta temática, así como la creación y divulgación de iniciativas y recursos existentes.

En este sentido, el profesorado debe adoptar un papel activo como agente social de cambio, contribuyendo, de este modo, a la inclusión del espíritu empresarial en el currículum escolar, así como a la adquisición e interiorización, por parte del alumnado, de las competencias

emprendedoras, consideradas básicas e imprescindibles en el momento actual. A través de las iniciativas y recursos presentados en páginas anteriores, se ofrece una serie de experiencias innovadoras para su conocimiento y generalización, en su caso, con las adaptaciones necesarias por parte del profesorado de las diferentes etapas de la Educación Obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Fomento del espíritu emprendedor en la escuela*. Madrid: Cámaras de Comercio y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Círculo de Empresarios (2009). *El espíritu emprendedor. Elemento social para afrontar la crisis española*. Madrid. Documento en línea: <http://www.circulodeempresarios.org>
- Comisión Europea (2002). *Informe final del grupo de expertos sobre el "Proyecto del procedimiento Best" sobre educación y formación en el espíritu empresarial*. Bruselas: Dirección General de Empresa e Industria.
- Comisión Europea (2004a). *Educación y Formación en el Espíritu Empresarial. Desarrollo del impulso de actitudes y capacidades empresariales en la primaria y secundaria*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2004b). *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comisiones Europeas.
- Comisión Europea (2005). *Miniempresa en educación secundaria. "Proyecto de procedimiento Best". Informe final de grupo de expertos*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comisiones Europeas.
- Comisión Europea (2009). *El espíritu empresarial en la Educación y la Formación Profesionales*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comisiones Europeas.
- Corominas, Enric (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (2010). *El fomento de la iniciativa emprendedora en el sistema educativo en España*. Madrid: Dirección General de Política la Pequeña y Mediana Empresa.
- Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Sobrado, Luis y Fernández Rey, Elena. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, vol. 13, 15-38.
- Sobrado, Luis y otros (2011). Programa formativo "Pre-Emprender". Experiencia Innovadora en la Formación Profesional. Trabajo presentado al VII Congreso Internacional de Desenvolvimento Vocacional: Carreira, Creatividade e Empreendedorismo. Braga: Abril de 2011.

LAS COMPETENCIAS DE GESTIÓN INFORMACIONAL EN LA FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES PROFESIONALES: UNA PROPUESTA EUROPEA

Cristina Ceinos Sanz

Ana Couce Santalla

Grupo de Investigación “Diagnóstico y Orientación Educativa y Profesional”
(DIOEP)

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

La función profesional del orientador ha evolucionado conforme daba respuesta a la situación social, educativa y laboral de cada etapa histórica, por lo que la formación y el desarrollo de los técnicos en Orientación es un aspecto esencial para su práctica laboral y para la mejora de la calidad de la función orientadora.

En este contexto, se enmarca el Proyecto Europeo “Development and Implementation of Common Bachelors Degree programme in the European Context” (DICBDPEC), cuya finalidad básica se centra en la elaboración de un currículum formativo para los técnicos en Orientación Profesional a nivel europeo. En la presente comunicación, hacemos especial hincapié en las competencias de gestión de la información, consideradas básicas e imprescindibles en el perfil profesional de este colectivo, por lo que se presenta un módulo formativo para abordar esta temática y, en consecuencia, favorecer la adquisición, desarrollo e interiorización de las mismas.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, existe un interés creciente por la formación de los técnicos en Orientación Profesional en Europa, lo que supone una tendencia a generar e implementar diseños formativos acordes con el rol profesional de este colectivo. Con el paso de los años, el perfil profesional de los técnicos en Orientación ha cambiado, intentando dar respuesta a las transformaciones sociales, educativas, laborales,... producidas en cada etapa y momento, por lo que, paulatinamente, se ha generado un perfil profesional, así como unos roles y funciones diferentes y, en ocasiones, solapadas con las de otros profesionales. Si se realiza una revisión en lo que respecta a la identidad profesional de los orientadores en los diferentes países europeos, se constata la existencia de múltiples enfoques, los cuales ofrecen diversas posibilidades que oscilan desde una dedicación exclusiva y específica a las funciones orientadoras hasta la consideración del rol orientador como una función complementaria de otra tarea principal (docente, psicólogo, por ejemplo) (Sobrado y Nogueira, 2009). Esta cuestión implica la existencia de una formación orientadora diferente, ya que ésta deberá ajustarse y adaptarse a la concepción existente en cada país en lo que a la identidad profesional se refiere.

En consecuencia, es precisa una reflexión sobre el perfil profesional de los orientadores, con el propósito de diagnosticar y priorizar sus principales demandas formativas, las cuales servirán de motor de arranque en el diseño de un modelo formativo para ser compartido a nivel europeo, de modo que favorezca, en estos profesionales, las competencias necesarias para implementar su práctica laboral.

En base a lo expuesto, la presente comunicación se centra en el desarrollo profesional del orientador, aspecto que, de acuerdo con lo comentado anteriormente, justifica el diseño de planes formativos, por lo que, con el propósito de dar respuesta a las competencias generales y específicas de estos profesionales, se analizan aquellas referidas a la gestión de información, ofreciendo, al respecto, el diseño de un plan formativo en el que se incluyen los contenidos a abordar para afrontar dicho cometido.

1.- EL PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR: DESARROLLO PROFESIONAL Y PAPEL DE LA FORMACIÓN

La formación del orientador, entendida como desarrollo profesional, enlaza con el modelo de orientación de naturaleza colaborativa, en el que se concibe este profesional como agente socio-educativo, planificador y gestor de procesos formativos y que puede intervenir en sistemas complejos.

El desarrollo profesional de los orientadores se integra en un conjunto de dimensiones: conocimiento y comprensión de uno mismo, perfeccionamiento pedagógico, desarrollo cognitivo -procesamiento de la información-, desarrollo teórico -reflexión sobre la práctica- y desarrollo de la carrera profesional -roles emergentes para el cambio y la innovación- (Howey, 1985; Hackney, 1990).

La función profesional del orientador ha ido evolucionando conforme daba respuesta a la situación social, educativa y laboral de cada etapa histórica, lo que ha generado un perfil profesional y un conjunto de roles y funciones orientadoras diferentes y, frecuentemente, solapadas y coincidentes con las de otros profesionales que efectúan actividades semejantes. En el escenario actual, es de gran importancia que los orientadores sean capaces de diseñar el alcance del servicio que facilitan y las habilidades requeridas para garantizar la efectividad del mismo. Estas competencias son las que los profesionales de la orientación ejercerán en su actividad cotidiana y, por ello, deben ser incluidas en su currículum formativo, así como en los sistemas de acreditación y certificación correspondientes.

El constructo de competencia se caracteriza por ser ambiguo, presentar variados y diversos significados y por haberse generalizado, con el paso del tiempo, en los diferentes ámbitos y sectores. Intentando realizar una primera aproximación y posición personal en torno a este concepto, se puede afirmar que la competencia profesional es entendida como “el conjunto integrado y combinado de saber, saber hacer y saber ser/ saber estar, susceptible de ser reconocido y acreditado, adquirido a través de procesos de aprendizaje formales y no formales y/o a través de la experiencia profesional. Se orienta al desarrollo efectivo de actividades y tareas propias de una profesión u ocupación, incluyendo, complementariamente, su transferencia a nuevas situaciones; la resolución creativa, autónoma y flexible de problemas; así como la colaboración con el entorno y organización del trabajo, adaptándose, en todo momento, a un contexto determinado” (Ceinos, 2008).

Las nuevas demandas formuladas por la sociedad actual exigen, a la totalidad de profesionales, la actualización de su perfil profesional, ya que, de este modo, se favorecerá su adaptación a los requisitos que la sociedad en general y el mercado laboral en particular plantea. Los profesionales han de poseer un perfil en el que, complementando a los conocimientos teóricos (competencias técnicas) y a las competencias prácticas (metodológicas) que favorecen el desarrollo de las tareas, actividades e intervenciones propias de un empleo u ocupación, estén presentes otros tipos de competencias relacionadas con aspectos muy diversos, también consideradas necesarias hoy en día: competencias culturales, emocionales, éticas, tecnológicas, relacionadas con el conocimiento de idiomas, etc.

En toda profesión u ocupación, una de las tareas más complejas es la referida a la identificación y definición de los diversos roles y funciones a desempeñar. El establecimiento y

definición del perfil profesional del orientador se ha caracterizado, desde siempre, por la confusión e, incluso, por el solapamiento de funciones con otros profesionales o agentes pertenecientes a la comunidad o contexto en el que los técnicos en Orientación ponen en práctica su quehacer profesional. Por tanto, es necesario lograr una clarificación adecuada de los roles y funciones a desempeñar, lo que favorecerá, a un tiempo, la expresión concreta de la labor a realizar, la consideración positiva del rol profesional del orientador y el reconocimiento del importante papel que este perfil puede desempeñar en la sociedad actual. Paralelamente, destacan las profundas transformaciones y consecuencias derivadas de las mismas, acontecidas durante los últimos años en todos los sectores, lo que implica que los técnicos en Orientación adopten nuevos roles y funciones para desempeñar, de forma adecuada, las actividades que les corresponden.

La acción orientadora implica el desarrollo de determinadas funciones, siendo necesario para el correcto desempeño de las mismas que el perfil profesional del orientador reúna una serie de competencias. En consecuencia, ante los numerosos listados de funciones existentes, puede afirmarse que, siguiendo a Sánchez García (2003), la mayor parte de ellas, en líneas generales, se agrupan en cuatro grandes bloques: 1. Realización de diagnósticos y estudios de necesidades; 2. Diseño, desarrollo e implementación de acciones orientadoras; 3. Ofrecimiento de ayuda orientadora; y 4. Evaluación de las intervenciones desarrolladas.

Para el desempeño eficaz de la totalidad de funciones que forman parte de la labor profesional del orientador, se requieren determinados conocimientos teóricos, habilidades y competencias que capaciten al sujeto para el desarrollo de todas y cada una de ellas, por lo que su perfil profesional es el resultado de la confluencia de diferentes aspectos, entre los que destacan las responsabilidades y acciones inherentes al rol y a la actividad orientadora, además de los requerimientos profesionales y formativos demandados para desarrollar las funciones y tareas propias de esta profesión.

En la actualidad, la formación de orientadores se entiende vinculada a su desarrollo profesional. A esta nueva percepción de la formación como desarrollo profesional de una cultura innovadora, hay que añadirle, como característica básica, que se centre predominantemente, en las prácticas colaborativas de carácter institucional. Este enfoque implica reconocer el carácter específico profesional del orientador en un espacio laboral en el que pueda ejercer la Orientación, al tiempo que ha de admitir que es un verdadero agente social, planificador y gestor de los procesos, y que puede y debe intervenir en los sistemas complejos que configuran la estructura social.

La formación de profesionales de la Orientación es, en sí misma, un aspecto clave de la calidad de la función orientadora e incide, de manera relevante, en el desarrollo de la profesión, en la práctica laboral y en las experiencias de los destinatarios de la actuación. Son varios los ámbitos desde los cuales se han establecido pautas sobre la formación de los orientadores, enfatizando, desde todos ellos, la importancia de la formación en competencias y de la formación permanente.

2.- LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

El interés creciente por la formación de los profesionales de la Orientación para la carrera u Orientación Profesional en la Unión Europea implica que, desde diferentes organismos e instituciones, se analicen y estudien diversas propuestas para elaborar diseños formativos acordes al rol profesional de los orientadores/as.

La multiplicidad de enfoques respecto a la identidad profesional, en función de los países que se examinen, abarca un amplio abanico de posibilidades que van desde una dedicación exclusiva y específica a las funciones orientadoras hasta la consideración del rol orientador como un complemento secundario a la tarea profesional principal -psicólogo, docente, etc.- (Sobrado y Nogueira, 2009). Por esta razón, la formación orientadora que reciben es diferente, ya que intenta ajustarse a la concepción que se tenga en lo que a la identidad profesional se refiere.

Los niveles considerables de variación y diversidad, tanto en la modalidad de formación proporcionada, como en su duración y perfil curricular (Watts y otros, 1996), implican la necesidad de reflexionar, previamente, sobre el perfil profesional de los orientadores y diagnosticar y priorizar cuáles son sus principales demandas formativas para trasladarlas a un modelo que pueda compartirse en el contexto europeo y que tenga en cuenta dimensiones como las siguientes: Requisitos de acceso y formativos; conocimientos teóricos y prácticos necesarios para afrontar la diversidad de ámbitos de intervención; valores y actitudes que deben fomentarse; así como habilidades y capacidades a desarrollar.

Además de los factores anteriores, es importante que la formación contemple la realización de actividades profesionales y de práctica laboral, que aproxime a los técnicos en Orientación a su futura realidad profesional. Estos aspectos figuran en la oferta formativa, con frecuencia, con un carácter limitado o residual, cuando son claramente demandados por las personas en formación, así como por las instituciones y/o servicios que, con posterioridad, los emplean.

Se pueden citar dos antecedentes claros que abordan, a nivel europeo, la formación de los profesionales de la Orientación para la carrera y que suponen un fundamento para propuestas posteriores en este sentido. El primero de ellos se basa en la investigación de Watts (1992) para la elaboración de un perfil de currículum formativo común para los países de la Unión Europea, realizada a partir del análisis exhaustivo de treinta y seis profesiones diferentes de orientadores profesionales en el marco europeo, y en la que se aportan algunas consideraciones relevantes a valorar en la estructura y contenidos que deben figurar en la formación de estos profesionales.

Este estudio se estructura en tres áreas interdependientes: valores y metas, habilidades y capacidades, así como áreas curriculares. Watts (1992) especifica que deberá emplearse una metodología diversa, en la que se combine la celebración de seminarios y clases con acciones autónomas de los estudiantes (como lecturas y trabajos individuales), en equipos y en la que tengan un peso relevante las actividades y experiencias prácticas: visitas a empresas, fábricas, talleres, salidas profesionales, etc. La configuración de esta formación implica un abordaje multidisciplinar, aunque con mayor carga para los contenidos ligados a los ámbitos de la Pedagogía y de la Psicología.

El segundo antecedente se vincula con el estudio de Repetto, Ballesteros y Malik (2000) que se engloba en el Proyecto de formación de orientadores europeos y que trata, entre otros objetivos, de precisar los contenidos y los aspectos metodológicos a considerar para la elaboración de un currículum formativo europeo para los orientadores/as.

3.- UNA EXPERIENCIA FORMATIVA: PROYECTO DICBDPEC

Tomando como referente lo expuesto con anterioridad, surge el Proyecto Europeo *“Development and Implementation of Common Bachelors Degree Programme in the European Context”* (DICBDPEC) que pretende estructurar un título de Educación Superior específico para la Orientación de la carrera, con el fin de ofrecer la capacitación de profesionales que trabajen, especialmente, en los ámbitos de servicios sociales (incluyendo la atención e intervención de casos), servicios públicos de empleo y gestión de recursos humanos en empresas y/o organizaciones.

El Proyecto DICBDPEC se enmarca dentro del Subprograma Erasmus que, a su vez, se ubica dentro del *“Lifelong Learning Programme”*-LLP- (Programa de Aprendizaje a lo Largo de la Vida), presentando como fin último la armonización de la Educación Superior y los Estudios de Postgrado de los orientadores de la carrera en los países que participan como socios.

El resultado esperado del Proyecto será la elaboración de un innovador programa educativo modular para la formación de orientadores para la carrera de nivel de grado y postgrado (*Bachelor and Master*), que utilice créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y Suplemento de Diploma al Título. Se contempla, también, la necesidad de especificar los criterios de calidad para los programas de postgrado de acuerdo con las Normas y Directrices Europeas para la Calidad de la Educación (ESG).

Dicho proyecto plantea como objetivo fundamental reconocer unos programas académicos fácilmente legibles y comparables mediante el uso de créditos ECTS que, a su vez, reconozcan

la variabilidad de los sistemas nacionales. Para ello, desarrolla un marco de cualificaciones comparables y compatibles en la educación superior y en la formación de postgrado de orientadores de la carrera, basado en la descripción de cualificaciones en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de estudio, competencias y perfil profesional, lo que ayuda a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y a apoyar la movilidad internacional de los estudiantes y del personal universitario en general. También, entre los objetivos del Proyecto, destaca la introducción de innovaciones en la formación a través de nuevos métodos y formatos (módulos de e-learning), la re-evaluación de los currícula, el desarrollo de títulos conjuntos, así como el apoyo de las competencias interculturales e idiomáticas.

El modelo en el que se fundamenta el diseño curricular es el de competencias, siendo uno de los empleados con mayor frecuencia, en los últimos años, para poder afrontar los cambios producidos en el ámbito de la Orientación (Rodríguez Moreno, 1985; Álvarez Rojo, 1994; Sobrado, 1996; entre otros), tomando como referencia los sistemas enunciados por dos organismos internacionales relevantes, la **“International Association for Educational and Vocational Guidance”** (IAEVG) y el **“Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional”** (CEDEFOP Panorama series; 164, 2009), así como la aportación significativa de Ertelt (2007) con supropuesta de Módulos Europeos.

La versión preliminar del plan de estudios tiene un carácter modular, concretamente compuesto por quince módulos, organizados en un período de seis semestres, con una carga lectiva total de 180 créditos ECTS, en donde se abarcan, desde una perspectiva multidisciplinar, aspectos conceptuales y teóricos, así como dimensiones prácticas y aplicadas en diferentes contextos de intervención.

Cuadro Nº 1: Módulos formativos de la propuesta curricular del Proyecto DICBDPEC.

1.	Introducción a la Orientación de la Carrera y Desarrollo de Recursos Humanos.
2.	Gestión de la Información.
3.	Estrategias e Instrumentos de Gestión.
4.	Orientación para la Carrera en educación, mercado laboral y redes de trabajo.
5.	Relaciones laborales, legislación y marketing.
6.	Psicología ocupacional, educación, asesoramiento de la Carrera y Ciencias Sociales.
7.	Aspectos socioeconómicos de la Orientación de la Carrera.
8.	Ética y profesionalización de los orientadores de la carrera.
9.	Gestión de recursos humanos.
10.	Aspectos del mercado laboral y estadísticas sociales.
11.	Legislación laboral internacional, europea, nacional y regional, movilidad y Orientación para la carrera.
12.	Profesiones, competencias y sistemas de clasificación.
13.	Dimensión europea de la Orientación para la Carrera.
14.	Tecnologías de la Información y Comunicación, así como aplicaciones en Orientación para la Carrera.
15.	Lenguajes y conversación en el contexto de la Orientación para la carrera.

Fuente: elaboración propia.

Además de los contenidos expuestos anteriormente, hay un módulo específico de prácticas obligatorias en diferentes ámbitos profesionales, integrándose la opción de realización de prácticas en otro país europeo diferente al propio, así como otro bloque dedicado a la elaboración de un proyecto final de postgrado. Con estos dos requisitos, se destaca la importancia del conocimiento real de los contextos posibles en los que estos profesionales pueden actuar, así como de las experiencias de buenas prácticas que pueden existir en diversos ámbitos de intervención.

4.- DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA: MÓDULO FORMATIVO PARA LA GESTIÓN DE INFORMACIÓN

Presentado, en líneas generales, el plan formativo propuesto, en el que se contextualiza el presente trabajo, cabe apuntar que, dentro del mismo, el módulo que recoge aquellos contenidos cuya pretensión básica es favorecer el desarrollo de competencias referidas a la

gestión de información en la implementación y desarrollo de procesos y acciones de orientación, se corresponde con el N° 2, denominado *Gestión de la Información*. La organización y estructura preliminar del plan de estudios incluye dicho módulo con carácter principal y con una carga lectiva de 10 créditos ECTS (1ECTS= 28 horas de carga de trabajo), lo que equivale a unas 280 horas de formación. Esta carga formativa se distribuye a lo largo del primer y segundo semestre, por lo que se encuadra en el primer curso de dicha acción formativa, siendo impartidos el bloque 2.1. – Gestión de la información: aspectos introductorios- y 2.2. – Métodos de gestión de la información y marketing- en el primer semestre, mientras que el 2.3 – Mantenimiento de la calidad en el suministro de información- y 2.4 – Gestión de Servicios de Orientación/ Asesoramiento- se llevan a cabo en el segundo. En el proceso de elaboración de dicho módulo, se tomó como referente una propuesta inicial de contenidos básicos que, tras las reflexiones y formulaciones, así como de las recomendaciones realizadas por los diferentes socios del proyecto, desembocaron en los siguientes: 1. Gestión de la información: conceptos, grupos y contenidos; 2. Métodos de gestión de la información y marketing; 3. Mantenimiento de la calidad en el suministro de información; y 4. Gestión en servicios de orientación/ asesoramiento.

Como resultado de las tareas del diseño formativo, la propuesta modular realizada para llevar a cabo las acciones formativas referidas a la gestión de información es la que se presenta en el siguiente cuadro, que ofrece los contenidos del módulo formativo resultante.

Cuadro N° 2: Contenidos del Módulo formativo referido a la Gestión de Información.

MÓDULO 2. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN
2.1. Gestión de la Información: Conceptos, grupos y contenidos.
2.1.1. Concepción actual sobre información profesional: definición y rol de la información en el asesoramiento para afrontar el proceso de toma de decisiones de la carrera y la planificación de la misma.
2.1.2. Orientación en subsistemas de información profesional. Tipos básicos de información profesional: sistemas de clasificación de información; tipos de información (educación y formación, mercado laboral, servicios de orientación e información, servicios de apoyo, dimensión regional, nacional y europea).
2.1.3. Contenido de la información profesional externa.
2.2. Métodos de Gestión de la Información y Marketing.
2.2.1. Efectividad de la información profesional. Criterios. Principales aspectos de los sistemas de procesamiento de información (impreso, video, programas informáticos, CD, Internet, etc.); principios de trabajo con la información profesional.
2.2.2. Métodos y medios de diseño de información profesional; principios de marketing; diseño y producción de recursos; uso de la información en un sistema de valores.
2.2.3. Especificidades de los orientadores de la carrera laboral con información profesional en diferentes etapas del desarrollo profesional/ de la carrera. Utilización de la información en el proceso de Orientación.
2.2.4. Métodos específicos de trabajo de los orientadores de la carrera con información profesional acorde con la situación socio-económica en la sociedad (depresión económica y desarrollo, entre otros) y tipos de clientes (nivel de diversidad de la personalidad, requisitos de cualificación, etc.). (Adaptar los recursos a las necesidades de los clientes, diseño y producción de recursos, diferenciación de los soportes informativos, acceso a servicios de traducciones).
2.3. Mantenimiento de la calidad en el suministro de información.
2.3.1. Diseño de la estrategia informativa en Orientación Profesional, posibilidades de implementación, proceso de mejora y diseño de metodologías (papel de la información en el apoyo al proceso de toma de decisiones y planificación de la carrera).
2.3.2. Elaboración y desarrollo de la información –centros metodológicos (centros de recursos) para la recopilación, procesamiento, distribución de la información y soportes necesarios de información-, soportes metodológicos de ayuda a los orientadores de la carrera y estándares internacionales para el diseño de páginas web.
2.3.3. “Internetización” de las escuelas; preparación de los jóvenes para su colocación en la sociedad de la información; las escuelas como centros de informatización de la sociedad; paquetes educativos (capacidad para convertirse en usuarios de la cultura digital; gestión de información personal en Internet; auditoría on-line de perfiles; protección de los niños/jóvenes en Internet; uso de Internet para promover la empleabilidad de los sujetos;

utilización de la Red para la búsqueda de trabajo; evaluación de páginas web; mejora de las habilidades prácticas para la búsqueda de información fiable). 2.3.4. Formas de educación “complementaria” para la Orientación Profesional en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria e instituciones de Educación Superior. 2.3.5. Cooperación entre el sector educativo y laboral en la provisión de servicios de Orientación en la elección de la carrera y empleo (posibilidad de actualizar bases de datos). 2.3.6. Bases de datos de contactos, red de escuelas, instituciones que prestan servicios relevantes de Orientación para la carrera, o son una fuente de información profesional/ para la carrera (a nivel local, regional, nacional e internacional). Gestión de la información para ofrecer consejos. 2.3.7. Cooperación entre instituciones constituidas como fuente de información profesional/ para la carrera (estatal, pública, no estatales sin ánimo de lucro y privadas). 2.3.8. Trabajo con Redes Europeas y sistemas de información para la Orientación Profesional y colocación (Euroguidance, Eures, Ortelius, Eurydice, Eurostat, entre otras). 2.3.9. Trabajo con programas asistidos por ordenador e Internet en Orientación Profesional: conocimiento de programas, limitaciones y evaluación de programas, módulo de informática.
2.4. Gestión en Servicios de Orientación/ Asesoramiento. 2.4.1. Cuestiones referidas a gestión de la Orientación Profesional. 2.4.2. Orientación metodológica a los técnicos en Orientación y centros de trabajo profesionales especializados en problemas de Orientación Profesional. 2.4.3. Investigación científica sobre problemas de Orientación Profesional. 2.4.4. Gestión de marketing para la información en Orientación Profesional, marketing público, proveedores y ventas de marketing (necesario para enfocar la promoción de servicios de asesoramiento dentro y fuera de la institución; el problema con respecto a la profesión). 2.4.5. Investigación empírica sobre el comportamiento de la información de los clientes en el proceso de toma de decisiones vocacional, con especial consideración al fenómeno de sobrecarga informativa. 2.4.6. Oferta orientada a investigar los sistemas de información en Orientación Profesional: evaluación de conceptos, incluido desde el punto de vista económico.

Fuente: elaboración propia.

En base a lo expuesto, se observa que el presente módulo comienza con un bloque introductorio de gestión de la información (conceptos, grupos, contenidos), necesario para favorecer, con posterioridad, el desarrollo de habilidades mucho más específicas, consideradas básicas e imprescindibles en el perfil profesional del orientador.

No obstante, el diseño formativo está en proceso de revisión final, en el que los socios participantes consideran e incluyen las diferentes propuestas y recomendaciones formuladas, por lo que la estructura y contenidos del módulo deben considerarse flexibles y en continua revisión y actualización.

Comentadas estas cuestiones previas, cabe apuntar que, a partir del estudio y tratamiento de los contenidos mencionados en el módulo que acaba de ser descrito, se favorecerá la adquisición, desarrollo e interiorización de diversas competencias, las cuales, tomando como referencia las propuestas por instituciones internacionales como la IAEVG (2003) o el CEDEFOP (2009), así como por especialistas en la materia como Ertelt (2007), favorecerán la capacitación de estos profesionales en aquellos aspectos referidos a la gestión de información, respondiendo, en consecuencia, a las necesidades formativas vinculadas con dicha temática. Del análisis realizado en base a las competencias formuladas por las fuentes bibliográficas citadas con anterioridad, se considera que, desde un punto de vista personal, se favorecerá la adquisición de las siguientes competencias formuladas por la IAEVG (2003):

COMPETENCIA GENERAL:

- Conocer y dominar información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- Acceder a bibliografía relevante y actualizada.

- ✚ Dominar la legislación sobre educación, formación y trabajo existente a nivel local, nacional e internacional.
- ✚ Conocer y comprender la equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en los diferentes países.
- ✚ Entender los servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales existentes.
- ✚ Conocer y dominar los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la Red.
- ✚ Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo, así como sobre los resultados de las investigaciones.
- ✚ Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente, en lo que respecta a Educación y Formación, Información Ocupacional y Oportunidades de Empleo.
- ✚ Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva.
- ✚ Usar las tecnologías de la información para proporcionar información educativa y ocupacional (bases de datos, programas informáticos para la orientación educativa y profesional e Internet).
- ✚ Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.
- ✚ Utilizar métodos de presentación para informar sobre los resultados obtenidos en las investigaciones.
- ✚ Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- ✚ Presentar a los clientes la información referida a las oportunidades de empleo disponibles para su perfil.
- ✚ Emplear fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera.
- ✚ Utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados con el fin de cubrir necesidades especiales de grupos específicos (migrantes, grupos étnicos y población en riesgo).

Tomando como referente las aportaciones de Ertelt (2007), se favorecerá la adquisición de los siguientes módulos competenciales:

- ✚ Informaciones específicas a los destinatarios para realizar su asesoramiento y apoyo.
- ✚ La Orientación Profesional y la información grupal.
- ✚ Aspectos legales e instituciones existentes.
- ✚ Cuestiones específicas y básicas de la economía actual.
- ✚ Conocimiento científico de las profesiones.
- ✚ Gestión de la información referida a educación, formación y mercado laboral, así como asesoramiento, servicios de información y opciones de apoyo (nacionales, europeos, basados en las TIC, etc.).
- ✚ Las estrategias de marketing para la Orientación Profesional.

Por su parte, centrándonos en aquellas planteadas por el CEDEFOP (2009), a través de este módulo formativo, se favorecerá la consecución de las que se enumeran a continuación:

- ✚ Identificar fuentes de información.
- ✚ Establecer necesidades de información para las actividades de desarrollo de la carrera.
- ✚ Facilitar el acceso a la información.
- ✚ Buscar información y procedimientos.

- ✚ Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación.
- ✚ Obtener información sobre uno mismo y sobre los contactos externos.
- ✚ Localizar y preparar materiales informativos.
- ✚ Conseguir información sobre la situación económica y social actual.
- ✚ Proporcionar y personalizar materiales.
- ✚ Clasificar y almacenar materiales; análisis y actualización de la información.
- ✚ Intercambiar información con miembros de diversas redes de trabajo.
- ✚ Interpretar la información y desarrollar, en los clientes, la interpretación autónoma.
- ✚ Interpretar, presentar y usar resultados.
- ✚ Asegurar una información detallada, exacta y actualizada.
- ✚ Evaluar las habilidades de manejo de la información de los usuarios.
- ✚ Administrar los servicios de información de oportunidades.
- ✚ Modelos de garantía de la calidad y estándares de calidad relevantes.

Finalmente, tomando como referente lo expuesto en el presente apartado, cabe apuntar la importancia de abordar, en los procesos formativos de los técnicos en Orientación, aquellos módulos y contenidos referidos a la gestión de información, lo que favorece la adquisición, desarrollo e interiorización de diversas competencias, las cuales ofrecen una respuesta a las necesidades y especificidades de estos profesionales en lo que respecta a su formación en dicha dimensión.

5.- CONCLUSIONES

En la actualidad, realizar la definición y descripción de la identidad profesional de los orientadores en los diferentes países miembros de la Unión Europea, resulta una tarea compleja, debido a los diferentes enfoques existentes, los cuales justifican la diversidad de funciones y roles a desempeñar por estos profesionales. El interés creciente por la formación de los técnicos en Orientación para la carrera u Orientación Profesional en la Unión Europea implica que, desde diferentes organismos e instituciones, se analicen y estudien diversas propuestas para elaborar diseños formativos acordes al rol profesional de los orientadores/as.

Dicha cuestión implica la existencia de acciones formativas adaptadas y ajustadas a las concepciones existentes en cada país en lo que respecta a la identidad profesional de los técnicos en Orientación, por lo que el diseño e implementación de planes formativos acordes al rol profesional de este colectivo aumenta, hoy en día, a nivel europeo.

En consecuencia, si se realiza una revisión del perfil profesional demandado en la actualidad a los orientadores, se detecta que las competencias referidas a la información, así como gestión y planificación, aparecen consideradas como básicas e imprescindibles, por lo que son éstas las que sirven como necesidad detectada para diseñar un modelo de formación, compartido a nivel europeo, en el que, partiendo del análisis de los múltiples contextos y modalidades formativas existentes, ofrezca una propuesta curricular común para ser asumida por los diversos países, al tiempo que sirva para dotar a los orientadores de estas competencias, favorecedoras, entre otros aspectos, de la implementación de las tareas y actividades relativas con la gestión informacional, propias de su quehacer profesional.

La tarea resulta compleja, ya que se precisa una concepción similar respecto a la identidad profesional de los orientadores, así como fundamentar la propuesta en un modelo único. Con esta comunicación, se ha intentado dar a conocer el diseño y elaboración de un plan formativo modular, innovador e integrado, destinado a los orientadores de la carrera en el ámbito europeo, el cual posibilite la adquisición de diferentes competencias necesarias para el establecimiento y definición de su perfil, así como para su desarrollo profesional. No obstante, es preciso insistir en que todo el proceso de elaboración del diseño está en fase de revisión, enriqueciéndose de las diferentes propuestas de los socios del proyecto, así como de las

sinergias del contexto socio-profesional en el Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que esta propuesta deberá considerarse flexible y en continua actualización. Además, la puesta en práctica en el contexto particular de cada país lleva implícita una necesaria traducción en función de sus necesidades, así como la especificación de aspectos más concretos propios de cualquier diseño curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, Víctor (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: CEDECS.
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance: practitioner competences and qualifications routes in Europe*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Ceinos, Cristina (2008). *Diagnóstico de las competencias de los Orientadores Laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Ertelt, Bernard (2007). Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. *Report* (30) 1. Consultado en <http://www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf> (última revisión: 23 de enero de 2012).
- GIANT Project Partnership (2010). *Orientación: acciones e instrumentos para la integración de sistemas*. Roma: Carocci Editore.
- Hackney, Harold (1990). *Changing context for Counselor preparation in the 1990s*. Alexandria, VA: ACES-AACD.
- Howey, Kenneth (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.
- IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Berna: IAEVG.
- Repetto, Elvira.; Ballesteros, Belén y Malik, Beatriz (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Rodríguez Moreno, M^a Luisa (1985). Problemática y tendencias actuales en la formación de Orientadores. En actas del *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional ante la reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*. Madrid: MEC/ INEM.
- Sánchez García, M^a Fé (2003). Funciones y técnicas de intervención para la transición y la inserción laboral. En Sebastián Ramos, A. (Coord.). *Orientación Profesional: un proceso a lo largo de la vida* (345-390). Madrid: Dykinson.
- Santana, Lidia (2003). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Sebastián, Araceli (Coord.) (2003). *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- Sobrado, Luis Martín (1996). Formación y profesionalización de orientadores: Modelos y procesos. *RELIEVE*, vol. 2, n°2. Consultado en <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n23.htm> (última revisión: 23 de enero de 2012).
- Sobrado, Luis Martín y Ceinos, Cristina (2011). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Uso en Orientación Profesional y en la Formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, Luis Martín y Cortés, Alejandra (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sobrado, Luis Martín y Nogueira, Miguel Ángel (2009). Rol y funciones de los Servicios de Orientación Europeos. En Sobrado, L. y Cortés, A. (Coord.). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (305-322). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Velaz de Medrano, M^a Consuelo (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, nº.11. 155-181.
- Watts, Anthony (1992). *Perfiles profesionales de los consejeros de Orientación en la Comunidad Europea. Informe de síntesis*. Berlín: CEDEFOP.
- Watts, Anthony y otros (1996). *Rethinking careers and vocational guidance*. London: Routledge.

EL PERFIL PROFESIONAL DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS

Laura Varela Crespo

Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social.

Grupo SEPA

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen:

El perfil profesional del educador o educadora social ha de promover en los servicios sociales la conexión entre la persona y la red social, facilitando la participación en la comunidad y en los recursos del territorio potencialmente educativos. En concreto, el análisis que se presenta se centra en el estudio de las funciones en el ámbito de los servicios sociales comunitarios, destacando la función educativa como la especificidad de este perfil profesional. Además, se hace referencia a las múltiples tensiones y dilemas que sitúan al educador o educadora entre la institución y los intereses de la ciudadanía, entre el sujeto y la comunidad, entre el encargo político y la ética profesional, cuestiones que influyen en su trabajo diario y que sitúan a la Educación Social en una situación de permanente cambio y transformación.

INTRODUCCIÓN

Los profesionales de los servicios sociales han de tener una formación en el ámbito de las Ciencias Sociales, preferentemente trabajo social, educación social, pedagogía y psicología, huyendo de la exclusividad corporativa (II Fòrum de serveis socials municipals, 2011). No obstante, el desarrollo del trabajo educativo y el enfoque comunitario constituyen responsabilidades ineludibles de los profesionales de la educación, entendiendo que en el marco de los servicios sociales son fundamentalmente los pedagogos y educadores sociales -en coordinación con otros profesionales- los responsables de guiar la consecución de tales retos.

Si bien los trabajadores sociales, los psicólogos y otros profesionales afines pueden desempeñar labores educativas, pues “sería una injusticia histórica limitar el espacio profesional del trabajador social a funciones asistencialistas y de gestión, [dado que] los trabajadores sociales también han desarrollado y desarrollan actuaciones de trabajo familiar, grupal y comunitario muy apreciables” (Ballester, 2006:4), por la especificidad de la formación recibida y por las competencias singulares del perfil profesional la intervención socioeducativa -en sentido estricto- corresponde a los profesionales de la Pedagogía y de la Educación Social.

Desde este enfoque, referirse al perfil profesional del educador o educadora social, requiere, en primer lugar, aludir a su formación inicial, entendiendo que ésta constituye un requisito fundamental para el adecuado desempeño de la profesión y, en segundo, hacer mención a la cuestión de las funciones y los principales dilemas del ejercicio profesional.

1.- DE LA DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL AL TÍTULO DE GRADO

Las educadoras y educadores sociales de la actualidad tienen sus antecedentes en los educadores especializados, animadores socioculturales, educadores del tiempo libre y educadores de adultos, que vienen a homogeneizar su formación con la aparición de la titulación universitaria que da nombre a la profesión. La formación pedagógica de estos profesionales se inició en diferentes Escuelas y Centros de Formación externos a la Universidad, destacando entre otras (Caride, 2006): la *Escola d'Educadors Especialitzats del Patronat 'Flor de Maig'* en Barcelona; el *Institut de Animació i d'Esplai* también en Barcelona; la *Asociación para la Formación Social* y el *Centro de Investigación y Acción Cultural* en Madrid; la *Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social* en Santiago de Compostela; el *Centro de Estudios del Menor* en Madrid; diversas escuelas autonómicas y municipales de *Formación de Educadores*, de *Animadores Socioculturales*, de *Directores y Monitores de Tiempo Libre*, etc.

En el año 1991 se aprueba la titulación de la Diplomatura en Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991), orientada hacia la formación de un educador en los siguientes campos: educación no formal, educación de adultos (incluido tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas y acción socioeducativa. Las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio conducentes a la obtención del título de Diplomado/a eran: didáctica general, educación permanente, intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, programas de animación sociocultural, psicología del desarrollo, psicología social y de las organizaciones, sociología y antropología social y teorías e instituciones contemporáneas.

La formación relacionada con los servicios sociales no formaba parte de las materias troncales, sino de aquellas de carácter obligatorio u optativo dependiendo de los Planes de estudio. Además, en función de las materias optativas cursadas, fueron establecidos en diversas Universidades itinerarios intracurriculares: Santiago de Compostela (animación sociocultural y desarrollo comunitario; educación de adultos; inadaptación y marginación social.), Autónoma de Barcelona (educación de adultos y animación sociocultural), CSEU La Salle-Autónoma de Madrid (animación sociocultural y desarrollo local; educación de adultos y tercera edad; educación del tiempo libre y educación ambiental e intervención socioeducativa en marginación y conflicto), Pablo de Olavide (familia, infancia y juventud; mediación intercultural y educación de personas adultas) y Lleida (vejez; pedagogía del ocio; discapacidades y situaciones de riesgo). Los Planes de Estudio de las restantes Universidades del territorio español no ofrecían esta posibilidad de especialización.

Paralelamente al reconocimiento de la profesión en el ámbito universitario, surgen los Colegios profesionales de educadores y educadoras sociales. Con la creación del primer Colegio profesional en el año 1996 en Cataluña, siguiendo el de la Comunidad Autónoma de Galicia (2001), Castilla-La Mancha (2001), Islas Baleares (2002) y otros como el de Murcia (2003), Comunidad Valenciana (2003), País Vasco (2003), Castilla y León (2005), Andalucía (2005), Aragón (2005), Extremadura (2009), Navarra (2009) y recientemente el

de la Comunidad de Madrid (2010), se va consolidando la figura profesional del educador y la educadora social.

En el año 1998 se celebra la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París y se aprueba la *“Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”* en la que se establece como una de las funciones de la Universidad “aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (art. 2.f.). Además, se considera necesario otorgar un mayor protagonismo a los estudiantes, así como “establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían preocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia”. En cierto modo, se anuncia la necesidad de transformaciones profundas en la enseñanza universitaria como consecuencia de los importantes desafíos que trae consigo el nuevo siglo: igualdad entre hombres y mujeres, expansión de las nuevas tecnologías, garantías de acceso a la Universidad en igualdad de condiciones, etc.

Concretamente, en Europa, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tras los acuerdos y declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), ha supuesto la transformación del conjunto de titulaciones de las Universidades europeas. Los principales objetivos que se establecían en la *Declaración de Bolonia* (1999) y que sientan las bases para la constitución del EEES son los siguientes: la adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, mediante la implantación, entre otras medidas, del Suplemento Europeo al título; la adopción de un sistema basado en dos ciclos principales (denominados grado y postgrado. Declaración de Praga, 2001); el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS, como medio apropiado para favorecer una mayor movilidad entre los estudiantes, etc.

Posteriormente, en la *Declaración de Praga* (2001), se adicionan los siguientes puntos: aprendizaje a lo largo de la vida, participación de los estudiantes y de las universidades en la construcción del área europea de educación superior, mejora de la comparabilidad de las titulaciones y creación de un marco común de cualificaciones, y seguimiento continuado de los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia. En Berlín (2003), además de los dos ciclos señalados en las anteriores declaraciones se menciona la importancia del área de investigación europea, a fin de facilitar la movilidad en las áreas de doctorado y postdoctorado.

En este marco, centrado en la mejora de la empleabilidad, la movilidad, la competitividad y la cooperación entre los países de Europa, las Universidades españolas teniendo como principal referente el año 2010 han hecho sus reformas para intentar responder a la nueva concepción de formación académica del EEES. La adaptación de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en nuestro país se inició con la *Red de Educación* (2004), que tras el análisis de la situación de los estudios del área de educación (pedagogía y educación social) tanto en los países europeos como en España, realizó una propuesta de los nuevos títulos de grado y de los perfiles profesionales del pedagogo y el educador social. Este proceso se concretó en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Villa, 2005), proyecto coordinado por la Universidad de Deusto en el que participaron prácticamente todas las Universidades españolas que imparten estos títulos, realizando una propuesta centrada en los siguientes aspectos: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, perfiles y competencias profesionales, etc.

Como consecuencia de la reforma, actualmente el título de Grado en Educación Social consta de 240 créditos (ECTS), distribuidos a lo largo de cuatro años académicos estructurados en semestres, entre la formación básica (común a todas las Universidades), asignaturas obligatorias, asignaturas optativas, prácticas de campo y trabajo de fin de grado. El conjunto de disciplinas se agrupan en módulos o bloques temáticos, siguiendo clasificaciones diversas en función de los criterios establecidos en cada una de las Universidades.

Aunque algunos planes de estudio enfatizan el papel del educador social en los servicios sociales, tal es el caso de la Universidad de Girona en la materia optativa “El educador social en el ámbito de la atención primaria de servicios sociales”, la Universidad de Vigo en la materia de “Educación social en los servicios sociales”, la Universidad de Castilla-La Mancha (Talavera de la Reina) en la materia de formación básica titulada “El educador social en los servicios sociales”, la Universidad de Santiago de Compostela, etc., en general las guías docentes de disciplinas vinculadas al sistema público de servicios sociales se centran en el estudio del marco normativo-legal, su estructura y funcionamiento, quedando implícito en algunas de ellas el análisis de las intervenciones socio-educativas que se desarrollan en este espacio de actuación profesional.

En este sentido, se observa la necesidad de realizar un mayor énfasis en una formación universitaria que ofrezca la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades y actitudes que posibiliten a los futuros educadores y educadoras intervenir educativamente, resultando indispensable una mayor coordinación entre el mundo académico y la práctica profesional, a fin de articular un curriculum fundamentado en las teorías pedagógicas y el contacto directo con la realidad. De otro modo, los educadores deberán “entresacar de los mensajes y contenidos de los cursos, los aspectos más educativos, para que puedan orientar alguna práctica a su quehacer diario” (Romans, 2000:229).

En la profesionalización del educador y educadora social en este ámbito, la formación en los aspectos educativos de las intervenciones y el conocimiento del entramado institucional y legislativo que lo sustenta han de estar coherentemente articuladas en los programas y procesos educativos que se desarrollan en las aulas universitarias.

2.- FUNCIONES DE LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS

En los servicios sociales comunitarios o de atención primaria las funciones que llevan a cabo las educadoras y educadores sociales se centran en: el diseño y ejecución de programas y campañas sociales municipales; las actividades de prevención de marginación e inserción social con jóvenes y adolescentes; el acogimiento familiar; la intervención social; el desarrollo de programas para diferentes colectivos (mujeres, menores, tercera edad, etc.); el trabajo en programas educativos (de atención a familias, a la infancia, etc.); la intervención comunitaria en barrios, etc.

Desde nuestra perspectiva, la principal función del educador o educadora social en los servicios sociales comunitarios es la educativa, es decir, “diseñar y ser protagonista de la intervención socioeducativa conducente a mejorar las relaciones entre los ciudadanos de una determinada sociedad, así como intervenir en aquellas situaciones que puedan optimizarse a través de una acción educativa” (Rondón, 2005:236). Esta función educativa se concreta en los objetivos siguientes (Romans y otros, 2000):

- a) Objetivos educativos orientados hacia el *desarrollo integral de la persona* a fin de que se implique en su pleno desarrollo a nivel fisiológico, psicológico y social.
- ✚ Enseñando a cuidar su desarrollo físico integral.
 - ✚ Orientando un trabajo interno que le permita restablecer el equilibrio emocional descubriendo las propias capacidades y aceptando los límites personales.
 - ✚ Aportando instrumentos de autoconocimiento del sujeto ayudándole a buscar los mecanismos para comprender su realidad y trabajarla adecuadamente.
 - ✚ Colaborando en la adquisición de habilidades que le permitan el descubrimiento de su propio potencial, a través del cual poder aportar e intervenir.
 - ✚ Etc.
- b) Objetivos dirigidos hacia la *consecución de los aprendizajes* que las personas necesitan realizar para integrarse en la sociedad.
- ✚ Potenciando la adquisición de conocimientos mínimos que le permitan la inserción en el medio.
 - ✚ Facilitando el desarrollo de habilidades sociales para establecer relaciones positivas «normalizadas» con el entorno social.
 - ✚ Favoreciendo el acceso a recursos y actividades que se consideren adecuadas a los objetivos.
 - ✚ Apoyando la adquisición de hábitos como higiene, alimentación, aspecto físico, etcétera, para una mejor integración en la dinámica social.
 - ✚ Etc.
- c) Objetivos orientados hacia el trabajo con *entidades e instituciones*.
- ✚ Sensibilizando a la comunidad para mejorar el proceso de socialización y de integración buscando el desarrollo de actitudes solidarias y constructivas.
 - ✚ Favoreciendo redes informales de solidaridad.
 - ✚ Coordinando actuaciones con grupos, entidades e instituciones que incidan en el mismo sector de población en que se interviene.
 - ✚ Asesorando a entidades e instituciones a fin de facilitar u optimizar su capacidad y eficacia preventiva e integradora.
 - ✚ Potenciando y dinamizando grupos a partir de la organización de actividades o de otros modelos más indicados al respecto.
 - ✚ Detectando riesgos razonables de aparición de conductas y/o de reacciones generadoras de marginación social, a fin de evitarlas y prevenir un incremento de las mismas.
 - ✚ Colaborando en aquellas iniciativas que contengan objetivos educativos claramente definidos.
 - ✚ Facilitando y colaborando en la creación de nuevas iniciativas sociales.
 - ✚ Etc.

Cuadro nº 1. Funciones del educador y educadora social en los servicios sociales

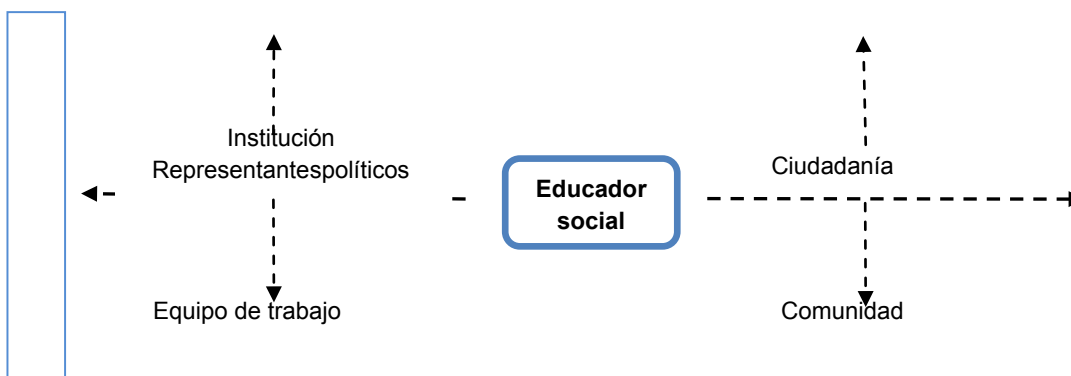
Romans y otros (2000)	Comitè d'experts en formació de recursos humans en l'àmbit del servei social (1996)			CEESG (2008). Funciones de la educadora o educador social	Vallés (2009: 85)
	Trabajo individual familiar	Trabajo social comunitario	Gestión de servicios		Trabajo personal
<i>Detección y análisis</i> de las carencias y problemáticas de las personas tanto a nivel individual como colectivo.	Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social.	Detección y prevención de situaciones de riesgo social o de exclusión de grupos con necesidades de intervención social.	Valoración de las necesidades del servicio.	Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.	Información y orientación.
<i>Intervención educativa</i> en función de la persona o grupo con el que se trabaja y de los recursos existentes.	Recepción y análisis de las demandas de personas y familias en situación de riesgo o dificultad.	Recepción y análisis de las demandas provenientes de entidades o de grupos vecinales.	Coordinación con el resto de los servicios del primer nivel.	Gestión de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.	Análisis y evaluación de necesidades.
<i>Derivación coherente</i> y clara de los casos que precisen de la intervención de otros profesionales o instituciones especializadas.	Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo educativo individual.	Promoción, elaboración y seguimiento de los proyectos de intervención comunitaria.	Derivación de los casos a los servicios del primer nivel.	Mediación social, cultural y educativa.	Intervención en procesos de riesgo o exclusión social.
<i>Gestión propia</i> de la actividad educativa personalizada o del centro, siempre que se asuma una responsabilidad que así lo requiera.	Información, orientación y asesoramiento al individuo y a su familia.	Información, orientación y asesoramiento de los recursos y servicios sociales que permiten paliar las carencias de la comunidad a través de la utilización de medios de comunicación y estrategias comunicativas.	Seguimiento conjunto por parte de todos los profesionales en los procesos de inserción.	Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.	Trabajo comunitario
	Aplicación y posterior evaluación del tratamiento de apoyo para reforzar el componente educativo de la intervención.	Promover la organización y/o animación de la comunidad.	Seguimiento, cuanto a los servicios del primer nivel, de la aplicación de los recursos alternativos.	Diseño, implantación y evaluación de programas y proyectos educativos.	Prevención, mediación e intervención.
	Tramitación y seguimiento de las prestaciones individuales.		Evaluación conjunta por dos profesionales de los resultados globales de la intervención efectuada.	Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.	Gestión y análisis de recursos.
	Tramitación de propuestas de derivación.				Trabajo en equipo y tareas institucionales
					Coordinación en la gestión.
					Optimización de la intervención.
					Participación en proyectos y reciclaje profesionales.
					Trabajo en red.
					Defensa del menor y la profesión.

La delimitación de las funciones del educador o educadora en este ámbito de intervención ha sido tema de estudio de diferentes autores (López, 2000; Vallés, 2009), comités de expertos, asociaciones internacionales, etc. si bien las principales funciones podrían ser agrupadas en tres fundamentales: detección (valoración y análisis de necesidades), educativa (intervención socio-educativa en función de la persona/grupo y de los recursos disponibles) y gestión (tramitación, derivación, dirección, coordinación, etc.). Tal clasificación no pretende establecer modelos cerrados y jerarquizados, sino contribuir a clarificar el sentido y orientación de las prácticas profesionales estableciendo puntos de encuentro y tendencias de actuación.

3.- LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL EN LA ENCRUCIJADA: TENSIONES Y DILEMAS DE LA PROFESIÓN

La identificación de diversas tensiones y dilemas de la profesión del educador y educadora social nos sitúa en el campo de las dudas, de la presencia de fuerzas contrapuestas, en definitiva, de formas diversas de ver la intervención social que en numerosas ocasiones permanecen implícitas. Entre las principales tensiones y dilemas que identificamos en el ejercicio de la profesión destacan las que sitúan al educador o educadora entre la institución y el ciudadano, entre la especificidad y la globalidad, entre el sujeto y la comunidad.

Representación gráfica nº 1. Tensiones y dilemas de la profesión del educador y educadora social



Fuente: Elaboración propia.

Para comprender la primera de ellas, se ha de hacer referencia al hecho de que en los servicios sociales el educador frecuentemente tiene que resolver conflictos derivados de la falta de coincidencia entre los intereses técnicos, políticos y ciudadanos. De este modo, el profesional trabaja para dos instancias (la administración y la ciudadanía) situándose en determinadas ocasiones en uno u otro lado.

Cuando el profesional siente malestar por cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la entidad en que trabaja puede venir motivado por las siguientes situaciones (Sedó, 1999): falta de soporte y reconocimiento por parte de la estructura a la tarea que se desarrolla en la base, la vivencia de que cargos intermedios o altos son figuras inoperantes o innecesarios, la paralización sistemática de programas que se presentan desde el equipo educativo, la deficiencia en un tipo de atención más humana, el funcionamiento más a partir de criterios políticos que técnicos, etc. De este modo, el educador o educadora vive un situación de continua contradicción, realizando una labor de “agente doble” (Sáez, 2007), al no avanzar la lógica de la institución y el proceso educativo hacia la misma dirección ni presentar referentes comunes.

La segunda de las contradicciones, que denominamos “entre la especificidad y la globalidad”, se refiere a la tensión existente entre la intervención específica centrada en las dificultades o carencias de la persona y la actuación desde una perspectiva globalizadora. En este sentido, destaca el hecho de que la organización y el funcionamiento de los servicios sociales dificultan el desarrollo de modelos globalizadores al establecer una segmentación por colectivos que terminan por estigmatizar a las personas que utilizan estos servicios.

La superación de esta tensión situada entre “la especificidad y la globalidad” exige la predisposición y la implicación de los profesionales para conseguir la consolidación de un trabajo colaborativo, que vaya más allá de las carencias o dificultades y conciba al ciudadano como un ser integral. Encuentren o no apoyo externo, serán los profesionales

quienes se tendrán que poner a trabajar bajo el convencimiento de que la comunidad puede transformarse y la colaboración de los diversos agentes de forma activa y responsable contribuirá a la mejora de la calidad de vida de las personas.

El tercer dilema identificado, sitúa al educador entre el sujeto y la comunidad, encerrando la siguiente cuestión: ¿lo que es bueno para el sujeto es bueno para la comunidad y viceversa? Podríamos responder que no, afirmando que el educador no ha de dejar que la fuerza del colectivo anule las potencialidades y la identidad del individuo, ni tampoco que el liderazgo de un sujeto elimine el sentido y la riqueza de la comunidad. Por tanto, la educadora o educador ha de desarrollar diversos modelos de intervención (individual, grupal, comunitario) dependiendo de las necesidades que se presentan, los objetivos a conseguir, los recursos disponibles, etc., teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las personas con las cuales lleva a cabo su actuación.

4.- CONCLUSIONES

La transición de la anterior Diplomatura al actual título de Grado en Educación Social exige una revisión de la formación inicial que está siendo desarrollada en el ámbito de los servicios sociales. Este contenido que forma parte de los planes de estudio presenta una doble perspectiva: por un lado, se centra en el conocimiento del nivel organizativo y legislativo en torno al sistema público de servicios sociales español y por otro, hace hincapié en las intervenciones educativas que se pueden desarrollar en este tipo de servicios. No obstante, la segunda dimensión parece tener un papel subsidiario en la formación de los educadores y educadoras sociales en este ámbito concreto de actuación siendo necesario que, junto al reconocimiento institucional y legislativo, se refuercen los contenidos específicos vinculados a la puesta en práctica de las acciones socio-educativas (objetivos, instrumentos de intervención, modelos de actuación, etc.) que permitan a los profesionales ejercer con calidad y rigor las tareas educativas asociadas a su perfil profesional.

Cabe afirmar que la función prioritaria de la educadora o el educador social en servicios sociales es la educativa, aunque la labor profesional en esta área implique otras funciones tanto a nivel de trabajo individual, comunitario, como de gestión de servicios y coordinación con el equipo y otras entidades del territorio. Tales funciones son ejercidas en los centros de servicios sociales y exigen al profesional establecer lazos de colaboración dentro de su equipo de trabajo y con otros recursos del territorio, al tiempo que ha de participar de las diversas culturas profesionales que conviven en este espacio de intervención y que le exigen una actitud de permanente reflexión y análisis crítico.

En consecuencia, la educadora o el educador social no puede ser un mero aplicador de las políticas sociales del Estado, sino que debe trabajar directamente con las ciudadanas y ciudadanos, haciéndoles conscientes de sus derechos, de las injusticias sociales y de las posibilidades de cambio y transformación social; entendiendo que no sólo es un profesional que ejecuta políticas y apacigua conflictos sino también y -esencialmente- un profesional que transforma. De ahí que el ejercicio de la profesión convoque a un ejercicio de responsabilidad ética en dos vertientes: el compromiso con el equipo educativo, por cuanto significa de respeto a los acuerdos y pactos consensuados por todos los integrantes del mismo, garantizando la responsabilidad compartida de llevar a cabo un proyecto socio-educativo; y el compromiso con los sujetos, manteniendo la coherencia con los acuerdos establecidos entre ambos.

En este marco, el reforzamiento y puesta en valor de la dimensión socio-educativa de los servicios sociales constituye un reto fundamental para la Pedagogía Social, contribuyendo

a través de la investigación y de los procesos formativos al estudio y desarrollo de modelos de intervención educativa centrados en el acompañamiento, en los cuales la perspectiva relacional y de transformación social juegan un papel clave.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, L. (2006). Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. Universitat des Illes Balears.
- Caride, J. A. (2006). El Grado en Educación Social: marco y características generales. En *Jornades d'estudi i debat. El títol de grau en Educació Social*. Universitat des Illes Balears.
- CEESG (2008). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico de educador e a educadora social. Catálogo de función e competencias da educadora e o educador social*. Santiago de Compostela: ASEDES, CEESG, CGCEES.
- Comité d'expertes i experts en formació en l'àmbit de l'acció social. Perfil profesional. Accedido el día 20 de enero de 2012 desde: <http://www20.gencat.cat/docs/dasc/02Serveis%20%20tramits/06Recursosprofessionals/comite%20expertes%20i%20experts%20en%20formacio/perfils%20professionals/01%20Serveis%20socials%20b%C3%A0sics%20i%20m%C3%B3n%20local/pdf/01%20serveis%20socials%20b%C3%A0sics.pdf>
- Declaraciones de las Conferencias de Ministros participantes en el proceso de Bolonia. Accedido el día 20 de enero de 2012, desde: <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Accedido el día 23 de enero de 2012, desde: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- II Fòrum de serveis socials municipals, 2011. Accedido el día 20 de enero de 2012, desde: <http://www.diba.cat/web/benestar/ii-forum-de-serveis-socials>
- López, R. (2000). La educadora y el educador social en los servicios sociales de atención primaria. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 15, 86-94.
- Romans, M.; Petrus A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rondón, L. (2005). El educador social en los servicios sociales. En J. Lirio (Coord.). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales* (pp. 231-251). Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia y competencias*. Madrid: Prentice Hall.
- Sedó, C. (1999). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Plenilluni.
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.
- Villa, A. (Coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

EL EDUCADOR SOCIAL EN EL ESCENARIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Sara Serrate González

Universidad de Salamanca

Resumen:

En la presente comunicación se expone el estudio que se defendió como Trabajo de Grado y que a su vez es el punto de partida de la actual Tesis Doctoral que ya se está desarrollando, sobre los educadores sociales en los centros escolares, enmarcado todo ello en diferentes proyectos de investigación realizados en una de las líneas que se trabaja en la Universidad de Salamanca.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación recoge las principales conclusiones del Trabajo de Grado titulado *El educador social en el escenario de los centros educativos*, defendido en la Universidad de Salamanca como parte fundamental que cierra un periodo de formación iniciada con el módulo teórico del programa de doctorado. Este trabajo está enmarcado estructuralmente en un proyecto de investigación más amplio y configura el inicio de la Tesis Doctoral continuidad del mismo.

El trabajo se estructura de tres partes fundamentales, la primera, a la que se tituló *De la Pedagogía Social a la Educación Social*, conforma el marco teórico del estudio abordado desde la ciencia, es decir, de la Pedagogía Social a la Praxis, esto es, la Educación Social. La segunda parte la configura un estudio empírico, bajo el epígrafe *La situación de los educadores sociales en los centros educativos de Castilla La Mancha y Extremadura*, ambas comunidades que conforman nuestra población objeto de estudio porque en ellas se encontraban, en ese momento, trabajando educadores sociales en centros escolares y pensábamos que analizando estos contextos podíamos llegar a conocer su situación profesional, así como las funciones y tareas que realizan en sus puestos de trabajo.

Una última parte, recoge las *conclusiones* a las que llegamos con la elaboración del estudio-investigación, y que a continuación presentamos.

1.- BREVE MARCO TEÓRICO

La educación social nace como un conjunto de prácticas benéfico asistenciales para atender a la población que se encontraba en riesgo en diferentes momentos históricos (Sáez Carreras y García Molina, 2006). Sin embargo sabemos, que no es considerada una profesión reconocida a través de unos planes de estudio universitarios hasta finales del siglo XX. Para llegar a este reconocimiento se sucedió un proceso de profesionalización, entendiéndolo como el conjunto

de acontecimientos, hechos y actuaciones que transcurrieron y provocaron que actualmente la educación social sea considerada una profesión en nuestro país. En este proceso sobresalieron dos protagonistas fundamentales, por un lado la Universidad, a través del desarrollo de la Pedagogía Social como ciencia que fundamenta y justifica la praxis que constituye la educación social y la introducción de la misma en los diferentes planes de estudio, y por otro lado, los profesionales, aquellos “educadores sociales” que con ese nombre u otro (animadores socioculturales, educadores especializados, educadores, etc.) se encontraban en activo y luchaban desde distintos organismos para que se reconocieran unos estudios universitarios que les acreditaran como profesionales de la educación social. Unos y otros, y en ocasiones de forma conjunta, realizaron diferentes eventos como congresos, jornadas y encuentros en los que se debatía el futuro de la profesión.

Reconocidos unos planes de estudio a través de la aprobación del RD 1420/1991, comienza a impartirse en diferentes universidades españolas el título de Diplomado en Educación Social. Es entonces cuando podemos hablar del educador social como profesional, sin olvidarnos de que la práctica existe mucho antes de la proclamación de los planes de estudio. Podemos decir que el educador social, es considerado un agente de cambio, un dinamizador de grupos que trabaja para modificar realidades personales y sociales a través de estrategias educativas que pone en práctica en diferentes ámbitos de intervención desarrollando funciones y competencias que le van delineando un perfil profesional propio (Petrus, 1993; ANECA, 2005; Pérez Serrano, 2009).

En este contexto nos planteamos y cuestionamos un perfil del educador social en los centros educativos. El interés por descubrir cuál es el papel que los educadores sociales cumplen o pueden cumplir en la escuela se convierte en el punto de arranque y uno de los objetivos de este trabajo, aunque eran pocas las referencias que se encontraban en la literatura generada por los distintos autores y esto dificultaba, por tanto, el estudio en este ámbito de intervención.

Consideramos, que la sociedad actual a la que llamamos sociedad globalizada, es una sociedad dinámica que produce cambios en las estructuras sociales, en el estilo de vida, la composición de las familias, la forma de relación social, etc. Esta misma sociedad demanda que la escuela se adapte y atienda problemas que antes no tenía, o no eran su función o responsabilidad dar solución, pero que hoy debe atender y por tanto adaptarse a las nuevas necesidades que estos cambios producen si quiere seguir con su significado y respondiendo como institución social y socializadora mediadora entre el individuo y la sociedad (Ortega, 2000). La educación social, como práctica educativa llevada a cabo por sus profesionales los educadores sociales puede ayudar a la escuela a responder a las nuevas demandas sociales y a veces problemáticas sociales a las que tiene que enfrentarse. Respondiendo a esta nueva situación interpretamos que distintas Comunidades Autónomas han apostado por introducir educadores sociales en la plantilla de los centros educativos, tal es el caso de Andalucía, Extremadura o Castilla La Mancha.

2.- ESTUDIO REALIZADO

Planteamos el estudio con la finalidad de comprobar cómo se estaba trabajando en diversos contextos en los que ya se encontraba reconocida la figura del educador social en el sistema educativo, en concreto, cuál era *La situación de los educadores sociales en los centros educativos de Castilla La Mancha y Extremadura*.

Elegimos estos dos contextos, en primer lugar por ser las dos comunidades pioneras en la incorporación de los educadores sociales a los centros escolares y en segundo lugar y razón, por la cercanía y proximidad a nuestra comunidad de Castilla y León.

Tuvimos en cuenta para la realización del estudio que, en la Universidad de Salamanca, a través del Grupo de Investigación Interuniversitario que dirige el profesor José Ortega Esteban, se habían realizado estudios anteriores como el titulado “Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León”, realizado en 2006 y el estudio “Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el Sistema Escolar de Castilla y León”, iniciado en 2008, estudio desde el que arranca la parte empírica de este trabajo.

El proceso seguido, como no podía ser de otra manera, parte de una fundamentación teórica y análisis pormenorizado del estado de la cuestión a trabajar, que nos va a permitir un planteamiento de objetivos y posteriormente el diseño de la encuesta, la aplicación y el análisis de datos, para proceder posteriormente a la redacción de las conclusiones.

2.1.- METODOLOGÍA

Considerando las premisas teóricas, aquí solo insinuadas, y la línea de investigación sobre el educador social en los centros educativos en la que viene trabando el grupo de investigación en el que se inserta el estudio, nos planteamos como **objetivo general** *conocer la situación, funciones, actuaciones y/o actividades que realizan los educadores sociales en el sistema escolar de Castilla la Mancha y Extremadura a través de un instrumento válido y fiable que nos permita alcanzar conclusiones consistentes sobre este tema.*

Al no tratarse de un estudio experimental, si no que con él pretendíamos explicar una situación que en un primer momento desconocíamos, resultaba inadecuado la consideración de una hipótesis experimental. El diseño que se siguió, en base al objetivo propuesto, fue de tipo descriptivo-correlacional, englobándose dentro de las metodologías ex – post-facto a través del estudio por encuestas.

Las **variables** que se tuvieron en cuenta fueron de tres tipos: variables de carácter predictivo que fueron aquellas definidas en la configuración de la muestra con respecto al centro y aquellas que se refieren al perfil del profesional que responde y variables de carácter criterial como son las demandas profesionales y la praxis actual de intervención socioeducativa en centros escolares.

El **diseño del instrumento**, la encuesta, fue de naturaleza cuantitativa, eligiendo una metodología de encuesta estructurada la cual incluía escalas tipo Likert junto a ítems de respuesta abierta.

La **encuesta** se organizó en torno a dos bloques de contenido, por un lado los datos sobre el perfil profesional en donde los encuestados tenían que responder a la titulación con la que accedieron al puesto de trabajo, el año de nacimiento, la población con la que trabajan, etc. Y el segundo bloque referido a la valoración de la actividad profesional que constaba de 5 ítems como eran la valoración de la frecuencia e importancia en la realización de sus tareas y funciones, los aspectos positivos e interesantes de su trabajo y las dificultades y problemas del mismo, sugerencias de mejora y observaciones.

Elegimos el diseño de encuesta autoadministrada a través del envío postal (Torrado, 2009) y una vez se recibían las encuestas se fueron informatizando los datos a través del paquete estadístico SPSS v. 18.0.

La **población** quedó definida finalmente por el conjunto de educadores que respondieron a la encuesta y se encontraban en activo durante el curso 2009/2010, siendo una muestra de 108 educadores sociales, 81 de Extremadura y 27 de Castilla La Mancha.

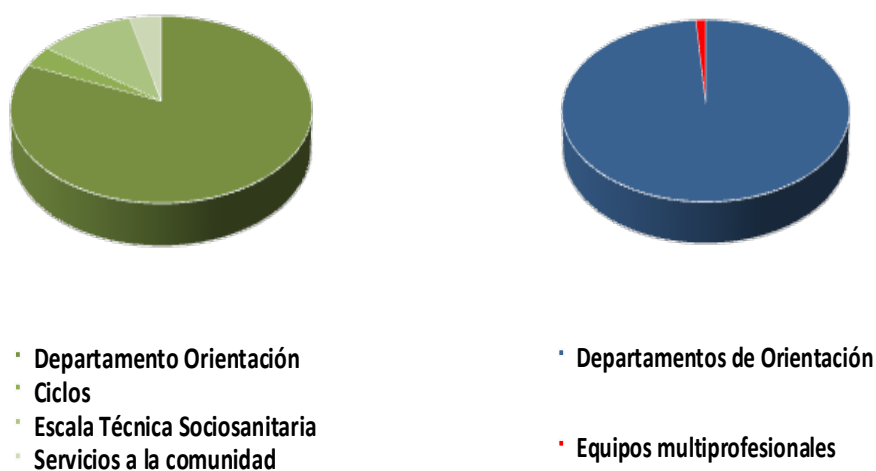
2.2. RESULTADOS

Con la finalidad de obtener la mejor organización de los datos, los resultados obtenidos fueron agrupados en función de los bloques de contenido que contenía la encuesta, es decir, por un lado las características personales de los encuestados, y por otro, la valoración sobre la actividad profesional que realizan los encuestados. Exponemos los resultados globales más relevantes.

En relación al **sexo** de los encuestados podemos decir que respondieron más mujeres que hombres a la encuesta, un 14,8% de hombres y un 85,2% de mujeres en Castilla La Mancha, y un 20,3% frente a un 79,7% de mujeres en Extremadura. Respecto a la **titulación** con la que accedieron a su puesto de trabajo, solo un 59,3% en Castilla La Mancha y un 78% en Extremadura de la muestra accedieron con la titulación en Educación Social.

El 81,5% de los educadores sociales de Castilla La Mancha respondieron que el **ámbito socioeducativo** en el que se enmarca su trabajo era el Departamentos de Orientación aunque también trabajan en Escala Técnica Sociosanitaria, en Servicios a la Comunidad o en Ciclos Formativos, mientras que en Extremadura responden casi el total en Departamentos de Orientación a excepción de una persona que responde en Equipos Multiprofesionales (Ver gráfica 1).

Gráfica 1: Ámbito socioeducativo de intervención Castilla La mancha y Extremadura.



Fuente: Elaboración propia.

Encontramos diferencias con respecto al **lugar en el que trabajan** en una y otra Comunidad, ya que en Extremadura todos los educadores sociales aseguraban trabajar en Centros de Educación Secundaria o Secundaria Obligatoria mientras que en Castilla la Mancha, aunque mayoritariamente respondieron en IES/IESO (88,9%), también respondieron que trabajaban en lugares administrativos de educación o en Centros de Formación Profesional

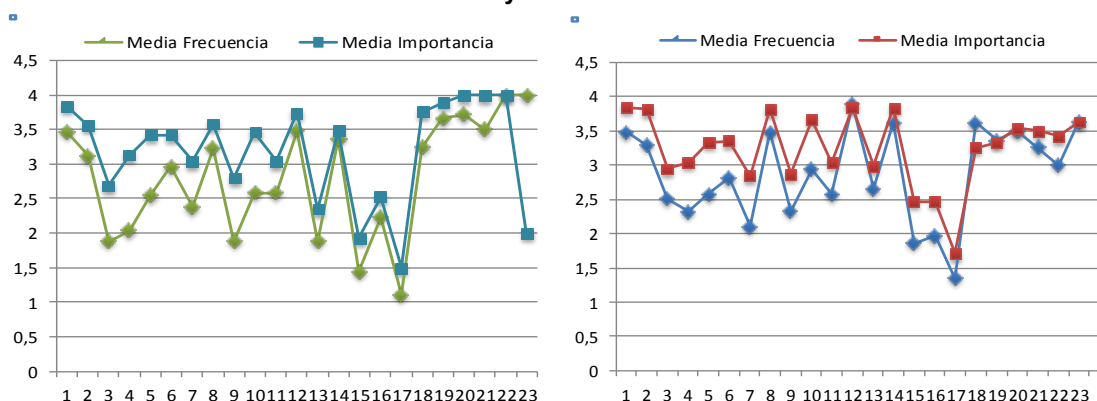
Un aspecto que consideramos esencial para examinar la actividad profesional consistió en valorar las funciones que estos profesionales realizan en su puesto de trabajo, pidiendo que valorasen dichas funciones según la **frecuencia** en que las realizan y la **importancia** que otorgan a la realización de las mismas.

Como podemos observar en la gráfica 2, la valoración que otorgaban los educadores sociales a la **importancia** era siempre mayor que la valoración que otorgaban a la **frecuencia** en que

realizan esas mismas funciones. Coincidían en ambas comunidades en otorgar mayores puntuaciones tanto en importancia como en frecuencia a las funciones del tipo:

- 🚦 Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.
- 🚦 Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.
- 🚦 Detección y prevención de factores de riesgo.
- 🚦 Participación en el desarrollo de habilidades sociales.
- 🚦 Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.

Gráfica 2: Valoración de la frecuencia y la importancia en relación a las funciones que realizan los educadores sociales en Castilla La mancha y Extremadura.



Fuente: Elaboración propia.

En los puestos inferiores, tanto de frecuencia como de importancia, también coincidieron una y otra comunidad a la hora de valorar las funciones del tipo siguiente:

- 🚦 Actividad docente.
- 🚦 Organización de actividades extraescolares.
- 🚦 Tutor de un grupo docente.
- 🚦 Función tutorial profesional de prácticas.

En el apartado de respuesta abierta del apartado de valoración de las funciones, los profesionales que respondieron a la encuesta añadieron otras funciones que realizaban diariamente y que nosotros no habíamos tenido en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario. Resultó curioso comprobar cómo estas funciones que nosotros desconocíamos que realizaban las valoraban muy positivamente, a excepción de algunas que valoran con poca importancia como actividades del tipo *control del transporte escolar* que constituye una función que realizan los educadores sociales de Extremadura y que la mayor parte de los encuestados dejaron presente su malestar respecto a la misma, por considerar que no constituye una función propia de los educadores sociales, ocurriendo algo similar en Castilla La Mancha con las funciones administrativas y de gestión de las que hacían constar que eran excesivas.

Otro gran apartado, a la hora de valorar la actividad profesional, consistía en recoger la opinión de los encuestados respecto a los **aspectos positivos y/o interesantes de su trabajo**. En ambas comunidades coincidieron en valorar el aspecto *estar contribuyendo a la solución de conflictos en el marco escolar* como el más importante y positivo de su trabajo.

De igual modo, destacaban otros aspectos como:

- ✚ Favorecer la colaboración y coordinación de servicios y entidades que complementan el trabajo educativo.
- ✚ Contribuir al bienestar de la comunidad.
- ✚ Dar a conocer profesionalmente la figura del educador social.
- ✚ Favorecer nuevas visiones en educación.

Consideramos también necesario constatar los **problemas o dificultades** con los que estos profesionales se habían encontrado en su trabajo diario. Tanto los resultados de Extremadura como los de Castilla la Mancha identificaban que los mayores problemas los constituían aspectos como:

- ✚ Falta de definición de sus tareas.
- ✚ Falta de reconocimiento profesional.
- ✚ Falta de estructura e infraestructura para desarrollar actividades.
- ✚ Ser considerados “una especie de chico/a para todo”.

Pedimos a los encuestados que aportaran aquellas sugerencias que ellos consideraban que podía mejorar su actividad profesional, destacando principalmente en una y otra comunidad:

- ✚ Incluir la figura del educador social de forma estable y oficial en centros docentes
- ✚ Facilitar espacios y tiempos de comunicación con padres.

Unos y otros pensaban como aspectos menos sugerentes: la idea de *mantener abiertos los centros acabada la jornada* y la responsabilidad del educador social de *coordinar las actividades extraescolares*.

3. - A MODO DE CONCLUSIÓN

Con la elaboración de este trabajo, pudimos comprobar que, existe diversidad de ámbitos donde el educador social puede intervenir, sin embargo, todavía hoy son pocas o escasas las experiencias que encontramos de estos profesionales en los centros escolares. Además, podemos decir, que no existe aún unanimidad en una categoría particular de funciones y competencias para este ámbito de intervención, por lo que consideramos es importante seguir trabajando para delimitar su perfil profesional y su quehacer exigible para este espacio concreto de intervención.

Pudimos comprobar, además, que aunque legislativamente la situación de las comunidades examinadas no era la misma, pues en Castilla La Mancha existía un educador social en aquellos centros donde se justificase su necesidad, en Extremadura existía un educador social en cada centro de Educación Secundaria; tanto unos como otros realizaban y siguen realizando un trabajo similar, coincidiendo en casi todas las opiniones manifestadas, como se ve reflejado en las respuestas recogidas y analizadas en nuestro estudio.

Creemos imprescindible seguir trabajando en esta línea, por lo que tras la realización de este Trabajo de Grado, se planteó y así estamos desarrollando la Tesis Doctoral dentro de una nueva investigación en la que, desde una perspectiva más ambiciosa, se pretende comprobar cómo se trabaja desde el ámbito socioeducativo en el contexto nacional, y quienes son los profesionales encargados de esta acción socio-educativa en los centros escolares para comprobar la idoneidad del trabajo del educador social en este ámbito, aún emergente, de intervención para estos profesionales de la educación social.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.
- Chozas, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En J. García Molina (ed.), *De nuevo la educación social* (pp. 127-135). Madrid: Dykinson.
- Gómez, J.L. (2000). Intervención socioeducativa en el medio escolar: papel del educador social escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 1, 59-76.
- González, M.; Olmos, S. y Serrate, S. (2010). Los centros educativos, nuevo ámbito emergente de intervención de los educadores sociales. *Comunicación en II Congreso Internacional de Competencias Básicas: El Docente*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Laorden Gutiérrez, C.; Prado Novoa, C. y Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Puls*, 29, 77-93.
- Ortega, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación y Futuro*, 3, 7-23.
- Ortega, J. (2008). Presentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.
- Pérez Serrano, G. (2009). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En J. Sáez (ed.), *El/la educador/a social* (pp.165-214). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de Agosto, por el cual se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios para la obtención de aquel. (Publicado en el BOE del jueves, 10 de octubre de 1991).
- Sáez, C. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrado, M (2009). Estudio de encuesta. En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*(pp. 231-257). Madrid: La Muralla.

SESIÓN ADMINISTRACIÓN LOCAL E TERRITORIO

PROCESOS PARTICIPATIVOS EN EL SENO DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL: REALIDAD Y PROSPECTIVA EN LA COMARCA DE SANTIAGO

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

El texto presenta los resultados de la investigación (Trabajo de Investigación Tutelado) desarrollada en los siete municipios de la comarca de Santiago centrada en estudiar el protagonismo de los movimientos sociales para la construcción de una democracia participativa y el avance hacia un modelo de sociedad más justo, equitativo y sostenible, analizando la realidad de los procesos participativos en los municipios de dicha comarca.

Establecemos una contextualización teórico-introductoria ensalzando los contextos locales como espacios clave a partir de los cuales conquistar mayor protagonismo por parte de los ciudadanos, construyendo un proyecto global con objetivos comunes, cimentando la democracia y el autogobierno y avanzando en la construcción de alternativas conducentes al bienestar y a la calidad de vida sustentadas en dinámicas participativas y relacionales que, desde el protagonismo de los movimientos ciudadanos, doten de contenido a la democracia participativa y pongan los cimientos de un mundo más justo y habitable.

1.- LEGITIMIDAD, IMPLICACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD CÍVICA EN LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

Es probable que quien lea estas páginas convenga con nosotros que una escala de gobierno menor facilita el desarrollo de los instrumentos participativos, en tanto que abre la puerta al diálogo y a la interacción cara a cara posibilitando el deseado avance hacia procesos deliberativos coparticipados. Las formas de democracia participativa y deliberativa encuentran en el ámbito local el campo de experimentación y desarrollo más apropiado. Del mismo modo que la proximidad de los temas a tratar o sobre los que decidir con respecto a los ciudadanos provoca una mayor disposición por su parte a implicarse y a participar. En base a esto, parece razonable otorgar un papel principal a los ayuntamientos en lo que a participación se refiere indicando que es “en el ámbito de lo local donde los ciudadanos pueden alcanzar mayor autonomía y obtener la oportunidad de incorporarse a una estructura común de acción política. En este ámbito se encuentran estructuras de orden gubernamental (gobiernos locales) y de orden societario (organizaciones sociales). Ambas estructuras, por su carácter privilegiado de proximidad y de ser potencialmente difusores de los principios universalistas son escuelas de democracia” (Alguacil, 2006:17).

Sin embargo, y de acuerdo a lo que acabamos de señalar, los procesos descentralizadores no pueden encontrar su punto y final en los ayuntamientos (eliminando jerarquías) por mucho que administrativamente no existan más divisiones, al menos de un modo visible y estandarizado.

Es imprescindible, por lo tanto, que los problemas se aproximen a los ciudadanos, tanto a través de la descentralización de las administraciones como procurando que esos asuntos formen parte de la cotidianeidad de las personas, siendo la labor de los municipios, a tal efecto, crucial.

Es así que consideramos, del mismo modo que apunta Borja (2006:60), que “el gobierno local tiene el privilegio de la proximidad. Lo tiene que merecer utilizando bien esa ventaja. O sea estableciendo una relación diferente con la sociedad civil. La descentralización, la comunicación permanente, las políticas públicas integradas y la participación ciudadana en todas sus formas posibles tienen que caracterizar la gestión local, independientemente del tamaño y la población, del color político y de las urgencias urbanas” o, como lo caracteriza Natera (2006:135) “la identificación de los gobiernos locales con un ámbito concreto, el sentimiento de pertenencia a la comunidad de los ciudadanos, la capacidad que éstos reconocen en la organización municipal para atender y priorizar sus demandas, así como la posibilidad de crear espacios que permitan la integración de sus habitantes en la discusión y el debate público, sitúan a los ayuntamientos en mejor posición que otras administraciones en la inducción de la participación ciudadana”.

Sin embargo, y al contrario de lo que pueda pensarse, esa asunción de responsabilidades por parte de los enclaves locales no se produce como consecuencia de una inercia positiva (procesos descentralizadores intencionados), sino que resulta obligada de acuerdo a “la pérdida de las funciones que le son propias al Estado nación y la merma de su capacidad política operativa, tanto en el interno de los propios estados como en sus relaciones externas” (Alguacil, 2006:19). Merma que, indudablemente, deviene de un sistema sociopolítico y económico (modelo neoliberal) que otorga el mando al mercado “vaciando” de funciones a los, otrora soberanos, Estados nación. Es esa situación la que provoca que “los gobiernos locales y los movimientos sociales ganen conciencia de sí y tiendan hacia una alianza coherente para la aplicación de políticas supletorias, a la vez, locales, integradas y universalistas con una potencia relacional que trasciende sus propios territorios” (Ibidem, 2006:19). En este sentido, Ibarra y otros (2002:259) señalan que, desde una concepción dialéctica de la historia y a la hora de combatir o reformar los modelos institucionales hegemónicos en los diferentes niveles territoriales o de gobierno, “es necesario entender la existencia y el rol de los movimientos sociales como un fenómeno imprescindible en el proceso de creación y renovación de la cultura política democrática; permanentemente innovador y radicalmente crítico”.

De esta manera los movimientos sociales, independientemente de la tipología a la que se adscriban, cumplen una función fundamental, no solo en lo relativo a la defensa de determinados derechos y en cuanto a la habilitación de espacios para que los mismos puedan ser ejercidos, sino también a la hora de profundizar en ciertos derechos que reciben calificativos alusivos a su carácter inacabado y progresivo. Derechos, valga la redundancia, cuya amplitud puede verse incrementada a través del protagonismo de la sociedad civil y por medio de la articulación de iniciativas por parte de la ciudadanía y, en los cuales, la educación, por ejemplo a la hora de favorecer el despertar de capacidades que facultan a las personas para participar, implicarse y responsabilizarse, desempeña un papel fundamental.

Y no solo el reivindicar y el tratar de (re)conquistar parcelas de soberanía para la ciudadanía representa una de las principales razones de ser de los movimientos sociales y de las agrupaciones de ciudadanos, como acabamos de señalar, sino que como complemento a ello, el implementar mecanismos y el ofrecer espacios, foros o plataformas para el ejercicio de esos derechos (por ejemplo la participación que es uno de los que nos ocupa), adueñándose felizmente de aspectos a los que tendría que atender y de los que debería responsabilizarse la administración pública, es otra de sus virtualidades esenciales y los identifica como tejido social vivo que trabaja en, desde, por, para y, lo que es más importante, con la comunidad en la que se inserta.

Dentro de los movimientos sociales, el tejido asociativo tiene un gran potencial como transformador de la comunidad en la medida que canaliza las demandas sociales y actúa como agente de presión ante las administraciones locales instándolas, con su trabajo, a la puesta en marcha de políticas públicas que apuesten por nuevos modelos de organización de la vida comunitaria desarrollando una importante labor a la hora de tratar de conectar la sociedad con el Estado.

La defensa de las sucesivas generaciones de derechos; su capacidad para desafiar decisiones políticas de las autoridades luchando por la ciudadanía activa; la construcción de espacios públicos de acción política y social no institucional que tratan de cuestionar los marcos interpretativos dominantes de la realidad, tal como son los difundidos por los medios de comunicación, convirtiéndose así en impulsores de puntos de vista alternativos; la creación de sus propias formas de autoorganización y de contrapoder; el someter a los gobiernos a la prueba de la legitimación de su ejercicio práctico más allá de su comentada legitimación electoral o procedimental; el buscar la implementación o el proponer formas de empoderamiento ciudadano alternativas (a la par que complementarias) a los procedimientos electorales, etc., son facetas que hablan con nitidez del protagonismo de los movimientos ciudadanos en la sociedad de la incertidumbre.

Caride expone bien a las claras algunas de las potencialidades de las dinámicas cívicas en la recuperación de valores propios de la comunidad tradicional indicando que

será en la complejidad estructural y orgánica de las sociedades urbanas, donde las nuevas formas de vida y de interacción social provoquen que los individuos se resientan de la falta de 'comunidad' así como de nuevas formas de aislamiento personal, que intentarán contrarrestar con prácticas colectivas a través de las cuales canalizar sus inquietudes e intereses, muchas de ellas propias de lo que actualmente nombramos como asociacionismo. Esto es: un ámbito de expresión de la sociabilidad, de las opiniones y tareas compartidas, así como de la construcción libre y democrática de una vida en sociedad cada vez más problematizada (Caride, 2008:19)

La emergencia, pues, de los movimientos sociales contemporáneos está emparentada con las aspiraciones y conflictos que aparecen desde sus inicios en un contexto histórico caracterizado por profundas desigualdades que atraviesan al conjunto de nuestras sociedades, ya sea en el plano socioeconómico, en el de género, etc., así como en las relaciones cada vez más conflictivas que se generan entre nuestro modelo de sociedad con respecto al planeta que habitamos.

Desde la conciencia de la necesidad de nuevas estrategias de colaboración y partiendo de la base de las potencialidades de los movimientos cívicos como cimiento sobre el que edificar la democracia participativa en la administración local, se debe desarrollar, en dichas administraciones, una cultura de lo mixto, eliminando esa extendida noción de espacios particulares para cada estamento y avanzando hacia la gestión compartida, colaborativa y global (en el marco de un proyecto con objetivos comunes) de los diferentes asuntos, percibiendo las políticas públicas en conjunto y siendo conscientes de su carácter sumamente interdependiente.

Nos estamos refiriendo, en esencia, a una nueva forma de entender la gestión municipal, al establecimiento, si se quiere, de una nueva filosofía a la hora de decidir qué se hace con los recursos, equipamientos, servicios, actividades, etc. de carácter público, una nueva cultura política y organizativa reclamándose, en la actualidad y desde diferentes instancias, la evolución hacia un modelo de gestión relacional que profundice en la codecisión y la corresponsabilidad cívica y que permita, simultáneamente, mayores cotas y márgenes de decisión a las entidades ciudadanas y, a su vez, un cierto apoyo a la labor de los gobiernos locales, en ocasiones desbordados por la complejidad dominante desde las últimas décadas del siglo XX y persistente en estos inicios del siglo XXI. Ese modelo relacional por el que

apostamos se funda en torno a los principios de corresponsabilidad, reciprocidad e integración apostando por una perspectiva esencialmente pública y fomentando la participación.

En el gobierno relacional que se propone, señala Caballo (2008:196), “la administración cambia radicalmente su función, dejando en un segundo plano su tradicional concepción de la prestación de servicios y centrándose en crear sinergias que hagan posible una acción colaboradora en clave pública que redunde en el desarrollo de los territorios y en la calidad de vida de los y las ciudadanas”, ese nuevo papel se interpreta “en clave de canalizar y coordinar los recursos, crear espacios para el diálogo y el consenso, liderar procesos de transformación social en los diferentes territorios” (Ibidem, 2008:196) lo que a su vez supone “una oportunidad para democratizar la propia administración” (Ibidem, 2008:196). En una línea similar se manifiestan Brugué y Gomá (1998:35) a la hora de señalar que el estilo relacional “implica gobernar a través de redes de actores interdependientes y no de jerarquías decisionales legalmente establecidas, que tiene que ver más con la influencia que con el ejercicio de la autoridad. En definitiva, la lógica de lo relacional como contexto y límite de lo estratégico en el ámbito local”. Defienden que “la lógica relacional cristaliza en dos aspectos. Por una parte, las nuevas relaciones entre la esfera pública local y la sociedad. En este punto, se trata de impulsar instrumentos profundamente renovados de participación personal, comunitaria y empresarial. Por otra parte, la nueva realidad del gobierno multinivel, es decir, de la codeterminación de políticas a múltiples escalas territoriales de gobierno” (Ibidem, 1998:35).

La participación, su tratamiento, ha de ser, en este sentido, transversal, de forma que su fomento sea tarea de toda la estructura municipal y su esencia impregne, sin excepción, todas las parcelas de la gestión pública municipal (urbanismo, obras públicas, cultura, deporte, festejos, juventud, medio ambiente, transporte, etc.) sin compartimentos estanco dentro de la organización municipal y sin ofrecer al fomento de la participación un tratamiento estético que redunde en el puro activismo y una visión cosmética que emplee el finalismo como maquillaje de iniciativas desvinculadas de un proyecto global a nivel local; como indican Brugué y Gomá (1998:261) “no se trata únicamente de ‘hacer cosas’, sino de hacerlas a partir de la coherencia con un proyecto global y de una visión de futuro determinada”, o como enfatiza Rebollo (2007:45) respecto a la necesidad de integrar la dimensión substantiva y la dimensión relacional del proyecto ya que “los proyectos participativos van de ‘más cosas’ además de participación”. En este sentido, desde la Fundación kaleidos.red (2008:53), indican que debemos tener claro que “la transversalidad es una necesidad de la buena gestión, sea o no participativa. Lo que suele pasar con los procesos participativos es que la requieren y ponen de manifiesto los desajustes organizativos del funcionamiento burocrático de las administraciones”.

En síntesis, los ayuntamientos, como enclaves privilegiados de acuerdo a su proximidad en relación con el ciudadano, han de desarrollar un papel fundamental en el fomento de la participación. Tal labor, que exige un compromiso tanto por parte de los políticos, como de los técnicos, además de por parte de la propia ciudadanía (entidades ciudadanas, dinámicas cívicas, asociaciones, etc.), verá asfaltado su camino por el tratamiento transversal que integre en un proyecto global, con unos objetivos comunes y de un modo coordinado, las diferentes iniciativas que se implementen desde las distintas áreas o departamentos. En este sentido, nos planteamos como esencial el avance hacia un modelo relacional que elimine el enfoque estrictamente jerárquico y paternalista y que comprometa e implique a los ciudadanos en la gestión de los equipamientos, servicios, recursos, actividades, etc. fomentando el desarrollo endógeno de la comunidad local (revalorización del territorio) y profundizando en los procesos de descentralización y territorialización que, con el paso del tiempo, faculten a la ciudadanía para adquirir autonomía (desde la acción colectiva y la identidad compartida), responsabilidad y protagonismo en la toma de decisiones, de forma que todo ello pueda cristalizar en el

desarrollo de una democracia participativa, ensalzando, a tal fin, la incommensurable labor de los movimientos cívicos.

2.- PROCESOS PARTICIPATIVOS EN LA COMARCA DE SANTIAGO

De acuerdo a lo que acabamos de señalar nos planteamos la posibilidad de utilizar como banco de pruebas lo que acontecía en los siete municipios de la comarca de Santiago en relación a los procesos participativos que en ellos se desarrollan, el papel de los ayuntamientos, de los movimientos sociales (asociaciones fundamentalmente). Así nació el Trabajo de Investigación Tutelado del que a continuación sintetizamos los resultados más destacados.

2.1.- DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La pretensión esencial en este epígrafe es definir la finalidad fundamental y los objetivos específicos de la propia investigación, así como determinar, explicar y justificar el diseño metodológico seleccionado y la forma de implementarlo.

La investigación tenía como objetivo principal el siguiente:

- ✚ Estudiar el protagonismo de los movimientos sociales en la construcción de una democracia participativa y en el avance hacia un modelo de sociedad más justo, equitativo y sostenible, y analizar la realidad de los procesos participativos en los municipios de la comarca de Santiago, la implicación ciudadana, el papel principal de las dinámicas cívicas, el quehacer de los ayuntamientos, etc., a raíz de las percepciones de los técnicos municipales retratando, además, el papel de la educación en tales procesos.

En los objetivos específicos pretendíamos lo que sigue:

- ✚ Determinar el protagonismo de los movimientos sociales (asociaciones, fundaciones, agrupaciones vecinales, dinámicas cívicas, etc.) a la hora de canalizar y/o catalizar la participación ciudadana.
- ✚ Identificar el papel de los ayuntamientos en cuanto a organismos responsables en la promoción de la participación ciudadana.
- ✚ Establecer una comparación entre las características fundamentales de la organización municipal y de la misma participación entre ayuntamientos grandes (la cabecera de comarca) y otros (recogidos en el estudio) que se pueden identificar como enclaves prototípicos de la realidad local gallega.
- ✚ Efectuar propuestas tendentes bien a solventar, bien a mejorar, las problemáticas identificadas en relación a los procesos participativos.
- ✚ Incrementar el interés por el estudio, desde la investigación en ciencias sociales y de la educación, de los movimientos cívicos como dinámicas generadoras de nuevos derechos sociales y de la propia participación como inductora de una nueva concepción de bienestar y calidad de vida.

En la investigación pretendíamos conocer las opiniones, expectativas, posicionamientos, sentimientos, etc. de los técnicos municipales vinculados con el área relativa a la participación ciudadana en los siete municipios de la comarca de Santiago en temas fundamentalmente atinentes a la organización municipal, la implicación cívica, la democracia participativa, el papel de los movimientos sociales, asociaciones, etc., decantándonos, de esta forma, por una metodología cualitativa que asegurase una efectiva exploración de realidades particulares no generalizables como la que nos ocupaba.

En base a esas pretensiones entendimos que la técnica de recogida de datos que, dentro de la investigación cualitativa, mejor satisfacía nuestras inquietudes era la entrevista semiestructurada que facilita, en base a un guión con las temáticas esenciales a abordar, la libertad, apertura y flexibilidad en las aportaciones del entrevistado, de forma que, si bien existe un permanente hilo conductor que trata de dotar de sentido y significado a la conversación, no se coarte la iniciativa del propio entrevistado a la hora de facilitar más datos o informaciones que puedan resultar relevantes para el estudio y tratando de provocar, del mismo modo, que la fuente de información se sienta en todo momento cómoda y no perciba que sus intervenciones están mediatizadas por una guía rígida, por el tiempo, etc.

El número reducido de ayuntamientos que componen la comarca de Santiago (Ames, Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Teo, Val do Dubra y Vedra) hacían asequible, a nuestro juicio, acceder a las fuentes de información de una forma más personalizada, estableciendo el contacto con tiempo y desarrollando una conversación tranquila y sosegada que la convirtiese en productiva para los resultados de la investigación.

Del mismo modo, la naturaleza de los datos a los que pretendíamos tener acceso, basados fundamentalmente, y como ya hemos puesto de manifiesto, en la percepción de profesionales que, en base a su quehacer laboral, tienen un profundo conocimiento de la realidad municipal en temas relativos a la participación ciudadana, hacían imprescindible la apertura de un amplio y flexible proceso de comunicación con dichos profesionales. Además, el carácter contextualizado y particular de cualquier espacio en/con el cual se lleva a cabo una investigación de esta naturaleza adquiere su máxima significación en enclaves territoriales que, como ocurre en la realidad local gallega, están marcados por la existencia de infinidad de pequeños núcleos de población con una, por lo tanto importante, dispersión demográfica que dificulta el acceso al campo. Esas dificultades podían ser paliadas, a nuestro juicio, desde la aproximación a una ocupación profesional que, en muchas ocasiones, en la extrema complejidad de su labor de “bisagra” entre la administración local y la ciudadanía, entre políticos y vecinos, ostenta un profundo conocimiento tanto de las necesidades y las demandas particulares de los propios vecinos, de las formas de interrelación entre ellos y con la misma administración, como de las medidas que se implementan desde la corporación municipal para dar cobertura a esas demandas, los mecanismos empleados para acceder al conocimiento de las mismas, las formas de evaluación de las iniciativas implementadas, etc.

El guión diseñado se dividía en los siguientes bloques:

- 🚦 Participación y política municipal: tiene como objetivo esencial determinar cómo está construida la estructura municipal (el organigrama) y de qué forma esa estructura resulta operativa o más o menos valiosa a la hora de canalizar la participación ciudadana, a la vez que se analiza la posición y las competencias del técnico en ese contexto. Se solicitan además informaciones y valoraciones en cuanto al papel del ayuntamiento en la promoción de la participación tratando de averiguar cual es su concepción en cuanto al papel de la educación para favorecer la participación vecinal.
- 🚦 Educación, participación e implicación ciudadana: se centra en los mecanismos, plataformas, recursos, etc. específicos que se habilitan desde los diferentes ayuntamientos a la hora de facilitar la participación, solicitando valoraciones, además, en torno al nivel de implicación de la ciudadanía desde la perspectiva de los técnicos.
- 🚦 Participación y movimientos sociales: intenta indagar en torno al papel de los movimientos sociales (asociaciones fundamentalmente) como promotores de la participación analizando, del mismo modo, los mecanismos de relación existentes entre el propio consistorio y esas dinámicas ciudadanas.

En la parte inicial del guión se solicitaban una serie de datos identificativos centrados en la formación académica de los técnicos, su edad, los años de experiencia en ese puesto o en otros similares, la concejalía o área de la cual dependía su labor, etc.

En su parte final incluimos una escala de tipo Likert, una escala psicométrica en la que se presentan cinco afirmaciones o declaraciones especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Se trataba de cuestiones en las cuales la complejidad de efectuar la pregunta de una forma totalmente neutral o el cariz polémico del tema sobre el que versaba el interrogante maximizaban la posibilidad de ofrecer una orientación o de condicionar, en uno u otro sentido, la respuesta que ofreciera el entrevistado. Las posibilidades de respuesta iban desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 4 (totalmente de acuerdo), optando por esta posibilidad desde la intención de evitar las tendencias centrales en las respuestas que nos impidiesen efectuar una valoración significativa de la opinión de los técnicos en esos asuntos y que “obligase”, en cierto modo, a decantarse por una respuesta valorativa o a posicionarse hacia una u otra tendencia.

2.2.- LA VISIÓN DE LOS TÉCNICOS MUNICIPALES

En primer lugar, y en lo referido a los datos de identificación de los diferentes profesionales cabe mencionar que la heterogeneidad domina este campo encontrando perfiles y procesos formativos diversos y, en buena parte de los casos, al menos en un principio (formación inicial), escasamente adaptados a las demandas y a los requerimientos que se pueden derivar del desempeño de un puesto relacionado directamente con la participación ciudadana. Un licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, un Licenciado en Pedagogía (que cuenta, además, con la Diplomatura en Educación Social y con el Ciclo Superior de Animación Sociocultural), una Licenciada en Pedagogía (que, del mismo modo, posee la Diplomatura en Educación Social), otra Licenciada en Pedagogía (que también cursó el citado Ciclo Superior de Animación Sociocultural), dos técnicos superiores (antiguo FP2) en Administración y en Electricidad, respectivamente, y un licenciado en Historia del Arte ocupan los puestos de técnicos relacionados con la participación ciudadana en los siete municipios de la comarca de Santiago. La mayor parte de ellos completa esa formación inicial con otros títulos tales como Monitor de Tiempo Libre o Director de Tiempo Libre además de a través de la realización periódica de cursos de formación y perfeccionamiento de distinta naturaleza y en temáticas diversas.

Resulta ciertamente complejo intentar generar una suerte de retrato robot cuando únicamente se han llevado a cabo siete entrevistas. Sin embargo, consideramos interesante el recoger algunas informaciones de interés que pueden ayudar a hacerse una idea general del perfil de los técnicos que asumen responsabilidades referidas a la promoción de la participación en la comarca de Santiago. Así las cosas, podemos señalar que:

- ✚ La media de edad se sitúa en los 40,6 años, moviéndose todos ellos en la franja que oscila entre los 30 y los 50 años.
- ✚ Cinco varones (Boqueixón, Brión, Santiago de Compostela, Val do Dubra y Vedra) y dos mujeres (Ames y Teo).
- ✚ Como acabamos de ver, cuatro de los técnicos poseen una formación académica directamente relacionada con las tareas propias del puesto que desempeñan. Por el contrario, en los tres restantes, su formación no se corresponde con las áreas de trabajo que desarrollan (Licenciado en Historia del Arte, FP Administrativo y FP Electricidad).

- ✚ La labor de cinco de los siete técnicos entrevistados se inserta dentro del área de cultura (Ames, Boqueixón, Brión, Teo, Val do Dubra), uno de ellos en participación ciudadana (Santiago de Compostela) y otro en servicios sociales (Vedra).
- ✚ Llevan una media de 11,8 años trabajando en temas relacionados con participación.
- ✚ Desempeñan su ocupación actual hace 9 años de media.

Así pues, en base a esta información, el perfil tipo del técnico sería el de un varón, entre 40 y 41 años de edad, que lleva entre 11 y 12 años trabajando en temas relacionados con la participación ciudadana y que hace 9 años que desempeña su ocupación actual, dependiente del área de cultura.

Las categorías de análisis empleadas para desgranar las opiniones de los técnicos municipales quedaron configuradas de la siguiente manera¹:

- ✚ Organización Municipal y Participación: determinar cómo se estructuran las diferentes funciones municipales, si el tipo de organización condiciona de alguna manera o en algún sentido la participación y si existe colaboración entre las diferentes áreas, departamentos, etc.
- ✚ Funciones Profesionales: a través del conocimiento de las funciones que desempeñan los técnicos municipales podemos obtener una valiosa aproximación a la concepción que mantienen en relación a la participación ciudadana, a la vez que nos encontramos con formas de trabajar diferentes.
- ✚ Educación para la Participación: definir cuál es el papel o la importancia que se otorga a la educación para animar, fomentar, inducir, concienciar para la participación, ello nos permitirá obtener una idea más nítida sobre las diferentes concepciones de la participación ciudadana que se manejan en los distintos municipios que forman parte de la muestra.
- ✚ Reglamentos de Participación Ciudadana, Tendencias Participativas y Movimientos Sociales: analizar, a ojos de los técnicos municipales, la repercusión de los Reglamentos - en caso de haberlos- y centrarse en el estudio del movimiento asociativo como vía para canalizar la participación ciudadana, visualizando las tendencias participativas existentes en la comarca de Santiago.

En el área de Organización Municipal y Participación señalamos como conclusiones lo siguiente:

- ✚ El organigrama no constituye, al menos en principio, ni un limitador ni un catalizador de la participación aunque en ocasiones se den agrupaciones de áreas que poco o nada tienen en común.
- ✚ Las cuestiones políticas actúan como trabas para colaborar y coordinar actuaciones entre departamentos y/o concejalías y favorecen el trabajo a través de compartimentos estanco, alejados de la verdadera cooperación. Dan idea, además, del escaso avance en cuanto al tratamiento transversal de la participación.
- ✚ La carencia de tiempo y la falta de concejales con dedicación exclusiva son percibidas como un obstáculo para que exista colaboración interdepartamental poniendo de manifiesto que esas tareas han de ser asumidas por los técnicos que cuentan ya con una importante carga de trabajo.

¹Al tratarse de datos extraídos de entrevistas no señalaremos porcentajes, con la salvedad de aquellas informaciones relativas a la escala Likert, sino que estableceremos conclusiones globales que tampoco serán apoyadas por párrafos literales en consonancia con la limitada extensión de la que disponemos.

- ✚ En cuanto a las vías para canalizar la participación y para mantener informados a los ciudadanos, la práctica totalidad de los técnicos hacen referencia a la importancia del movimiento asociativo como mecanismo de impulso para la participación, centrándose en el protagonismo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación y a la posibilidad de asistencia a los Plenos Municipales como principales canales para mantener a los vecinos informados. El tamaño de los municipios, su carácter rural y la dispersión poblacional se convierten en obstáculos que imposibilitan o dificultan el hecho de canalizar la participación y de informar a los ciudadanos, resaltando la importancia del boca a boca y de la comunicación que se pueda realizar a través de Centro Socioculturales, Casas de la Cultura y de los propios centros escolares, sin desechar la importancia del teléfono de atención al ciudadano y las nuevas tecnologías (redes sociales).

En la categoría referida a las Funciones Profesionales ponemos de relieve los siguientes datos:

- ✚ Los técnicos han de asumir multiplicidad de tareas en ocasiones escasamente vinculadas a lo que serían sus funciones profesionales (excepto en el municipio de Santiago de Compostela donde nos indican que todas las tareas están relacionadas con la aplicación del Reglamento de Participación Ciudadana).
- ✚ El fomento del asociacionismo constituye una de las funciones fundamentales que los técnicos han de acometer. Del mismo modo, señalan que la existencia de un tejido asociativo fuerte permite a los profesionales paliar la importante carga de trabajo que asumen ya que existen espacios que son ocupados por los movimientos ciudadanos que se implican en la oferta de iniciativas de diversa naturaleza (cultural, deportiva, lúdica, artística, recreativa, medioambiental, etc.).
- ✚ El diseño de una programación estable dividida en programaciones estacionales representa una de las obligaciones principales a cumplir en virtud del puesto que desempeñan, haciendo referencia, del mismo modo a la gestión de los espacios y las infraestructuras, como los Centros Socioculturales o las Casas de la Cultura.

En el tercer grupo, Educación para la Participación, resaltamos lo que sigue:

- ✚ Los técnicos entrevistados muestran un alto grado de acuerdo a la hora de señalar a la educación como uno de los factores esenciales para el logro de la participación ciudadana y al referirse al movimiento asociativo como una importante escuela de participación que ha de asumir ciertas responsabilidades a ese respecto.
- ✚ En cuanto a la importancia de la educación para la participación se aprecian visiones y concepciones divergentes, fundamentalmente en relación al hecho participativo y a la forma de promoverlo o fomentarlo a nivel local. Mientras unos hacen referencia a la necesidad de desarrollar una educación para la participación que se lleve a cabo de una forma transversal, de modo que a través de aspectos como el patrimonio o el medio ambiente se incremente el sentimiento de pertenencia o arraigo de los vecinos con respecto a un territorio y a sus conciudadanos, a la vez que la gente participa, otros redundan en el activismo y el finalismo de la participación.
- ✚ Sólo dos de los entrevistados aluden a la importancia de los centros educativos a la hora de capacitar a las personas, desde la infancia, para participar, concienciándolas para ello y fomentando el desarrollo de capacidades y habilidades de carácter relacional que los facultan para implicarse y hacer notar sus opiniones, pareceres, posicionamientos, etc., en asuntos de su incumbencia y en su contexto social más cercano.

En la cuarta y última categoría de análisis. Reglamentos de Participación Ciudadana, Tendencias Participativas y Movimientos Sociales, reseñamos los siguientes puntos:

- Tres de los siete municipios de la comarca de Santiago disponen de un Reglamento de Participación Ciudadana aunque declaran no haber percibido excesivas modificaciones en las tendencias participativas de los ciudadanos señalando que se trata más de una cuestión formal o estética e incluso de un requerimiento político, que de algo que realmente haya tenido un efecto patente en la cotidianeidad participativa de los municipios.
- La totalidad de los técnicos coinciden a la hora de apuntar al asociacionismo como uno de los factores fundamentales cuando se trata de promover la participación ciudadana, a pesar de ello hay importantes divergencias en cuanto a las características identitarias del movimiento asociativo en los diferentes municipios de la comarca.

En el siguiente cuadro² se recoge lo más destacable en cuanto a la escala de valoración:

Cuadro 1. Datos de la escala de valoración en la entrevista.

	1	2	3	4	NS/NC
Las presiones por parte de los políticos y de la propia ciudadanía condicionan su labor profesional		4 (57%)	2 (29%)	1 (14%)	
La intención de obtener réditos electorales se encuentra detrás de la puesta en marcha de iniciativas para la participación	1 (14%)	3 (43%)	1 (14%)	1 (14%)	1 (14%)
La burocracia y los trámites administrativos constituyen un obstáculo para la participación ciudadana	1 (14%)	1 (14%)	3 (43%)	2 (29%)	
Los procesos participativos terminan por viciarse de modo que acaban dirigiéndose casi exclusivamente a los miembros de entidades ciudadanas, asociaciones, etc.		2 (29%)	3 (43%)	2 (29%)	
La relación entre ayuntamiento y asociaciones se reduce, en muchas ocasiones, a la gestión de ayudas, subvenciones, etc.		1 (14%)	4 (57%)	2 (29%)	

Fuente: elaboración propia.

3.- CONCLUSIONES

Ofrecemos, a modo de síntesis, las siguientes conclusiones:

- Las administraciones municipales, desde la posición de privilegio que les otorga su rango de proximidad en relación con los ciudadanos y en base a las potencialidades que les confiere la recurrente vuelta a los espacios locales como referentes en el contexto de un mundo cada vez más interdependiente y globalizado, han de desarrollar una labor crucial en el fomento de la participación y en el hecho de situar a los procesos participativos y a la implicación ciudadana en el sugerente primer plano de la cotidianeidad municipal, siempre avanzando, de forma progresiva, en los procesos de descentralización. Sin embargo, para que tal labor pueda ser llevada a buen puerto por los entes locales es necesario implementar una serie de remodelaciones (en estructura, contenido, filosofía, etc.) que les permita adaptarse a los nuevos requerimientos sociales y al emergente e imprescindible protagonismo de las dinámicas ciudadanas y de los movimientos cívicos.

²Se recoge el número de respuestas en cada categoría y el porcentaje que tal número representa en el total de la muestra (siete entrevistados).

A este respecto apostamos por un modelo de gestión municipal relacional que elimine el enfoque estrictamente jerárquico y paternalista y que comprometa e implique a los ciudadanos en la gestión de los equipamientos, servicios, recursos, actividades, etc. fomentando el desarrollo endógeno de la comunidad local (revalorización del territorio) y profundizando en los citados procesos de descentralización y territorialización que, con el paso del tiempo, faculten a la ciudadanía para adquirir autonomía (desde la acción colectiva y la identidad compartida), responsabilidad y protagonismo en la toma de decisiones, de forma que todo ello pueda cristalizar, desde criterios de corresponsabilidad, reciprocidad e integración, en procesos próximos a la cogestión y autogestión y en el desarrollo de una democracia participativa.

-  En un contexto de minimización de derechos y márgenes de maniobra para la ciudadanía, entendemos como crucial la labor de los movimientos sociales en tanto que espacios fecundos para la práctica y el cultivo de derechos sociales y políticos y como mecanismo de cohesión que permita la construcción común de alternativas al modelo neoliberal, inextricablemente imbricadas con la recuperación de valores propios de la comunidad tradicional (solidaridad, reciprocidad, mutualismo, cooperación, etc.). De este modo, los movimientos sociales, que encuentran en la diversidad, la pluralidad y el carácter dinámico algunas de sus señas de identidad principales, se configuran, fundamentalmente en los enclaves locales, como una vía para incrementar la cohesión y la comunicación social, fortaleciendo los vínculos de los ciudadanos entre sí y con respecto a un territorio a la vez que comprometen a las personas, en base a ese sentimiento de arraigo, con sus propios procesos de desarrollo, y como un modo para articular alternativas al modelo sociopolítico predominante (sistemas más respetuosos con el medio ambiente, centrados en la sostenibilidad socioambiental y en los citados criterios de equidad y justicia social). Los movimientos sociales ostentan un papel clave como instrumentos para la participación ciudadana, como plataforma para la expresión de intereses e inquietudes diversos, a la par que juegan un rol decisivo en cuanto a la creación de tejido social y al fomento de la cohesión siempre enarbolando la bandera de la defensa de los derechos políticos, sociales, culturales, etc. de los ciudadanos facultándonos en el avance desde una democracia representativa hacia una democracia participativa más densa.
-  Los procesos participativos desarrollados en los municipios pertenecientes a la comarca de Santiago, así como el tratamiento general que se otorga a la participación, destacan por su importante heterogeneidad algo que ocurre, de un modo similar, en lo relativo a la formación de los propios técnicos que desarrollan su labor profesional vinculados a tal menester. El predominio de las visiones paternalistas y de los posicionamientos jerarquizados, la excesiva departamentalización y la escasez de recursos (económicos, materiales, humanos, infraestructurales, etc.) en los contextos locales se constituyen, igualmente -junto con los condicionantes políticos que azotan a los técnicos-, en importantes escollos que impiden el avance hacia planteamientos centrados en el carácter transversal de la participación y en la implementación, a nivel municipal, de un proyecto global con objetivos compartidos. Aún así, en ciertos enclaves, y de una forma paulatina pero decidida, parecen ponerse los cimientos, de la mano de un muy fuerte movimiento asociativo, para construir nuevas formas de gestión en los espacios locales que sean capaces de abrir camino a la necesaria cogestión y que permitan el establecimiento de mecanismos, plataformas, espacios, foros, etc. que, desde la cotidianeidad, sirvan de amplificador a la voz de la ciudadanía y terminen generalizándose hasta dotar de un cariz más democrático a la totalidad de municipios de la comarca.

BIBLIOGRAFÍA

- Alguacil, J. (2006). Los desafíos del nuevo poder local: ¿Hacia una estrategia relacional y participativa en el gobierno de la ciudad? En Alguacil, J. (ed.), *Poder local y participación democrática*(pp.9-47). Madrid: El Viejo Topo.
- Blanco, I. y Font, J. (2005). *La participación local: factores estructurales, ideológicos e instrumentales*. Madrid: UAM.
- Borja, J. (2006). La innovación política y los derechos ciudadanos. En Alguacil, J. (ed.), *Poder local y participación democrática*(pp. 49-80). Madrid: El Viejo Topo.
- Brugué, Q. y Gomá, R. (1998). *Gobiernos Locales y Políticas Públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel.
- Caballo, M. B. (2008). As administracións públicas: promotoras da participación cidadá. En Meira, P. A. y Montero, P. (coords.), *Asociacionismo e cidadanía: unha análise do movemento asociativo-cultural na provincia da Coruña*(pp.195-200). A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- Caride, J. A. (2008). Introducción. O asociacionismo como tema de estudo e indagación social. En Meira, P. A. y Montero, P. (coords.), *Asociacionismo e cidadanía. Unha análise do movemento asociativo-cultural na provincia da Coruña*(pp.17-27). A Coruña: Deputación Provincial.
- Font, J. (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Kaleidos.red (2008). *Equipamientos municipales de proximidad: metodologías para la participación ciudadana*. Gijón: Trea.
- Ibarra, P., Martí, S. y Gomá, R. (coords.) (2002). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria
- Ibarra, P. y otros (2002). Aplicación del modelo interpretativo y algunas reflexiones finales. En Ibarra, P., Martí, S. y Gomá, R. (coords.), *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*(pp. 239-259). Barcelona: Icaria.
- Meira, P. A. y Montero, P. (coords.)(2008). *Asociacionismo e cidadanía. Unha análise do movemento asociativo-cultural na provincia da Coruña*. A Coruña: Deputación Provincial.
- Merino, A. (2003). *Desde la proximidad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Natera, A. (2006). Gobernanza local, gestión de redes y participación ciudadana. En Alguacil, J. (ed.), *Poder local y participación democrática* (pp.123-153). Madrid: El Viejo Topo.
- Rebollo, O. (2007). O reto da participación cidadá nas políticas culturais. En Actas del Foro Interea, *A cultura e a educación diante dos novos desafíos da participación social*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- Rodríguez Fernández, M. A. (2010). *Participación, movimientos sociales y democracia en la Administración Local: realidad y prospectiva en la comarca de Santiago*. Trabajo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela: USC.
- Zubero, I. (2003). *Participación ciudadana*. *El País*, 08/04/2003, www.elpais.com/articulo/pais/vasco/Participacion/ciudadana/elpepuesppvs/20030408elpvas_5/Tes/ [Fecha de consulta: 08/02/2010]

DESCENTRALIZACIÓN E TERRITORIALIZACIÓN NO CONTEXTO GALEGO: A COMARCA E A SITUACIÓN PARADOXAL DA FORMACIÓN PROFESIONAL

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

Grupo de Investigación SEPA

Laura Rego Agraso

Grupo de Investigación GEFIL

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

O texto aborda, dende unha perspectiva socioeducativa, o protagonismo da comarca en contextos nos que, como acontece no caso galego, a existencia de múltiples núcleos poboacionais e a dispersión demográfica son os principais sinais de identidade. Analizamos a súa importancia como entidade supramunicipal capaz de asumir máis atribucións das que actualmente posúe e capacitadora dunha mellor prestación de servizos analizando, a modo de contextualización, a perda de funcións propias do Estado nación, as tensións local-global e a necesidade de territorializar as políticas nos diferentes eidos.

Como exemplo paradójico do escaso uso efectivo das comarcas reflexionamos acerca do caso da ordenación da Formación Profesional Inicial en Galicia, evidencia da falta de previsión e planificación dunhas políticas educativas vinculadas ao desenvolvemento integral e autoxestionado dos territorios.

1.- ESTADOS, CONCELLOS E PROBLEMÁTICAS GLOBAL-LOCAL

Os procesos globalizadores emerxentes dende unha lóxica neoliberal conceden o poder ás grandes multinacionais, protagonistas e comandantes do mercado, único xuíz e referente, á súa vez, do sistema actual, de modo que os Estados nacionais perden capacidade de manobra e ven usurpadas certas competencias; nesta liña, Borja e Castells (1997:17), sinalan que “os gobernos locais adquiren un papel político revitalizado en consonancia coa crise estrutural de competencias e poder coa que se atopan os estados nacionais no novo sistema global”. Os mesmos autores poñen de manifesto que “os estados nacionais son demasiado pequenos para controlar e dirixir os fluxos globais de poder, riqueza e tecnoloxía do novo sistema, e demasiado grandes para representar a pluralidade de intereses sociais e identidades culturais da sociedade, perdendo por tanto, lexitimidade á vez como institucións representativas e como organizacións eficientes” (Ibidem, 1997:18) ou, dito doutro xeito, “ao mesmo tempo que as cidades se sitúan na economía global, deben tamén integrar e estruturar a súa sociedade local. Sen unha ancoraxe sólida nos cidadáns, os gobernos das cidades non terán a forza necesaria para navegaren nos circuítos globais. Nese senso, o local e o global son complementarios, non antagónicos” (Ibidem, 1997:33).

Semella evidente que o sinalado auxe do modelo capitalista ou neoliberal fai mudar multitude de aspectos relativos á vida cotiá (económica, produtiva, cultural, social, ambiental, política, etc.) no eido local. As principais dimensións a analizar e as súas implicacións son as seguintes:

- ✚ Dimensión económico-laboral. A deslocalización das actividades produtivas motivada pola busca de man de obra barata así como polo auxe das tecnoloxías, racha cos determinantes territoriais e a hexemonía dos sectores produtivos tradicionais. Como consecuencia, prodúcese unha enorme flexibilización do mercado laboral e unha desregulación nas relacións laborais que desembocan nunha segmentación social determinada pola crecente heteroxeneidade nas formas de emprego e da organización do traballo, o que, á súa vez, leva a unha precarización do emprego e ao paro estrutural. Ditas circunstancias obrigan a adoptar políticas dende unha perspectiva de desenvolvemento local. Procúrase o desenvolvemento dunha economía social e solidaria baseada nunha democracia económica que ven definida polo control do proceso produtivo por parte dos participantes que cooperan no mesmo, así como pola apropiación dos medios de produción e o producido por parte dos traballadores/as, tratando de escapar das dinámicas globais.
- ✚ Dimensión cultural. A atomización e homoxeneización cultural que se destilan desa sorte de nova colonización que é a globalización, xeran unha grande fragmentación e rupturas sociais no espazo local (dominación cultural, desigualdades estruturais, etc.). Abordar esa multidimensionalidade e complexidade precisa de políticas locais de cohesión social e intervención integrada e inclusiva que, baseadas na democracia cultural como superadora dos límites da democratización cultural, só se poderán alcanzar coa introdución de innovacións participativas de carácter transversal que busquen a inclusión na vida social a través, entre outras, da igualdade entre xéneros; a interculturalidade; a igualdade de oportunidades; ou o acceso aos recursos culturais, ao coñecemento, á comunicación, etc.
- ✚ Dimensión ambiental. A pegada ecolóxica das cidades, do local, deixa sentir o seu impacto tanto a unha menor escala, como a nivel planetario. Por iso, a sustentabilidade deberá comezar nas cidades reclamando a corresponsabilidade dos cidadáns nas políticas urbanas. A instauración dunha democracia ambiental só será posible na medida en que a corresponsabilidade cívica se traslade tamén ao plano ecolóxico, isto é, será o desenvolvemento dos comportamentos prototípicos dunha comunidade local (a identificación cun territorio, cuns semellantes, o desenvolvemento de actividades produtivas de índole cooperativo, etc.) o que supor a asunción dunha responsabilidade compartida no contexto ambiental.

Nese novo contexto mundial, no seo dunha sociedade cada vez máis interdependente e globalizada, as problemáticas que se xeran en calquera lugar do planeta convértese en problemáticas globais que supoñen impactos locais, efectos que se deixan notar, dun xeito acusado, nunha escala territorial próxima ao cidadán o que, xunto co carácter cambiante e dinámico dominante na actualidade, engade unha maior complexidade á tarefa dos estamentos municipais. Subirats (2006:183) indica que “temos pasado de ordes sociais relativamente estables, con escalas de desigualdade coñecidas e que permitían tratamentos redistributivos relativamente homoxéneos e colectivos, que se establecían ademais con notables garantías de continuidade, a situacións caracterizadas pola heteroxeneidade, a fragmentación, e con complexidades só explicables dende un proceso de individualización vertixinoso”; isto require un importante esforzo dos concellos para dar resposta á pluralidade de necesidades, desexos, intereses, preferencias, etc. por parte da cidadanía ou, ao que o mesmo autor, (Ibidem, 2006:183), alude como unha “multiplicidade de eixes de desigualdade e de vulnerabilidade”.

Todo isto provoca que a concepción dos Estados nación e dos mesmos contextos locais como realidades impermeables a problemáticas inicialmente externas desapareza, en base ao novo carácter da economía mundial fundada na apertura de mercados e na autorregulación. Como

sinalan Ibarra, Gomá e Martí (2002:78) “o case monopolio do Estado nación transfórmase en beneficio dun complexo entramado institucional con novos equilibrios territoriais de poder. O eixe local-global, articulado a través da coordinación intergubernamental aberta, o federalismo en rede, configúrase xa hoxe como un espazo de regulación social tanto ou máis potente que a parcela clásica do Estado nación”. Os mesmos autores afondan nesta idea ao indicaren que, mentres que “as crises ecolóxicas, os conflitos interétnicos, a falla de resortes para o desenvolvemento humano ou os mercados financeiros requiren a progresiva construción de capacidades de goberno global [...]; a minimización de residuos, a inserción social dos inmigrantes, os novos xacementos de emprego ou a prevención da fenda dixital [...] requiren o fortalecemento das esferas locais de goberno” (Ibidem, 2002:59). Fálannos así, ben ás claras, do complexo á par que necesario é o equilibrio entre o local e o global, volvendo a salientar que o local non se pode abstraer das influencias globais xa que, como sinalan Borja e Castells (1997:12), “aínda que [...] a articulación entre tecnoloxía, economía, sociedade e espazo é un proceso aberto, variable e interactivo, semella claro que na sociedade da información o global condiciona o local e os fluxos electrónicos estruturan a economía a partires de relacións entre unidades especialmente distantes”.

Brugué e Gomá (1998:19) afondan nestas formulacións ao poñeren de manifesto que “os gobernos locais atópanse nunha posición privilexiada, tanto para adaptar os seus servizos ás demandas cada vez máis diversificadas dos seus cidadáns integrados como para acceder ás necesidades dos seus cidadáns excluídos. Da súa posición de proximidade, en definitiva, dedúcese un reforzamento do municipio, entendido como o ámbito mellor situado para coñecer e dar resposta ás demandas e ás necesidades dos cidadáns”. En definitiva, poderíamos situar aos enclaves locais no primeiro plano en canto á prestación de servizos, entrecruzándose, pois, o privilexio e a enorme responsabilidade para eses contextos municipais.

A descentralización convértese, deste xeito, nun mecanismo de gran importancia para o logro de gobernos que, a diferente escala (tanto para dar resposta a problemáticas globais como para enfrontarse a outras cun compoñente, ata certo punto, máis focalizado), sexan capaces de dar resposta ás necesidades e tamén, na medida do posible, ás preferencias da cidadanía.

Sen embargo, cando nos atopamos con realidades territoriais e demográficas relativamente singulares, como ocorre no caso galego, a resposta ás necesidades dos cidadáns sobrepasa, en moitas ocasións, as posibilidades de concellos que, en base ao seu escaso número de habitantes, non dispoñen dos recursos (económicos, materiais, infraestruturais, humanos, etc.) para dar resposta ás necesidades da totalidade da poboación. Galicia conta con 315 municipios nos que a dispersión poboacional é a tónica dominante. Aldeas, parroquias, lugares, etc., se ben son entidades irrenunciáveis no senso de que forman parte da identidade territorial das xentes, tamén comprometen e dificultan a resolución das demandas sociais. Concellos grandes en extensión que non o son tanto en habitantes e que, como dicíamos, contan con multitude de pequenos núcleos de poboación certamente afastados do que se puidera considerar como o centro neuráxico dos municipios, radiografan unha realidade na que se fai necesario un novo ente territorial que asuma un protagonismo efectivo e que faga posible unha resposta máis acorde ás necesidades da poboación.

2.- A COMARCA COMO ENTIDADE SUPRAMUNICIPAL

Dende tempos históricos víñase reclamando, dentro do contexto do Estado español, a instauración dun espazo intermedio que puidese servir de solución aos problemas, ata certo punto competenciais, existentes entre o Estado e as Comunidades Autónomas. Estas polémicas trataron de solucionarse botando man do nivel provincial que, tentando erixirse nunha resposta que se adaptase á realidade e idiosincrasia propia de cada Comunidade Autónoma, nunca chegou a calar máis aló de considerarse como unha división, ata certo punto

arbitraria, empregada esencialmente para a xestión de determinadas partidas económicas e cuestións de natureza similar. Esa procura do ente intermedio ideal que trate de xestionar eses complexos equilibrios e as tensións permanentes ten sido unha verdadeira constante ao longo da historia do Estado español. É así como xurde o concepto de comarca, como oportunidade para articular esa entidade intermedia e diferente da provincia, que constituíse unha base supramunicipal axeitada para facilitar a xestión da Administración local e as súas relacións con respecto ao nivel estatal. A pesares de que a comarca acadou un certo protagonismo no debate político e institucional actual a nivel de Estado español, non existe unha definición clara ou unha relación das súas características esenciais. Así as cousas, “a comarca erixiuse nunha sorte de *nomen iuris* sen perfís definidos e válido tanto para a defensa dunha nova estruturación territorial das administracións locais, como para a defensa dunha nova ordenación territorial da acción das administracións superiores” (Ferreira, 2000:15). Neste senso a comarca no deixou de ser “un ente local intermedio de similar natureza a unha mancomunidade de municipios, nuns casos, e a unha provincia, noutros” (Ibidem, 2000:15).

En ocasións alúdese á inexistencia dun referente histórico, ao igual que ocorre nos casos do municipio ou a provincia, que permita concretar con exactitude a identidade desta institución, como unha das causas desa sinalada indefinición. Non temos máis que acudirnos ao *Diccionario de la Real Academia Española* para corroboralo. En tal documento defínese a comarca como unha “división do territorio que comprende varias poboacións”, o que se podería precisar con facilidade facendo referencia a que é un nivel supramunicipal e infraprovincial. Ao longo da historia, a comarca quedou sinxelamente niso, unha división do territorio sen maior significación que a puramente simbólica, o que para moitos rematou por convertela nunha sorte de “institución fantasma” carente de “vida propia”. Outra das posibles causas que se sinalan en relación a esa falla de clarificación conceptual é a inexistencia dunha norma xurídica ou dun referendo normativo que regule o concepto e que delimite as súas funcións, competencias, atribucións e rasgos esenciais, facendo visible a súa utilidade na xestión do territorio e, en xeral, nas funcións de goberno, basicamente dos enclaves locais.

Folga dicir que non imos ser nós quen tratemos de establecer unha definición tipo do concepto comarca, nin sequera nos ocuparemos de repasar as referencias que a esa división ou agrupación territorial se fan nas diferentes disposicións lexislativas (xa sexa na Constitución ou nas leis da Administración local e rexional). Tampouco enfocaremos o noso interese en desgranar o seu desenvolvemento e implementación ao longo da historia do Estado español, por máis que tal cuestión puidese resultar relevante á hora de perseguir esa demandada clarificación conceptual. O que nos interesa, por enriba de todo, é ofrecer a nosa perspectiva en relación ás potencialidades sociais e, máis concretamente, educativas que unha entidade territorial desa natureza posúe dentro do territorio galego.

Semella interesante facer uns breves apuntamentos en relación ás circunstancias que caracterizaron á comarca ao longo das últimas décadas no contexto do Estado español e que poden incrementar, ao noso xuízo, o grao de comprensión sobre a situación actual. Ferreira (2000:189) indica que “a insuficiencia municipal, a inadaptación provincial aos nacionalismos emerxentes, a imposibilidade de superar o binomio institucional municipio-provincia ou a permanente indefinición xurídico-institucional do espazo supramunicipal son algunhas das constantes que dominan o discorrer histórico das comarcas como entes locais”. Estas as diferentes propostas históricas para a institucionalización da figura da comarca non chegaron a calar fondo, sendo explicacións que en moitos casos se reducen á incapacidade do Estado para abordar unha verdadeira reforma en profundidade do espazo municipal que tratase de resolver algunhas das problemáticas que estamos a poñer de manifesto, centradas esencialmente nas dificultades para a xestión de proximidade e para a supresión dese “baleiro” de poder nos espazos aos que, por expresalo dun modo comprensible, non chega o municipio

por defecto, nin tampouco o fai o propio Estado, neste caso, por exceso¹. Ademais do reforzo do papel dos concellos, a existencia dese ente intermedio podería servir de valiosa axuda para solucionar tales desaxustes.

Tal como vimos sinalando, a comarca, dende un punto de vista histórico, carece dun referente definido e concreto que poida marcar o camiño a seguir á hora de tratar de ofrecer un apoio aos estamentos locais e intentar, a partires da unión destes entes, salvagardar as cotas de autonomía que os municipios teñen acadado, conquistado, de xeito esforzado e paulatino e acceder a novos marxes de manobra e ámbitos de actuación, facendo fincapé no proceso descentralizador que xulgamos como de importancia substancial. Isto vese acompañado da sinalada carencia dunha normativa xurídica que afiance esa demarcación territorial e lle conceda un valor e unhas atribucións competenciais específicas nesa complexa trama que conforman o Estado, as Comunidades Autónomas, as provincias e os municipios.

No marco desa visión descentralizadora e dende posturas e concepcións federais ou rexionais do Estado xúlgase á comarca como unha valiosa oportunidade e como un espazo idóneo para o mantemento da identidade propia das diferentes demarcacións que aparecen integradas na globalidade do Estado. Certas reservas cara esa fórmula territorial que constitúe a comarca parten de visións que aprecian unha crítica a un carácter excesivamente centralista e a procura dun impulso a novas fórmulas de Estado. A profunda desconfianza e a sospeita permanente cara posicionamentos nacionalistas, federalistas e rexionalistas atópanse detrás de moitas das críticas e resistencias que se aprecian á implantación da comarca como ente con competencias de seu. E é que o feito de que a balanza se incline en maior medida do lado dos concellos e que isto poida supoñer unha perda de poder ou unha diminución do “control” por parte do Estado só ten cabida nos textos constitucionais das dúas Repúblicas (Ferreira, 2000) que apostaban por procesos desa natureza. O desenfoque na análise de cuestións desta índole sempre remata por levarnos ao terreo da confrontación entre as “dúas Españas” sen tratar de abordar, dun modo rigoroso e con independencia de posicionamentos partidistas, que medidas poden resultar máis beneficiosas para a xestión do territorio e, para o que, en definitiva, se debe perseguir, que é o benestar dos cidadáns.

Neste senso, e logo do afirmado nos últimos parágrafos, temos a ben facer un exercicio de recapitulación, tendo en conta o sinalado por Ferreira (2000), en canto ás posturas que se dan historicamente no Estado español en relación á comarca, volvendo a reiterar que a característica fundamental que marca o concepto é a súa indefinición:

- ✚ En primeiro lugar, atopamos un posicionamento que, dende unha concepción eminentemente centralista e uniformadora do contexto local, concibe o espazo supramunicipal como o axeitado para o establecemento de entidades que salvagarden os intereses dos municipios sen “traizoar” aos niveis superiores. Son as posturas predominantes na meirande parte das normas locais antes da promulgación do texto constitucional no ano 1978.
- ✚ En segundo lugar, aparece unha postura que, dende unha concepción claramente descentralizadora (federal ou rexional) do Estado, defende a implantación de novas institucións locais: as comarcas, que actúen en defensa, como sinalabamos con anterioridade, da identidade propia de cada unha das rexións. Dende esta perspectiva concíbese á provincia como un ente ao servizo da centralización e apóstase pola súa substitución pola comarca. Son, como indicabamos anteriormente, as posturas propias das formulacións constitucionais republicanas.

¹ O Estado resulta demasiado amplo para acceder ás demandas particulares das diversas capas de poboación, mentres que a voz do municipio acaba resultando extremadamente feble como para facer notar esas demandas nun contexto global.

- En terceiro e último lugar, atopamos un posicionamento que, dende a percepción da inadecuación das estruturas e os espazos administrativos existentes para a realización das tarefas e fins que a Administración ten encomendadas, conciben á comarca como o espazo, fundamentalmente de índole xeográfica, idóneo para o desenvolvemento das competencias e a prestación de servizos do Estado moderno. Este é o modelo que se perseguiu nos anos 60 e 70, dentro do coñecido como “desarrollismo” franquista.

Tanto as referencias existentes na Constitución Española como nos diferentes Estatutos de Autonomía caracterízanse por esa mencionada indefinición acerca do que a comarca é ou debe de ser, de xeito que, en base ao lugar no que nos atopemos, a comarca constituirá unha sorte de entidade local supramunicipal cunhas ou outras funcionalidades, sempre dentro dun modelo continuísta que non afonda nos procesos de descentralización.

Por facer mención ao que directamente nos interesa, e tratando de exemplificar ese carácter diverso en función do espazo ao que fagamos referencia, diremos que, no caso de Galicia, paradigma da ruralidade e da dispersión poboacional, houbo, dentro do denominado movemento provincialista, un importante rexeitamento á división por provincias e municipios, pois considerábase que, de acordo ás características do contexto que acabamos de describir, era necesario cimentar os procesos de desenvolvemento tomando como base a parroquia, entidade de importancia fundamental na historia galega, esencialmente nos enclaves rurais. Antepoñemos, a calquera outra reflexión, o feito de que en Galicia, de querer levarse adiante un proceso de comarcalización máis aló do puramente territorial, habería que abordalo con especial tino posto que, mentres que os límites das parroquias si resultan evidentes para os veciños que as habitan, a simple delimitación, sequera territorial, dunha comarca podería xerar importantes dificultades. Criterios territoriais, económicos, culturais e sociais xogan pois, un papel relevante neste mester.

Entendemos que a descentralización e a territorialización de iniciativas resultan cruciais á hora de operar eses cambios que reclamamos e vemos na comarca unha oportunidade administrativa que facilite unha xestión de proximidade dos equipamentos, redundando na igualdade de oportunidades, sen que isto repercuta de xeito negativo na autonomía dos concellos. Reclamamos un estamento que verdadeiramente teña un acceso directo aos desexos, necesidades, demandas e requirimentos da poboación e que, dende esa xestión de proximidade, facilite a súa satisfacción, en estreita e constante colaboración e comunicación coa Administración local. Todo isto por non falar das oportunidades colaborativas que poden xerarse entre municipios, fundamentalmente de pequeno tamaño e cunha poboación reducida, e que poden redundar en proxectos comúns que faciliten, como apuntamos, novas oportunidades de desenvolvemento, sempre dende a posta en valor dos recursos propios (naturais, culturais, económicos, etc.) e dos sinais de identidade que caracterizan a unha determinada poboación.

Quizais a comarca poida representar unha forma eficaz de operativizar aquilo que se tentou no caso das Deputacións Provinciais e remataron por se converter, na maior parte dos casos e ao noso xuízo, en axencias de xestión económica (subvencións, axudas, partidas orzamentarias, etc.) que actuaban dun modo certamente aleatorio sen acceder ás necesidades específicas de cada territorio e dos seus habitantes, supoñendo así, un elemento que, lonxe de afondar nos procesos descentralizadores, someteuse á lóxica do Estado tradicional centralizado. Neste senso, do que non se debe tratar, en ningún caso, é de xerar novos organismos na xestión do territorio que non ostenten funcións visibles e que resulten de verdadeira utilidade para a cidadanía senón que, dentro dese necesario servizo de proximidade aos cidadáns e, volvendo a resaltar a nosa decidida aposta pola descentralización, se introduzan certos criterios de racionalidade de modo que as medidas que se implementen a este respecto estean o suficientemente debatidas e “testadas” a fin de que poidan resultar de utilidade.

A tarefa, do mesmo xeito que indica Rodríguez (2010) preséntase extremadamente difícil pois exige importantes esforzos en planos diferentes (xurídico, político, administrativo, cultural, social, etc.) e que deberán prolongarse, dun xeito decidido no tempo, xestionando ademais as reservas e as tensións, comprensibles ata certo punto, que poidan xurdir tanto na cidadanía como nos responsables das administracións locais, reclamándose, do mesmo xeito, un intenso esforzo informativo que faga viables e efectivas esas novas “unidades de xestión” na proximidade. Do contrario acabárase caendo en antigos erros (aínda vixentes) que trasladan calquera análise referente á ordenación do territorio exclusivamente ao plano económico (que non deixa de ser importante), relegando cara un lugar secundario a valorización de posibles beneficios de natureza sociocultural e educativa.

3.- SISTEMA EDUCATIVO E TERRITORIO: O PARADÓXICO CASO DA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Tal como vimos de sinalar, en Galicia podemos entender a comarca como unha unidade socioeconómica con entidade propia. En concreto, seguindo a García Docampo (2003:161) podemos afirmar que son ecosistemas sociais profundamente enraizados no territorio, unidades socioeconómicas que comparten comportamentos culturais homoxéneos (a nivel lingüístico, con respecto a festexos ou feiras, técnicas de cultivo ou na tipoloxía das construcións), así como unha economía e xeografía comúns.

Sen embargo, estas características e rasgos propios de cada territorio non son, na maior parte dos casos, tidos en conta á hora de formular as políticas socioeducativas referentes ao mesmo, dado que o enfoque territorial céntrase única e exclusivamente na súa vertente xurídico-administrativa, dando lugar, á súa vez, ao establecemento de perspectivas uniformes e similares para espazos territoriais moi amplos e con idiosincrasias que lle son propias. Tal e como sinalan neste senso García e Muñoz (1999:180) “cantas veces en educación [...] se tomaron decisións homoxéneas e uniformes sobre currículo, profesorado, avaliación, ... trasladándoas mimeticamente duns ámbitos xeográficos a outros, duns niveis a outros, de contextos escolares a outros [...]”. Non é difícil atopar exemplos de como as políticas socioeducativas están rexidas por formulacións xerais e indiferenciadas que, en termos globalizadores, tratan de administrar as mesmas receitas a problemáticas e situacións que, de por si, son plurais e diversas e en consecuencia, denotan de solucións da mesma índole.

A Formación Profesional Inicial é un dos exemplos máis paradoxicos de cómo esta regra se mantén, incluso favorecendo a infrautilización de recursos e o non aproveitamento da distribución territorial descentralizada a nivel comarcal e local dos centros que imparten este tipo de ensinanzas. Ao mesmo tempo, estes estudos teñen como un dos seus obxectivos prioritarios, a inserción laboral dos titulados/as, o cal implica a esixencia de estudar tamén a variable “mercado laboral” e de actuar en función das necesidades que nel se detecten. A pesar de todo isto, os currículos das ensinanzas de Formación Profesional establécense a nivel estatal e autonómico, deixando ás comunidades locais e comarcais fóra do seu deseño e construción e procedendo á súa uniformización en todos e cada un dos centros onde se imparten. Realmente semella ser indiferente para o alumno cursar un ciclo formativo nun ou noutro territorio, posto que as competencias adquiridas van ser as mesmas, o cal non implica necesariamente que isto sexa negativo, senón que se perde o compoñente social e cultural vinculado a cada territorio e ás súas necesidades laborais e de emprego. O territorio pola súa banda, perde a ocasión de formar traballadores/as de acordo a unha liña estratéxica de emprego e inserción laboral da xente nova no propio espazo xeográfico que, á súa vez, proporcione posibilidades de afianzamento da poboación e en consecuencia, dunhas maiores cotas de benestar social. Pérdese, en definitiva, a opción de pensar un territorio de forma

holística e global pero baseado nunha formulación local e comarcal, atendendo á súa propia idiosincrasia e establecendo plans estratéxicos de emprego e inserción.

Cabe afirmar porén, que tal e como indica Mira (1998:31), a planificación e distribución inicial da oferta de Formación Profesional en Galicia levouse a cabo tomando a comarca como ámbito territorial de referencia, polo que os ciclos formativos aparecen distribuídos ao longo do territorio galego aparentemente, vinculados á devandita unidade socioeconómica e administrativa. É esta sen embargo, a única vinculación que se establece entre estas ensinanzas e o territorio, dado que a súa ordenación non está orientada á satisfacción das necesidades de emprego do mesmo, senón que semella que a súa organización territorial responde a criterios non explícitos e vinculados aparentemente coa aleatoriedade. Noutro estudo previo (Rego, 2009) no que se analiza a vinculación entre o mercado laboral e a oferta de Formación Profesional Inicial nun territorio comarcal (o Barbanza, na provincia de A Coruña), destacamos entre outros aspectos, a inexistencia dunha relación directa entre ambas variables. Os ciclos permanecen impartíndose no territorio durante un período excesivamente longo de tempo (algúns deles máis de 20 anos) e as titulacións semellan non responder ás demandas de emprego maioritarias feitas polas empresas da zona².

Os territorios locais ou comarcais en definitiva, son promotores dunha serie de servizos cara a cara co cidadán/a e caracterízanse esencialmente, pola súa proximidade ao mesmo, tal e como xa indicaba Merino (2003). Unha das súas maiores fortalezas deste trato directo na prestación de servizos públicos é a posibilidade de proporcionarlle ao cidadán/a unha resposta pronta e adaptada ás súas necesidades reais. Con todo, as competencias en materia educativa seguen de forma maioritaria, en mans dos poderes estatais ou autonómicos, coa imposibilidade de que nos territorios locais ou comarcais se vaian a formular cambios que incidan na mellor inserción dos titulados/as.

Ben é certo que por outra banda, parece que para os concellos galegos, a intervención en educación segue sendo un “tema subsidiario carente de criterios definidos de actuación, unha carga que se leva [...] sen conciencia da forte incidencia que sobre a poboación ten este servizo” (Candedo, Mosquera, Ojea e Rodríguez, 1990:262). Así debuxadas as competencias en educación a nivel municipal, parece difícil que estas administracións se impliquen máis no deseño da formación ou na mellora da inserción dos titulados/as que cursaron ciclos formativos nos seus propios territorios.

A tendencia en Europa con todo, parece ser ben distinta. Tal e como afirma Banks (1993) en países como Francia, Bélxica, Dinamarca, Alemaña, Holanda ou o Reino Unido maniféstase unha crecente corrente rexionalista con respecto ás competencias en materia de definición de necesidades da Formación Profesional, co obxectivo esencial de acelerar a resposta deste subsistema educativo ás esixencias dos territorios locais e rexionais.

De especial relevancia é o caso francés, xa que a partir do proceso de descentralización levado a cabo no ano 1980, as políticas en torno á Formación Profesional Inicial cambiaron substancialmente e foron delegadas en cada unha das 26 rexións que conforman o Estado (CEDEFOP, 2008). É a propia rexión a encargada de establecer un Plan de Desenvolvemento Rexional da Formación Profesional para coordinar os distintos cursos de dirixidos aos mozos (formación inicial) e tamén destinados a aquelas persoas demandantes de emprego (formación ocupacional) ou que se atopan empregados (formación continua). Colaborarían directamente na elaboración do mesmo, os distintos axentes sociais (o goberno, os sindicatos

² É especialmente significativo o feito de que a pesar de que as empresas vinculadas ao sector industrial da conservación vexetal e do peixe sexan as que posúen un maior número de empregados e á súa vez, sexan unhas das que máis contratacións xeran no territorio analizado, non exista ningunha oferta formativa na comarca vinculada a esta actividade. Algo semellante ten pasado co sector da construción, agora en declive, pero no ano 2008, xerador de grandes cotas de empregonese territorio, para o cal non existía tampouco no mesmo ningún ciclo formativo da familia de Edificación e Obra civil (Rego, 2009).

de traballadores/as e tamén os empresarios/as), creando así un modelo de xestión da Formación Profesional que integra aos distintos subsistemas e á sociedade no seu conxunto nun mesmo proxecto de actuación focalizado a nivel rexional.

Doutra banda, a decadencia das grandes industrias europeas cunha man de obra crecente e a súa substitución por outro tipo de empresa máis automatizada e con necesidade dun número menor de empregados/as, provoca (MEC, 1989) que todos estes gobernos dediquen máis esforzos, económicos e humanos á iniciativa local e rexional. Dentro desta, cobra especial relevancia a pequena e mediana empresa como fonte de emprego, especialmente dentro da propia comunidade. Ao mesmo tempo, os sistemas educativos e formativos camiñan cara a unha maior vinculación co local e rexional, aparecendo a posibilidade de que os centros e institucións de Formación Profesional entendan as súas instalacións e os seus servizos como favorecedores do proceso de desenvolvemento local do territorio no que están inmersos.

Retornando a Galicia, cabe sinalar que o propio Estatuto de Autonomía (BOE 28/04/1981) no seu artigo 40º indica que poderá recoñecerse a comarca como entidade local con personalidade xurídica e demarcación propia, polo que, tal e como indica o propio García Docampo (2003) a existencia das mesmas non supoñerá a desaparición dos concellos que a integran. En síntese, a comarca ten certa entidade territorial e é considerada como unha demarcación cunhas características socioeconómicas que lle son comúns. De aí a nosa aposta pola posibilidade de ordenación dos ciclos formativos acorde ás necesidades destes territorios, dado que son o suficientemente amplos como para contar cun mercado laboral propio e con características comúns e o suficientemente reducidos como para proporcionar a posibilidade de atender as necesidades formuladas para un colectivo concreto. A propia oferta formativa está distribuída nos distintos centros que conforman o territorio comarcal, o cal facilita a ordenación (e modificación) dos ciclos e o seu achegamento á colectividade e ao territorio no que se contextualizan as titulacións alí implantadas.

4.- CONCLUSIÓNS

A influencia que a tensión global-local exerce no cotiá das persoas é máis perceptible do que a priori se pode inducir. Este influxo é de especial relevancia no caso da consideración dos territorios como contexto de identidade, encontro e comunicación, dado que “na maior parte dos casos se manifesta en termos de dominio homoxeneizador apoiado no uso da razón técnica e exclusión social para a toma de decisións relacionadas coa delimitación das políticas locais” (García e Muñoz, 1999:186). Faise preciso así, entablar un complexo equilibrio entre o local e o global, poñendo o énfase no feito de que o local non se pode abstraer das influencias globais, (tal como sinalaban Borja e Castells (1997:12) “na sociedade da información o global condiciona o local”), pero si pode suceder ao contrario.

A vida do cidadán transcorre no ámbito do próximo e do cotiá a pesar de que é imposible a abstracción das influencias da globalidade. A oportunidade para formular os servizos sociais e educativos orientados ao propio cidadán, só pode vir da man das Administracións locais. A través delas estes poden ser adaptados ás demandas diferenciadas dos cidadáns que forman parte do territorio, así como tamén daquelas vinculadas ao medio ambiente propio. Os enclaves locais sitúanse pois, no primeiro plano en canto á prestación de servizos, entrecruzándose, ao mesmo tempo o privilexio e a enorme responsabilidade que iso supón.

No caso galego, a realidade territorial e demográfica excede, en moitas ocasións, as posibilidades de concellos que, en base ao seu escaso número de habitantes, non contan con recursos dabondo para dar resposta ás esixencias da totalidade da poboación. Esta situación, trae consigo a necesidade de dun novo ente territorial que asuma un protagonismo efectivo e que faga posible unha resposta máis acorde ás necesidades da poboación naqueles servizos

cuxas características así o permitan. Neste senso falamos da comarca como oportunidade e posibilidade de traballo no eido socioeducativo e tamén en todos aqueles que, precisen dun radio de acción limitado a unha demarcación xeográfica máis ampla que un concello pero bastante máis reducida que unha provincia. Non se trataría pois de substituír concellos por comarcas, senón que apostamos polo agrupamento como posibilidade para levar a cabo o desenvolvemento de servizos cuxa significación para o cidadán sexa elevada pero que non poden ser implementados dende o eido local por mor da falla de recursos económicos, infraestruturais, naturais ou culturais. Isto debe verse acompañado da existencia dunha normativa xurídica esclarecedora que afiance a devandita demarcación territorial e lle conceda un valor e unhas atribucións competenciais propias.

Son moitos pois, os servizos e tarefas que, a pesar de ser encomendadas á Administración local, non poden ser abordadas dende a mesma dun xeito lóxico, eficiente e autoxestionado. Tal e como precisabamos, existen varios aspectos que deben ser abordados nun nivel próximo ao cidadán para poder aplicarlle unha solución viable e realista. Estámonos a referir por exemplo á minimización de residuos, á inserción social dos inmigrantes, aos novos xacementos de emprego ou á prevención da fenda dixital, que sinalaban Ibarra, Gomá, e Martí, (2002). Engadimos aquí unha nova encomenda ao eido da proximidade co cidadán: a Formación Profesional Inicial. Unhas ensinanzas localizadas dentro do sistema educativo como dependentes do estado e das comunidades autónomas na súa xestión competencial, e ao mesmo tempo, presentadas como altamente vinculadas ao mercado laboral e á inserción daqueles/as que optan por cursalas. Estas titulacións son impartidas sen unha relación aparente coas características socioeconómicas e laborais propias dos territorios nos que se están levando a cabo. Ben é certo pois, que a pesar da existencia dunha rede de centros de Formación Profesional distribuída ao longo de toda a xeografía galega tomando como base territorial a comarca, a ordenación das titulacións de grao medio e superior non parece estar vinculada directamente co mercado laboral das mesmas, nin tampouco semellan ser o suficientemente flexibles na súa organización e xestión para adaptarse aos cambios que ditos territorios poidan sufrir ao longo do tempo.

Apostamos en definitiva, por unha redefinición do concepto *comarca* que a dote de contido específico (eludindo a comarcalización territorial sen máis), que abandone o espazo puramente simbólico constituíndose nun elemento de cohesión entre cidadáns e comunidades, e que fuxan do aleatorio e o arbitrario, contribuíndo a reforzar a cohesión social e a xestión de proximidade no referente aos servizos sociais e educativos, a Formación Profesional Inicial entre eles.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, J. A. (1993). *Les transitions entre l'éducation et le monde du travail*. Conseil de l'Europe. Séminaire sur Education: structures, politiques et strategies. Strasbourg.
- Borja, J. e Castells, M. (1997). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Brugué, Q. e Gomá, R. (1998). *Gobiernos Locales y Políticas Públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel.
- Candedo, M.D., Mosquera, M.J., Ojea, R. e Rodríguez, X.M. (1990). Concellos e Educación. En J.A. Caride (Dir.), *A educación en Galicia. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (*European Centre for the Development of Vocational Training*) (CEDEFOP) (2008). *Formation et enseignement professionnels en France: Une brève description*. Tesaloniki: CEDEFOP.
- Ferreira, A. X. (2000). *La comarca en la historia: una aproximación a la reciente historia jurídica de la comarca*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- García, M. (2003). *A construción social do territorio galego*. Santiago de Compostela: Trescres Editores.
- García, A. e Muñoz, J.M. (1999). El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica? En *Aula*, 11, 177-189.
- Ibarra, P., Gomá, R. e Martí, S. (2002). Redes de acción colectiva crítica e impactos políticos. En P.Ibarra; S.Martí, y R. Gomá (coords.), *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*(pp. 57-80). Barcelona: Icaria.
- Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE 28/04/1981)
- Merino, A. (2003). *Desde la proximidad democrática*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Ministerio de Educación e Ciencia (MEC) (1989). *De la escuela a la vida activa. Jóvenes en transición*. Madrid: Editorial Popular.
- Mira, J.L. (1998). Un novo modelo de Formación Profesional. Implantación en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 20 –Especial Formación Profesional-, 21-47.
- Rego, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: O Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: USC.
- Rodríguez, M. A. (2010). *Participación, movimientos sociales y democracia en la Administración Local: realidad y prospectiva en la comarca de Santiago. Trabajo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: USC.
- Subirats, J. (2006). Democracia, participación y transformación social. En J. Alguacil (ed.), *Poder local y participación democrática* (pp.181-194). Madrid: El Viejo Topo.

ENTREFLORESTAS E CIDADES: IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Francisca Marli Rodrigues de Andrade

Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social

Grupo de investigación SEPA

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

A institucionalização da Educação Ambiental no Brasil aconteceu em 1999 com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA, que propõe como desafio a sua legitimação, especialmente, no cenário educativo, necessitando, desse modo, da colaboração dos professores, para legitimá-la enquanto prática formativa. Alguns destes profissionais, entusiasmados pela temática ambiental, principalmente depois da Rio 92, já incorporaram esse componente educativo em suas práticas pedagógicas, as quais congregam diversas formas de sentir e fazer Educação Ambiental. Congrega-se esta que configura o objeto de estudo desse ensaio teórico, cujos objetivos estão direcionados à dialogar sobre as identidades de Educação Ambiental desenvolvidas e consolidadas no cenário brasileiro. Para tal, recorre às principais contribuições teóricas sobre o tema, como meio de promover a democratização entre os seus interlocutores. Sendo que, os seus principais resultados remete-nos a inferir que no território brasileiro coexistem e coabitam uma diversidade de identidades de Educação Ambiental.

1.- EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Os diálogos sobre meio ambiente organizados nos últimos anos, evidenciaram a crise ambiental e seus reflexos no cenário ecológico, social, econômico, cultural entre outros. Logo, esses reflexos tendem a influenciar a abordagem da Educação Ambiental, seja ela formal ou informal, promovendo um eco de diferentes sons, mas que, ao final, exprimem o mesmo sentido: *a democracia, a justiça, a igualdade, a dignidade, a cidadania, o direito a vida, a conservação e preservação da natureza, etc.* Esse fenômeno - diga-se de reconceitualização - é utilizado como forma de ampliá-la ou torná-la mais enfática em determinados aspectos, o qual é chamado por alguns de adjetivação da Educação Ambiental, porém o Ministério do Meio Ambiente brasileiro preferiu chamá-lo de “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”. Essa forma de conceber Educação Ambiental remete-nos a concluir que a ideia de reconceitualização traz consigo a percepção de algo que já existe, de uma aceitação já estabelecida, o que “não significa necessariamente dizer que essa re-significação de algo anterior seja uma evolução do conhecimento, ou aperfeiçoamento metodológico, ou um outro desenvolvimento qualquer partindo do mesmo referencial” (Guimarães, 2004:25).

No discurso da reconceitualização e/ou ressignificação, convém informar que a Educação Ambiental brasileira foi constituída na “periferia” do campo educativo, uma década depois da Conferência de Estocolmo, igualmente que nos demais países da América Latina e do Caribe (González-Gaudiano, 2006). Enfatiza-se periferia para esclarecer que, contrariamente ao que aconteceu nos Estados Unidos, no Canadá, na Europa e na Austrália, a Educação Ambiental, no cenário brasileiro, foi desenvolvida à margem do sistema educativo formal, ou seja, por meio de Movimentos de Educação Popular, ligados principalmente à educação de adultos que

adotava na maioria das vezes o modelo libertário, tendo como principal representatividade a pessoa de Paulo Freire. Apesar das adversidades desta constituição, pode-se dizer que, hoje, afortunadamente, a Educação Ambiental brasileira disponibiliza de uma seletividade de autores, ideias, ações e correntes/vertentes que possibilitam uma diversidade de identidade dos educadores ambientais. Estas, retratam “um momento da Educação Ambiental que aponta para a necessidade de re-significar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos” (Layrargues, 2004:8).

Ao adentrar nas especificidades das identidades da Educação Ambiental brasileira, necessariamente, deve-se dialogar, primeiramente, sobre a ideia de identidade docente, que para Nóvoa (1995) e Arroyo (2000) é um contínuo processo de conflitos e lutas, ainda que imaginárias, decorrentes de um contexto sócio-histórico-cultural, que vem sendo, paulatinamente, (des)construído ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, em âmbito individual e coletivo. A análise deste entendimento a partir de uma perspectiva reflexiva, possibilita-nos a compreensão que os discursos dos diferentes grupos sociais deixam suas marcas, de maior ou menor intensidade, no processo de definição de identidade, já que estes produzem significados socialmente compartilhados e, conseqüentemente, constituem os sujeitos que pertencem a esses grupos (González-Gaudiano, 2002). Nesse sentido, é importante ratificar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um (...) processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1995:16).

No cenário das identidades, o Brasil é um dos países que tem efetuado um papel de destaque nesse diálogo, pois seus interlocutores ambientais motivam uma riqueza de discussões que perpassam pelas especificidades da Educação Ambiental, desde a sua perspectiva mais elementar até a sua abordagem mais complexa. Por isso, tem sido, um terreno de fertilidade de ideias, que a caracteriza a partir da atribuição e incorporação de “sobrenomes” para designar a qualidade constitutiva desse fazer educativo. Todo esse ganho representa, sobretudo, a consolidação do campo de pesquisa em Educação Ambiental, marcado pelo constante exercício de reflexões dos educadores ambientais, no sentido de valorar as atividades educativas, ainda que as mais simples, como forma de respeitar as particularidades e diversidades culturais. Assim, as informações difundidas nas obras de Sato e Carvalho (2005), Tozoni-Reis (2008), entre outros, ressaltam esses processos identitários, como forma de *conceber e praticar* Educação Ambiental (Sauvé, 2005), a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, provocando uma variedade de concepções, resultante do processo de formação (Lima, 2009).

Figura 1 - Identidades da Educação Ambiental Brasileira



Fonte: *Elaboración propia*

O trabalho de identificar a configuração das abordagens da Educação Ambiental no cenário brasileiro foi realizado com a finalidade de dar significação aos muitos “sobrenomes” da Educação Ambiental. Nesse sentido, Layrargues (2004:8), convida-nos a exercitar nossa reflexão a partir dos seguintes questionamentos: “o querem dizer essas novas denominações? Porque elas surgiram? Quais são as semelhanças e diferenças existentes entre elas?”. Esta é a proposta inicial desta parte da investigação e, desde já, se esclarece, que constantemente, os educadores ambientais apresentam uma identidade “singular” e ao mesmo tempo “plural”. Isto ocorre porque a delineação das educações ambientais não é auto-evidente e nem transparente para quem transita pela multiplicidade de trilhas, rios e florestas “conceituais, práticas e metodológicas que ai se ramificam. Não raras vezes é difícil posicionar-se pelas sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar, adjetivar a educação ambiental” (Carvalho, 2004b:14). E é a partir destas ideias que se descreve, de forma clara, e quiçá precisa, as principais características das identidades de Educação Ambiental que coexistem e coabitam em terras brasileiras.

1.1. - EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: IDEAIS EMANCIPATÓRIOS

Esta corrente “tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação” (Carvalho, 2004b:18). Logo, é uma constante em determinados setores do movimento ambientalista, que tem como característica a dinâmica histórica dos movimentos de luta pela superação do modelo hegemônico do capital, entendido como causador da crise ambiental. Desse modo, autores como Loureiro (2003, 2004); Guimarães (2000,2004); Layrargues (2004) e Quintas (2004), afirmam que a concepção de Educação Ambiental crítica está fixada numa visão sócio-histórica, cujo fundamentado é o comprometimento com a transformação social e política. Para tanto, tem como princípio a abertura ao diálogo, como formar de reconhecer a pluralidade da Educação Ambiental, porque acreditam que a diversidade enriquece o diálogo, tornando, assim, importante explicitar as diferenças como forma de legibilidade. Desse modo, os referidos autores, entendem que as abordagens conceituais reforçam os limites inerentes ao exercício de classificação, na medida em que valorizam e validam uma visão em resistência a outra, uma vez que Educação Ambiental crítica consiste em:

Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes como questão e experiência que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca (Carvalho, 2004b:21).

Por essa e outras razões, a Educação Ambiental Crítica tem como proposição ser inacabada e, segue o seu percurso, acalorando ideias e ações educativas com vista na formação de sujeitos comprometidos com a transformação socioambiental. Por isso, Guimarães (2004) a percebe como uma contraposição que, a partir de um outro referencial teórico, possa subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, com o propósito de intervir na transformação da realidade. Portanto, deve fomentar a tomada de responsabilidade pelo mundo, consigo próprio e com o ambiente, já que sua implementação está fundamentada mais no universo da inclusão do que da exclusão, da mudança do que da permanência, da complexidade do que dos reducionismos (Lima, 2005). Para tanto, é imprescindível uma aliança no sentido de desmistificar e, por conseguinte, solucionar alguns problemas políticos, pedagógicos e epistemológico enraizados nas propostas de Educação Ambiental, inclusive nas que se identificam de natureza crítica, para que sua ação, valores e objetivos estejam, verdadeiramente incurso de torna compreensível as nossas responsabilidades (Lima, 2004).

1.2.-EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA: POLITIZAÇÃO DA CRISE AMBIENTAL

Esta corrente surgiu no Brasil na década de 1980, como consequência da aproximação de educadores, principalmente daqueles que estavam envolvidos nos processos de Educação Popular e aos movimentos sociais e ambientais, com a finalidade de promover uma transformação societária e a crítica ao modelo de desenvolvimento baseado no capitalismo.

Notadamente, essa corrente/vertente agrega os princípios propagados pela pedagogia freiriana, e tem na pessoa de Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, seus principais discípulos (Loureiro, 2004). Assim posto, os educadores ambientais que se identificam com esta corrente/vertente, tendem a fundamentar suas práticas, com vista a ratificar a hipótese de que só é possível solucionar os problemas socioambientais se, simultaneamente, transformar a sociedade (Layrargues, 2006). Para tal, fazem uso das doutrinas difundidas pelas pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, associando-as às ideias da teoria da complexidade, disseminadas por Edgar Morin, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Pois, a Educação Ambiental Transformadora pode ser compreendida como aquela que:

Enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o "lugar" ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justo para todos (Loureiro, 2004:81).

Ao focar nas pedagogias problematizadoras, fundamentadas nos problemas concretos vividos, a Educação Ambiental Transformadora, busca, de forma coerente, (re)definir o modelo das relações constituídas entre o homem, as diversas formas de vida e o planeta. Por essa e outras razões, é vista como um processo de politização e publicização da crise ambiental, como tentativa de aproximar teoria e prática, subjetividade e objetividade, ciência e cultura popular e sociedade e ambiente. Por isso, é defendida por alguns como uma educação voltada para o futuro, pautada na contestação e na superação de limites, que objetiva a transformação social ao invés de transmissão cultural, que em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial mais seguro neste momento de perplexidade (Gadotti, 2000). Esses aspectos motivam, ainda mais, a crítica em relação a abordagem da Educação Ambiental de forma fragmentada, desvinculada das circunstâncias econômicas, políticas e sociais, porque a "Educação Ambiental Transformadora procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva de nossa espécie, e não pela simples "cópia" de uma natureza deslocada do movimento total" (Loureiro, 2004:78).

1.3. -ECOPEDAGOGIA: REFLEXÃO E ATUAÇÃO PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA

Esta corrente surgiu na década de 1990, a partir das ideias de Francisco Gutiérrez, tendo como principal fundamento a pedagogia freiriana. Ganhou ênfase por está associada à construção da Carta da Terra, à realização da Eco-92 e à elaboração da Agenda 21, entre outros acontecimentos (Ruscheinsky, 2004). Para Gutiérrez & Prado (2000), a Educação a partir de uma concepção dinâmica, criadora e relacional, possibilita um processo de elaboração de sentidos, que se dá a partir das práticas cotidianas. Desse modo, "a Ecopedagogia considera a Educação Ambiental como uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, associada à busca do estabelecimento de uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com o outro e com o meio" (Avanzi, 2004:36). Os interlocutores desta corrente/vertente, tecem fortes críticas às práticas de Educação Ambiental fundamentadas numa visão fragmentada de meio ambiente e sociedade. Nesse sentido, Gadotti (2000:88), sinaliza que "a educação ambiental muitas vezes limitou-se ao ambiente externo sem se confrontar com os valores sociais, com os outros, com a solidariedade, não pondo em questão a politicidade da educação e do conhecimento".

Um dos muitos aspectos interessantes da Ecopedagogia, refere-se às críticas tecidas contra a hegemonia neoliberal que, cada vez mais, assume as relações econômicas e financeiras na sociedade contemporânea, fomentando, assim, a teoria do livre comércio, cujas implicações configuram-se no desemprego, no aumento das diferenças entre ricos e pobres, na perda de autonomia de alguns Estados e, sobretudo, no distanciamento do sujeito nos processos de tomada de decisões (Avanzi, 2004). Nesse sentido, é importante reconhecer que a abordagem da Ecopedagogia apresenta-se coerente e comprometida com um processo de educação, que visa a reflexão e a atuação do sujeito. Isto porque, o cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos, está disposto a exercer sua própria responsabilidade. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder político e uma capacidade de mudança individual e coletiva (Gutiérrez & Prado,

2000). Assim, a Ecopedagogia considera “os principais conflitos explicativos através do discurso sobre a ação política, com o intuito de vincular uma educação ambiental amparada na crítica” (Loureiro, 2004:56).

1.4. - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA: REFLEXOS E FRUTIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Esta corrente/vertente tem suas raízes na pedagogia freiriana que, a partir da proposta de educação libertadora, procura despertar a consciência dos sujeitos, por meio da problematização dos temas geradores pertencentes ao universo vivido. Ela fomenta o movimento de complexificação e politização da Educação Ambiental, pois introduz no debate ingredientes e análises sociológicas, políticas e extração de uma sociologia da educação de teor crítico e integrador, agrupando e possibilitando o diálogo de uma diversidade de contribuições, provenientes, principalmente, das teorias críticas, do pensamento ecológico, da teoria da complexidade, da sociologia ambiental, da teoria da sociedade de risco, da educação popular, do pós-estruturalismo e pós-modernismo, do ecodesenvolvimento e de uma educação ambiental crítica, entre outros (Lima, 2004). O resultado destas contribuições configuram-se no fortalecimento de uma Educação Ambiental que busca, fundamentalmente, associar e evidenciar que os processos de mudanças social e cultural, de emancipação e libertação individual e social estão integrados no seu sentido mais complexo.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental Emancipatória, entre outras coisas, busca promover a participação do homem como ator principal na sua busca e na sua história, sendo esta participação no sentido de luta pela transformação/libertação das relações de dominação que impedem a humanização dos indivíduos (Freire, 1966; 1976). Isto porque, o adjetivo que acompanha essa corrente/vertente pode ser entendido como uma das forças que age na realidade, na tensão com a regulação, buscando, assim, ampliá-la. Está diretamente conectada à ideia de dignidade humana, não estabelecendo uma forma ou uma direção específica para concretizar tal condição e, portanto, seu conceito pode ser traduzido para outras culturas como a forma de ver e compreender o mundo (Santos, 1999; 2001). Assim posto, a Educação Ambiental Emancipatória, visa ampliar essa compreensão, a partir do diagnóstico de que a crise ambiental é a principal evidência “do esgotamento de um projeto civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação e controle e fez da razão instrumental o atalho mais eficiente à conquista do poder econômico e político que coloniza e degrada a vida humana e não-humana” (Lima, 2004:106).

1.5. - EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONVENCIONAL OU CONSERVADORA: ECOLOGIZAÇÃO DO AMBIENTE

Esta corrente surgiu como resultado de práticas organizadas por intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando, assim, sociedade e natureza (Loureiro, 2004). Esta, refere-se, especialmente, as atividades e/ou projetos de Educação Ambiental que, independentemente do alcance, da qualidade e da profundidade em que é trabalhada, limita-se, na maioria das vezes, em exprimir uma opinião, ingênua, que no entendimento de Carvalho (2004a:153) deixa a entender que o significado de Educação Ambiental restringe-se a “uma reunião de palavras com o poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso”, utilizada em diversos contextos “como termo genérico para algo que se aproxima de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda chuva das boas práticas ambientais ou ainda dos bons comportamentos ambientais”. Para Guimarães (2004), essa corrente/vertente, tem como base uma visão fragmentada da realidade, pois simplifica-a e a reduz, de modo a perder a riqueza e a diversidade da relação, centrando-a na parte ao invés da totalidade em suas complexas relações.

A Educação Ambiental Convencional ou Conservadora é alvo de fortes críticas das demais correntes, entre outras razões, porque sua “prática pedagógica está muito centrada em abordagens voltadas para o funcionamento dos sistemas ecológicos” (Layrargues, 2002:116). Este é um aspecto que reduz a riqueza no debate ambiental, visto que insiste no equívoco da fragmentação - *meio ambiente e sociedade*. Porém, a principal motivação para as críticas

refere-se, especialmente, ao interesse dessa tendência em conservar a estrutura social vigente com todas as suas características dominantes. Consolidando, assim, uma prática educativa funcional à lógica científica instrumental e positivista (Lima, 2002). Assim posto, esta pode contribuir na ocultação da complexidade dos conflitos sociais, resultantes das diferentes formas de acesso e utilização dos bens ambientais. Logo, está tendenciada a refletir os paradigmas da sociedade moderna privilegiando e/ou promovendo o aspecto cognitivo do processo pedagógico, porque acredita que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e, a partir disso, transformará seu comportamento e a sociedade (Guimarães, 2004).

2.-EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NA CONFIGURAÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

A diversidade de identidades de Educação Ambiental constituídas no cenário brasileiro, simboliza um avanço significativo na história de um país marcado pelo processo de exploração e degradação socioambiental. Pois, as abordagens conceituais baseadas na crítica, representam uma possibilidade de interromper o curso das práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, articulada as mudanças éticas necessárias. Desse modo, é incontestável a importância da presença de Paulo Freire, com as suas contribuições da pedagogia libertária e emancipatória, já que esta fundamenta a maioria das correntes/vertentes que fazem a crítica contra os processos de dominação e homogeneização cultural. Do mesmo modo, é indubitável o ganho proporcionado pela pedagogia histórico-crítica com seus aspectos emancipatórios, disseminado no contexto nacional, principalmente, por Demerval Saviani. Similarmente, não se pode ignorar a imprescindível contribuição das pedagogias críticas de Henry Giroux, Michael Apple e Pierre Bourdieu, nas suas proposições sobre o entendimento das relações de poder, da crítica ao currículo vigente e, sobretudo, da escola como elemento de reprodução social do capitalismo (Loureiro, 2004).

Notadamente, essas contribuições possibilitam uma nova perspectiva na expansão e institucionalização da Educação Ambiental enquanto prática formativa, especialmente naquilo que fundamenta a teoria das pedagogias críticas – *a educação como elemento de transformação social*. Logo, pode-se considerá-la (pedagogias críticas) como um diferencial no processo de eleição e consolidação da identidade do educador ambiental. Paralelo a isto, deve-se celebrar a ilustre colaboração advinda a partir da inserção da contemporânea teoria da complexidade, disseminada, principalmente, pela autoridade de Edgar Morin, com sua visão interdisciplinar acerca dos sistemas complexos, na qual vê o mundo como um todo indissociável e, a partir desta, propõe uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento (Morin, 2005). Nesse sentido, é importante ressaltar que a teoria da complexidade, como ramo da filosofia e da ciência, começa a ganhar ênfase na década de 1970, período em que inicia-se o processo de institucionalização da Educação Ambiental e, por conseguinte, acaba por ser determinante nos documentos oficiais, em função de uma abordagem *multi, inter e transdisciplinar*.

A teoria da complexidade veio ampliar as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental, especialmente porque propõe o questionamento sobre o pensamento unilateral, dogmático, quantitativo e instrumental, promovendo assim a crítica ao paradigma disjuntor-redutor e sua fragmentação do conhecimento (Morin, 1991). Desse modo, esta teoria fundamenta a censura feita a Educação Ambiental Convencional ou Conservadora, já que esta, em sua abordagem conceitual, insiste em separar meio ambiente e sociedade, o que é alvo de fortes críticas por vários autores brasileiros, entre eles merece destaque: Sorrentino (2002a, 2002b); Carvalho (2002, 2004b); Guimarães (2004); Layrargues (2004); Lima (2004); Loureiro (2004) e Quintas (2004). As contribuições desses autores sinalizam rumo ao fortalecimento de uma Educação Ambiental fundamentada na inclusão e integração, buscando, assim, o sentido da complexidade, com vista a superar os frequentes reducionismos no tocante a questão ambiental. Isso posto, ao definir as identidades de Educação Ambiental, especialmente daquelas de caráter crítico, fica explícito que o limite entre uma e outra, ainda que imaginário, acaba por integrar *compreensão e reciprocidade*.

3. - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, sem a pretensão de finalizar essa discussão, deve-se aclarar que as identidades de Educação Ambiental mencionadas anteriormente não são únicas em terras brasileiras, existem outras expressões e manifestações que variam de acordo com as especificidades e particularidades de cada sujeito, cultura, lugar e lutas travadas, etc. Porém, esse diálogo elegeu as que, conforme a publicação do Ministério do Meio Ambiente brasileiro, são as mais representativas nas pesquisas, nos debates e nos processos de formação, oferecendo, assim, uma oportunidade, uma janela, um olhar introspectivo para a Educação Ambiental brasileira, cuja motivação é muito simples: “continuar disseminado o diálogo, como essência do intercâmbio, da participação do controle social, diretriz da nova política ambiental integrada. Um passo rumo a sustentabilidade, entre nós e em todo o planeta” (Silva, 2004:5). Em verdade, essa iniciativa foi bastante oportuna, não somente por estabelecer as diferenças entre uma ou outra identidade, mas também por efetivar a (re)conceituação e a (re)significação da Educação Ambiental. Entretanto, é salutar reconhecer que ainda existem muito por ser feito para legitimá-la enquanto direito fundamental da pessoa humana.

Para além da temática das identidades da Educação Ambiental brasileira, o debate teórico promovido ao longo desse artigo, remete-nos a refletir que as dificuldades do nosso tempo colocam os educadores ambientais num papel de protagonistas, porque têm “em suas mãos” o poder de promover a mudança cultural. Entretanto, necessariamente, sua formação merece uma atenção especial, visto que a Educação Ambiental é algo mais sério e importante do que, normalmente, tem se apresentado. É uma convocação à integridade do conhecimento. É uma investigação constante de argumentos que fundamentam as ciências e, que pode ser compreendida como um processo de formação de sujeitos. Processo este que envolve, sobretudo, a conjunção de esforços com vista à mudança na forma de relacionar-se com o outro, consigo mesmo e com o meio. É um movimento integrador e não homogeneizador, que busca a reflexão sobre o comportamento humano e a consolidação de valores esquecidos entre povos e gerações. É um pensar permanente sobre a continuação da vida na terra. É processo de formação que instiga a adesão de uma nova filosofia de vida que expresse o compromisso com um presente e futuro melhores. É uma nova coletânea de ideias que convida para atuação cidadã em todas as escalas da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, Miguel (2000). *Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Avanzi, Maria Rita (2004). Ecopedagogia. In: Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 35 – 49). Brasília, DF: MMA.
- Carvalho, Isabel Cristina de Moura (2002). O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Suavé, Lucie; Orellana, Isabel & Michele Sato (coord.), *Textos escolhidos em Educação Ambiental de uma América à Outra*. Montreal: Publications ERE-UQAM, vol.2, p.58-90.
- Carvalho, Isabel Cristina de Moura (2004a). *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, Isabel Cristina de Moura (2004b). Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 48 – 64). Brasília, DF: MMA.
- Freire, Paulo (1966). *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1976). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis.
- González-Gaudiano, Édgar (2002). Como tirar a Educação Ambiental do coma? A alfabetização: um possível recurso pedagógico-político. In: Marfan, Maria Almeida (coord.), *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores: educação ambiental*. Brasília: MEC, SEF. 152, p.: il.; v.3, pp. 102 -111.

- González-Gaudio, Édgar (2006). *Educação Ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gruimarães, Mauro (2000). *Educação Ambiental; no consendo um debate*. Campinas: Papirus.
- Gruimarães, Mauro (2004). Educação Ambiental Crítica. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 25 – 34). Brasília, DF: MMA.
- Gutiérrez, Francisco & Prado, Cruz (2000). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Layrargues, Philippe Pomier (2002). A crise ambiental e suas implicações na educação. In. Quintas, José Silva (coord.), *Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente* (2ª ed.). Brasília: Edições IBAMA.
- Layrargues, Philippe Pomier (2004). (Re)Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 7 – 9). Brasília, DF: MMA.
- Layrargues, Philippe Pomier (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In. Loureiro, Carlos Frederico Bernardes et al. (coord.), *Pensamento complexo, dialético e educação ambiental* (pp. 72 – 103). São Paulo: Cortez.
- Lima, Gustavo Ferreira da Costa (2002). “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. In. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo; Layrargues, Philippe Pomier; Castro, Ronaldo Souza (coord.), *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Gustavo Ferreira da Costa (2004). Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 85 – 111). Brasília, DF: MMA.
- Lima, Gustavo Ferreira da Costa (2005). *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios*. Tese de doutorado em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Unicamp.
- Lima, Gustavo Ferreira da Costa (2009). Educação ambiental crítica: do socialismo às sociedades sustentáveis. *Revista Educação e Pesquisa*, 35, 1, 145 – 163.
- Loureiro, Carlos Frederico Bernardo (2003). *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Loureiro, Carlos Frederico Bernardo (2004). Educação Ambiental Transformadora. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 65 – 84). Brasília, DF: MMA.
- Morin, Edgar (1991). *O método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Publicações Europa-América.
- Morin, Edgar. (2005) *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Nóvoa, Antonio (1995). Os professores e suas histórias de vida. In. Nóvoa, Antonio (coord.), *Vidas de professores* (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.
- Quintas, José Silva (2004). Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 113 – 140). Brasília, DF: MMA.
- Ruscheinsky, Aloísio (2004). Atores Sociais e Meio Ambiente. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 51 – 64). Brasília, DF: MMA.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES, vol.135, jan.

- Santos, Boaventura de Sousa (2001). Os processos da globalização. In. Santos, Boaventura de Sousa (coord.), *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Sato, Michele; Carvalho, Isabel Cristina de Moura & col. (2005). *Educação Ambiental – Pesquisas e Desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé, Lucie (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In. Sato, Michele; Carvalho, Isabel Cristina de Moura (coord.) *Educação Ambiental – Pesquisas e Desafios*. São Paulo: Artmed.
- Silva, Marina (2004). Prefácio. In. Layrargues, Philippe Pomier (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 5). Brasília, DF: MMA.
- Sorrentino, Marcos (2002a). Desenvolvimento Sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In. Loureiro, Carlos Frederico Bernardes et al. (coord.), *Pensamento complexo, dialético e educação ambiental* (pp. 15 – 21). São Paulo: Cortez.
- Sorrentino, Marcos (2002b). De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In. Quintas, José Silva (coord.), *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente* (2ª ed.) (pp. 105 – 114). Brasília: IBAMA.
- Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos (2008). *Educação ambiental: natureza, razão e história* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.

CALIGRAFÍAS URBANAS

María Begoña Paz García

Facultad de Bellas Artes

Universidade de Vigo

Resumen:

La ciudad se escribe cada día, palabras, textos, signos configuran un entorno grabado, dibujado, pintado. Desde Altamira hasta la actualidad los seres humanos nos expresamos gráficamente como otra forma más de comunicación social.

El texto impreso en el asfalto se integra en los elementos que constituyen el espacio urbano, pensamientos, inquietudes, miedos, sentimientos tatúan la piel de la ciudad, reclamando la mirada.

El estudio de estas caligrafías urbanas nos acerca a una realidad concreta y nos permite analizar los aspectos plásticos, culturales, sociales, económicos, estéticos de las culturas a lo largo de los diferentes períodos históricos desde un enfoque artístico.

1.- CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO: CALIGRAFÍAS URBANAS

La necesidad de dar forma a las palabras, de modelar el lenguaje escrito nos define como seres sociales comunicativos. La escritura es un recurso expresivo que nos permite plasmar ideas, emociones, miedos, pensamientos, inquietudes, el vocablo texto deriva de la palabra textil, decimos pues que la escritura teje el pensamiento.

El lenguaje como medio de expresión transfiere palabras y signos sobre la ciudad creando una superficie gráfica en la que se expone el pensar y sentir de un pueblo o sociedad.

Imagen 1. Caligrafías urbanas.



Fuente: Begoña Paz. 2009

La escritura como recurso plástico y visual redefine la estética urbana tatuando la piel de la arquitectura, aportándole identidad. El texto impreso en el asfalto se integra en los elementos que constituyen el espacio urbano, palabras y signos se materializan dando forma a pensamientos de tipo político, religioso, económico, social, que reclaman una mirada, una interpretación libre.

2.- ANÁLISIS DE LAS CALIGRAFÍAS ENFOCADAS AL ALUMNADO A TRAVÉS DE DIVERSAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS HISTÓRICAS

En cualquier libro de texto podemos encontrar información de las distintas etapas educativas, desde la educación infantil hasta el bachillerato, dibujos, imágenes, escritos que abordan con mayor o menor profundidad algunas de las manifestaciones que desarrollamos a continuación, pero será a través del análisis de las caligrafías urbanas donde el profesorado podrá trabajar los aspectos (estéticos, culturales, sociales...) de los diferentes periodos históricos y de las diferentes culturas desde una perspectiva artística.

Como decimos las palabras tejen un espacio textual en el hecho urbano, y esto lo podemos comprobar en las siguientes manifestaciones.

Las runas, es el sistema de escritura de los habitantes de la Edad de Bronce en el Norte y son consideradas por muchos autores como los primeros signos de un pensamiento expresado gráficamente por el ser humano. Estos signos y símbolos constituyen un alfabeto al que se le atribuye un uso práctico y mágico, están esculpidas en piedras, un material imperecedero y con connotaciones sagradas.

Los petroglifos son considerados el más cercano antecedente de los símbolos previos a la escritura. No responden a un lenguaje verbal pero en definitiva es el lenguaje de esos pueblos neolíticos que en realidad carecían de un sistema de escritura. La palabra petroglifos proviene de los términos griegos *pedra* y *tallar*, su etimología deja patente la voluntad escultórica de su significado, el lenguaje tallado. Es extendida la opinión de que estas expresiones gráficas

grabadas en las rocas, obedecen a un lenguaje ritual o simbólico, a una necesidad o intención comunicativa.

La escritura egipcia está compuesta por jeroglífico¹, una combinación de imágenes concretas de carácter fonético con otras ideográficas, un tipo de escritura que unifica aspectos figurativos, simbólicos y fonéticos. La palabra jeroglífico proviene de las raíces griegas *sagrado* y *grabar*, de nuevo encontramos una conexión con lo artístico. Tumbas, obeliscos, templos, etc. están pintados y grabados con jeroglifos respondiendo a una intención simbólica, mágica y por supuesto estética. Esta arquitectura escrita destaca por su carácter ornamental y también como documento informativo de una época, de un pueblo, de una civilización.

En **el arte musulmán** la caligrafía² llamada la “geometría del verso” decora tanto capiteles como alminares. El ornamento iconoclasta responde al mandato del Islam, el grafismo responde a unavoluntad por hacer presenten en cualquier superficie u objeto la palabra de Dios, sus construcciones responde a una arquitectura del verso.

En su libro *Colección de Arenaltalo* Calvino nos describe con gran detalle la riqueza caligráfica del mihrab del siglo XIV de la mezquita del Viernes de Isfahan:

Alrededor de la escritura corre blanca sobre las baldosas azules, rodeando el espacio con sus caligramas ritmados por barras paralelas, curvas vibrantes como látigos, innumerables trazos oblicuos o puntiformes que lanzan los versículos del Corán hacia arriba y hacia abajo, al derecho y al revés, adelante y atrás, a lo largo de todas las dimensiones visibles e invisibles (Calvino, 1990:232).

La ciudad romana era sobre todo una ciudad escrita, los relatos y hazañas de sus emperadores se plasmaban en forma de textos e imágenes en los frontones, lápidas, arcos, columnas... Roma se publicita a sí misma como lo hace la urbe contemporánea, cambiemos los arcos del triunfo por las vallas publicitarias pero la intención del control informativo es la misma.

3.- LA ESCRITURA URBANA Y SU CARÁCTER ORNAMENTAL

El texto como recurso ornamental transforma visualmente la epidermis urbana y se convierte así en un componente supraestructural de lo arquitectónico. La palabra a través de la escritura, se hace visible sobre una superficie (Pallasmaa, 2006:24)

Empecemos por el principio. **¿Por qué escribimos en el asfalto?**

En su origen, las caligrafías urbanas responden a una necesidad por expresar y acercar lenguajes individuales, que también pueden aglutinar una reflexión colectiva, al mundo exterior. Un acto de confrontación con la realidad o tan solo un grito liberador que una vez expuesto tendrá sus relecturas e interpretaciones convirtiéndose en una acción comunicativa más o menos intencionada.

Las caligrafías urbanas son entonces extensiones de procesos mentales que se imprimen sobre la superficie urbana aportando un grafismo que le otorga un carácter ornamental.

En su definición, **caligrafiase** entiende como el arte de escribir usando lindas letras, correctamente formadas, según diferentes estilos. La palabra caligrafía es un cultismo tomado del griego, compuesto de las palabras *Kallos* = hermoso y *grafien* = escribir y el sufijo -ia usado para crear sustantivos abstractos.

¹*Pictografía* tipo elemental de escritura en el que los conceptos se representa mediante escenas figuradas a o símbolos complejos. *Ideograma* signo gráfico que representa el sentido de las palabras mediante símbolos gráficos. Ideograma es la imagen convencional o símbolo que en la escritura de ciertas lenguas significa una palabra, morfema o frase determinados, sin representar cada una de sus sílabas o fonemas.

²Destacan dos tipos de escritura la cúfica de formas rectilíneas y angulosas y la escritura nasjt de caracteres más curvilíneos y menos incisivos.

El término “urbano” acomoda la caligrafía sobre un territorio (la ciudad), es decir determina una topografía, a la vez la palabra topografía está formada por las palabras *top(o)*= lugar y de *grafen* = escribir, se refiere a la escritura del lugar.

De esta manera *Grafien* se convierte en nexo entre ambos términos estableciéndose así un paralelismo etimológico de forma que lo caligráfico imprime una escritura linda (estética) a la topografía de la ciudad, lo caligráfico como componente estético más de un paisaje construido.

Palabras y signos según tamaño, color y estilo conforman una estética del hecho urbano, como dice Marc Augé “el vocabulario es esencial pues teje la trama de las costumbres, educa la mirada, informa el paisaje” (Augé, 2004:111), y como referencias gráficas nos ayudan a orientarnos, a situarnos, a movernos, a sentirnos parte del lugar, una ciudad sin información visual es un laberinto.

Y ahondando en una reflexión sobre los espacios de la posmodernidad Augé destaca como las palabras y el texto se convierte en imagen que nos sitúan en un espacio:

La mediación que establece el vínculo de los individuos con su entorno en el espacio del no lugar pasa por las palabras, hasta por los textos. Sabemos ante todo que hay palabras que hacen imagen o más bien imágenes: cada uno de aquellos que nunca fueron a Tahití o a Marrakesh puede dar libre curso a su imaginación apenas leen u oyen los nombres. Ciertos lugares o existen sino por las palabras que los evocan, no lugares en este sentido o más bien lugares imaginarios, utopías triviales, clichés (Augé, 2004:98).

Signos, palabras e imágenes evocan, sugieren, indican, informan, dan cobertura expresiva al pensamiento ofreciendo una lectura entrelíneas del acontecer urbano.

Los muros de las ciudades están pintados con frases de revelación, mensaje más o menos interesantes, irónicos, ingeniosos, absurdos, provocadores... que transforman la experiencia estética de un lugar. Las palabras escritas en los muros son un grito silencioso en medio de una urbe estridente.

Eduardo Galeano en sus paseos va recopilando frases leídas en los muros de las ciudades que enriquecen sus reflexiones sobre el mundo que habitamos:

Me gusta tanto la noche, que al día le pondría un toldo / Sí, la cigarra no trabaja. Pero la hormiga no puede cantar / Mi abuela dijo no a la droga. Y se murió / La vida es una enfermedad que se cura sola / Mi papá miente como si fuera político / ¡Basta de hechos! ¡Queremos promesas! / La esperanza es lo último que se perdió / No hemos sido consultados para venir al mundo, pero exigimos que nos consulten para vivir en él / Hay un país distinto, en algún lugar (Galeano, 2000:325)

Para Calvino “la palabra expuesta en los muros es una palabra impuesta por la voluntad de alguien -impuesta a la mirada de todos los demás que no pueden dejar de verla o de recibirla. La ciudad es siempre transmisión de mensajes, es siempre discurso” (Calvino, 1990:119).

Caminando por la ciudad sus pensamientos nos asaltan, entre lectura y lectura vamos reconociendo el sentir de ese lugar.

Imagen 2. Grafismos.

Fuente: Begoña Paz. 2009

A modo de tatuajes las caligrafías urbanas se inyectan en la piel de asfalto, exponiendo ideas, expresando deseos, mostrando miedos y temores, reclamando la función comunicativa del espacio público. Un barrido visual nos descubre todo un grafismo popular: pintadas en baños, muros, ascensores, cristales de bancos, en los coches sucios, el balón de los jugadores, en la ropa, en el brazo escayolado...

El acto de escribir sobre la urbe responde así un impulso por trasladar una idea, una pregunta, una esperanza, una firma como seña de identidad. La escritura urbana es un acto ideológico, una acción que adquiere identidad en cuanto se convierte en estampa urbana, es la voz de los que viven en silencio.

4.- ANÁLISIS TEMPORAL: DE LAS PINTURAS RUPESTRES AL GRAFITI

Las pinturas rupestres³ ya han sido referencias por varios autores como la expresión primigenia del graffiti, están realizadas en cuevas, un lugar que tenía un carácter de santuario y además era el espacio de socialización del ser primitivo. Las pinturas muestran su mundo inmediato, lo que necesitaban dominar, se entienden como una forma para comunicarse con el medio natural, de transmitirle sus sensaciones, y por ello mismo se definen como representaciones naturalistas.

Uno de los casos más destacados son las pinturas de Altamira, en ellas se aprovecharon las formas abultadas de la piedra para metamorfosearlas en bisontes, perfeccionando su contorno

³Una de las teorías acredita que las pinturas rupestres responden a un proceso de conocimiento y dominio del entorno pero también conlleva un goce estético-fisio-psicológico de la naturaleza. Defiende que hay una relación con mitos y creencias mágicas cuyo sistema de representación equivale a la creación y apropiación; representarlos es poseerlos, propicia su caza, la representación ficticia los armaba de valor, lo empezaba a hacer real.

y coloreándolas, lo que nos habla del importante conocimiento técnico que tenían a la hora de ejecutar sus creaciones, realizando un trabajo integrado de soporte y dibujo favoreciendo el realismo de los animales representados.

En el mundo egipcio la pintura mural se empleaba para decorar los interiores de las tumbas y otros espacios arquitectónicos con representaciones de ceremonias y hechos destacados de la vida cotidiana que idealizaban, así como elementos de la naturaleza. Mediante estas pinturas podemos conocer las actividades sociales de la época como la preparación de alimentos (pan y cerveza), escenas de caza o cosecha (siembra, recolección, transporte y trilla). Los egipcios consideraban que las imágenes eran eternas como tal eran un medio para mantener inalterable este mundo perfecto en la otra vida.

La pintura mural suplanta la propia arquitectura con creaciones extraordinarias de exteriores urbanos. Entre otras destacan: las pinturas de Roma que buscan ampliar la profundidad espacial para negar la presencia física del soporte; las pinturas de interiores del románico que, aunque toscamente, interiorizan el exterior; las bóvedas y cúpulas renacentistas que abren miradas al más allá.

Una parada obligada nos sitúa en el muralismo mexicano. El muralismo mexicano fue un vehículo para transmitir las preocupaciones e ideas políticas, sociales y culturales en un momento de creciente inquietud por la justicia social y por la revitalización de una identidad cultural de las raíces indígenas.

Entre sus más destacados representantes están Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros que, independientemente de sus propuestas artísticas, comulgan con la idea de tomar el espacio público para el arte defendiendo una identidad popular ilustrando la historia pasada y presente de México. Esta ocupación del espacio público como espacio de expresión plástica es a su vez antesala de propuestas urbanas como el Graffiti, con la que comparte un posicionamiento contestatario frente a la imposición del museo como espacio que legitima la obra como arte, reivindicando el espacio público como territorio de acción para el arte y también para la sociedad, un lugar donde reflejar inquietudes sociales y discursos populares. La pintura muralista mexicana se introduce, en los muros, en los edificios públicos, utiliza el espacio urbano como soporte donde expresarse gráficamente en un intento por integrar arquitectura, pintura, sociedad.

Estos ejemplos nos muestran como la pintura mural se incorpora en la forma urbana y cómo enfocar un análisis desde el componente artístico en construcción de la ciudad.

5.- RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CALIGRAFÍAS Y EXPRESIONES MURALES EN LA ACTUALIDAD

En la ciudad del siglo XX estas formas de expresión gráfica reviven en el graffiti.

El graffiti nace a finales de los años sesenta cuando unos activistas políticos y miembros de bandas callejeras retoman la antigua actividad de escribir en los muros, generalmente para marcar su territorio, escribiendo sus firmas (*tag*). Los *tag* son la base del graffiti.

En la ciudad norteamericana de Filadelfia jóvenes artistas bombardean (*bombing* acto de pintar por todas partes) las paredes de la ciudad llamada de atención. En el Bronx de Nueva York es donde surge el arte de escribir paredes y vagones de metro, será aquí donde se establezca como cultura urbana y donde se inicia su imparable evolución.

El graffiti es una actividad artística reactiva, ante cuestionamientos personales el escritor vomita ira, expresión, juicio que finalmente es compartido por un colectivo. La acción individual se enfrenta al debate público, el graffiti toma Nueva York, cuna de los primeros

acontecimientos graffiteros, el metro neoyorquino, zonas de paso, esquinas, muros, otros lugares públicos.

El graffiti responde a la fusión de textos, letras (*tags*), e imágenes, a veces incorporan personajes que proceden de la iconografía popular sobre todo del mundo del comic y de los dibujos animados, también recibe influencias del mundo del tatuaje representando elementos típicos como corazones, puñales, etc.

Como manifestación espontánea responde a una ejecución fresca y rápida, cada escritor (así se llama al que pinta graffiti) tiene un estilo propio y compite con los otros escritores mostrando o bien la calidad de sus ejecuciones (originalidad en el uso de colores y formas) o bien la cantidad de obras realizadas. Su evolución toma un ritmo frenético, influenciado por el desarrollo de la técnica y las modificaciones de los materiales empleados (como la incorporación de válvulas de trazo grueso), se abren nuevas posibilidades creativas.

Imagen 3. Collage urbano



Fuente: Begoña Paz. 2012

Otro aspecto que constata el sentimiento reivindicativo es la importancia de adentrarse en el campo de la ilegalidad. La acción de pintar responde a una conducta combativa, para algunos es un acto destructivo, aquí surgen las discrepancias entre los escritores, algunos opinan que el acto de pintar en lugares públicos ya es una trasgresión de por sí frente a lo establecido, y para otros lo importante radica en destruir las formas y reglas impuestas por la sociedad.

En el Nueva York de los 80 los escritores saltaban muros, se metían entre las alambradas o superaban las verjas, pero el control se endureció y se cuidó escrupulosamente el mantenimiento del metro, de hecho cada vez que aparecía un graffiti se lavaban los vagones y se repintaban inmediatamente, expresando la falsa publicidad de los estamentos políticos.

El código ético entre los escritores establece que una pieza realizada no puede ser tapada por otros sin consentimiento del autor, tampoco se puede utilizar el nombre de otros escritor y tampoco pueden existir dos grupos con las mismas siglas, si estas reglas se traspasan es la "guerra" se tachan unos a otros incluso se llega a la violencia. Al final en su trasgresión de normas el graffiti inevitablemente impone otras, suplantar un formato por otro, y entonces es aceptado por la sociedad.

Artistas como Keith Haring y Jean Michael Basquiatre condujeron sus proyectos personales en paralelo al mundo del graffiti, descontextualizándolos de la calle y asumidos por la crítica como arte urbano.

Haring realizó dibujos en los carteles de las estaciones de metro, representando sus iconos y signos característicos. Utilizó los canales de su tiempo para expresarse a través del lenguaje emblemático y repetitivo extraído del mundo de la comunicación, su grafismo se caracteriza por trazos simples, con rasgos infantiles coloridos y luminosos. Asume la calle como un laboratorio donde pone a funcionar sus ideas para hablar de y para su generación.

Jean Michael Basquiat era un graffitero de los años setenta del barrio del Bronx, su firma era SAMO acrónimo de Same old shit (la misma mierda), y en sus graffiti protestaba contra la forma de vida establecida y todas sus injusticias, su obra pictórica se caracterizó por mezclar la pintura caligráfica y el lenguaje americano simbólico y popular.

En la actualidad el graffiti se malinterpreta, muchas veces se acepta como un producto integrador, un reclamo visual para atraer a adolescentes y jóvenes con la intención de dar una imagen de espacio sin fronteras, abierto, receptivo. Se le suponen valores estereotipados como rebeldía, inconformismo, renovación, ilegalidad... y al considerarlo una categoría artística también se le suman cualidades estéticas e intelectuales. Es así como la sociedad que lo ha rechazado, recriminado y reprimido lo digiere como un acto culturalmente aceptable.

La evolución y transformación del graffiti está por definir, hay quien considera los *stickers* y el *stencil* como una de sus vertientes, mientras los más puristas discrepan en los rasgos comunes que componen el graffiti así como en los materiales empleados. *Stencil* es el nombre inglés que se le da a las plantillas de papel/cartón que se utilizan para hacer los "graffiti", y *stickers* son las pegatinas que invaden las esquinas, muros, mobiliario urbano... Pero si buscamos un referente actual hay que hablar del reconocido y anónimo Banksy quien en agosto de 2005 intervino en el Muro de Cisjordania, pintando nueve imágenes que aunque no eran explícitamente políticas, sí denunciaban la inmoralidad de esta construcción. De esta experiencia escribe en su web -este es el nuevo paraíso para los graffiteros-.

Como muchos creadores Banksy también imagina una ciudad ideal, en la que todo se puede pintar: Imagina una ciudad en la que el graffiti no es ilegal, una ciudad en la que todo el mundo puede pintar donde quiera. Donde cada calle está inundada con millones de colores y pequeñas frases. Donde esperar el autobús nunca sea aburrido. Una ciudad viva que pertenece a todos, no solo al estado y a los dueños de grandes negocios. Imagina una ciudad así y no te acerques demasiado a la pared, está recién pintada.

El graffiti es un acontecimiento estético y también social que emerge de una voluntad artística con una intención controvertida y provocadora, alimentándose de esta ciudad mutante y agitada.

6.- CONCLUSIONES

Imagen 4. Boca urbana.



Fuente: Begoña Paz. 2009

La voz escrita sobre la superficie urbana es un acto de expresión plástica, visual, cultural y a veces artística, que aporta una cualidad gráfica al lugar configurando una estética dentro del hecho urbano. A partir del estudio de las caligrafías urbanas podemos elaborar el mapa social, cultural, político, económico...de un tiempo y sociedad determinada.

Debemos mirar la ciudad para reconocerla, estudiarla para entender cómo las personas y la sociedad se expresa artísticamente configurando una topografía para cada lugar.

Es responsabilidad del docente reconocer su entorno como espacio de estudio y de creación para acercar desde una perspectiva artística la historia de las culturas y de las personas que lo habitan, con la intención de formar personas críticas, reflexivas y conocedoras de su medio. El lenguaje tallado en la urbe es una forma de leer la historia que cada día se construye sobre los muros de hormigón.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, Marc (2004). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Calvino, Italo (1990). *Colección de arena*. Madrid: Siruela.
- Galeano, Eduardo (2000). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Pallasmaa, Juhani (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.

SESIÓN EDUCACIÓN COMPARADA

POLÍTICAS EUROPEAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

María Julia Diz López

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

Nesta comunicación propoñémonos realizar unha breve descrición da evolución histórica das políticas europeas de Formación Profesional partindo do Tratado de Roma ata a actualidade. Así mesmo, trataremos de atopar as claves que foron caracterizando este proceso e os cambios e reformas que trouxeron consigo.

INTRODUCCIÓN

A política comunitaria de formación profesional ten transitado por distintos estadios de evolución que se corresponden, coas distintas modificacións do Dereito orixinario¹. Os cambios incorporados nos Tratados constitutivos², e a ampla produción de normativa comunitaria sobre formación profesional, téñena convertido en verdadeiro eixo de actuación e motor das políticas dos estados que actualmente a conforman. De todos modos, imos aclarar que non faremos un recorrido exhaustivo pola lexislación producida senón que realizaremos unha síntese dos aspectos máis relevantes.

A Unión Europea ven recollendo en numerosos documentos e informes a necesidade da formación así como a preocupación polo incremento da calidade da mesma entre a cidadanía, como factor que impulse a economía pero tamén como elemento de cohesión entre os estados e as persoas. De todos eles despréndese a consciencia da importancia que a educación en xeral, e a formación profesional en particular, teñen no desenvolvemento dun modelo de sociedade sustentable, tanto desde o punto de vista económico como social, de xeito que se poida responder ás lexítimas expectativas da cidadanía no referente á inserción laboral e a súa participación como elementos activos da sociedade.

1.- POLA INSTAURACIÓN DUNHA POLÍTICA COMÚN

¹Enténdese por Dereito orixinario o Dereito contido nos Tratados fundacionais (Tratado da Comunidade Europea do Carbón e do Aceiro, o Tratado da Comunidade Europea da Enerxía Atómica e o Tratado da Comunidade Económica Europea), coas diversas modificacións que en forma de Tratados se foron incorporando ao longo do tempo.

²A construción europea é un proceso dinámico e constante. Desde o seu inicio, a Comunidade Europea do Carbón e do Aceiro (CECA) en 1951 ata o Tratado de Lisboa de 2007, firmáronse dezasete Tratados europeos.

Como sinalan diferentes autoras e autores (Camas Roda, 2007; Homs, 2008; Jato Seijas, 1998; Lázaro Lorente e Martínez Usarralde, 1998) a formación profesional constituíu unha preocupación política para a Unión Europea desde os seus inicios como instrumento para o desenvolvemento das economías nacionais.

Así atopamos que no *Tratado da Comunidade Económica Europea*, asinado en Roma en 1957, xa aparece reflectido no seu artigo 128 que “a proposta da Comisión e previa consulta ao Comité económico e social, o Consello establecerá os principios xerais para a execución dunha política común de formación profesional, capaz de contribuír ao desenvolvemento harmonioso das economías nacionais e do mercado común”. Neste mesmo sentido, a *Carta Social Europeade 1961* recolle nos seus artigos 9 e 10 os dereitos á orientación e á formación profesional respectivamente, e na *Decisión do Consello de 2 de abril de 1963*, vanse establecer os principios xerais para a elaboración dunha política común sobre formación profesional, recoñecendo o dereito das persoas a recibir unha formación profesional axeitada, o respecto á libre elección de profesión, de establecemento e de lugar de formación, así como de lugar de traballo.

Coa creación do Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) en 1975 faise unha aposta decidida pola mellora da formación profesional a través da investigación. A formación profesional durante este período concíbese como instrumento chave para a política de emprego e do mercado laboral, tal e como se reflectiría na *Resolución do Consello de 1983 relativa á política de formación profesional no decenio de 1980*.

2.- A REFORMULACIÓN DERIVADA DO TRATADO DE MAASTRICHT

A aprobación do *Tratado de Maastricht* en 1992³ supuxo un avance considerable do proxecto de unión económica e monetaria europea pero tamén no desenvolvemento da educación e a formación profesional xa que instaura políticas comúns neste ámbito⁴ fomentando a cooperación entre os Estados, que sen embargo, son os responsables do contido e da organización da súa formación profesional. Quedan así instaurados os principios de subsidiariedade e de respecto á soberanía nacional, e exclúese a posibilidade de harmonizacións das leis e regulamentos relativos á formación profesional entre os estados membros (Lorente e Torres, 2010).

Na *Resolución do Consello, de 11 de xuño de 1993, relativa á formación profesional para os anos noventa* resáltase a función da formación profesional na loita contra o paro e a exclusión social e o apoio á mocidade, así como a necesaria cooperación entre organizacións educativas, formativas e empresas e a promoción da mobilidade.

Neste mesmo ano publícase o Libro Branco sobre *Crecemento, competitividade, emprego-Retos e pistas para entrar no século XXI*, no que se concibe a educación e formación como elementos chave para combater o problema do paro. Estas mesmas ideas son recollidas no *Consello Europeo de Essen* (1994), no que se pon en marcha a *estratexia europea para o*

³Asinado o 7 de febreiro de 1992, entra en vigor o 1 de novembro de 1993. Foi modificado polo Tratado de Ámsterdam (1997) e polo Tratado de Niza (2001).

⁴No Tratado de Maastricht, o artigo 126 está dedicado á educación, o artigo 127 á formación profesional e o 128 á cultura. O artigo 127.2 establece que a acción da Comunidade se encamiñará a:

- Facilitar a adaptación á transformacións industriais, especialmente mediante a formación e a reconversión profesionais.
- Mellorar a formación profesional inicial e permanente, para facilitar a inserción e a reconversión profesionais.
- Facilitar o acceso á formación profesional e favorecer a mobilidade dos educadores e das persoas en formación, especialmente da mocidade.
- Estimular a cooperación en materia de formación entre centros de ensino e empresas.
- Incrementar o intercambio de información e de experiencias sobre as cuestións común aos sistemas de formación dos Estados membros.

emprego, e no *Consello de Cannes* (1995) no que se presenta o Libro Branco: *Ensinar e aprender –cara unha sociedade cognitiva*, onde se formula un dobre reto: por unha parte, económico, vinculado á necesidade de reforzar a competitividade para crear e aproveitar os coñecementos dunha man de obra altamente cualificada nunha nova sociedade denominada do coñecemento, e por outra, social, en canto que se establecen medidas para loitar contra a exclusión.

Estes documentos de reflexión, van ser decisivos para o futuro das políticas educativas e de formación europeas xa que establece un novo discurso, o da aprendizaxe ao longo da vida, e unha nova estratexia, as políticas de formación como medida activa para mellorar as perspectivas de emprego no mercado de traballo. A partir deste momento, comeza a cobrar relevancia a preocupación pola mellora da empregabilidade das persoas como elemento fundamental nas políticas de formación e emprego (Lorente e Torres, 2010). Esta liña culminaría coa celebración en 1996 do Ano Europeo da Formación Permanente.

No ano 1997 resaltan dous acontecementos decisivos para a formación profesional, dunha parte a adopción da *Estratexia Europea do Emprego* (EEE) polo *Consello Europeo de Luxemburgo* que establece a incorporación de plans nacionais para o emprego baixo as directrices do Consello, e doutra a firma do *Tratado de Amsterdam*, no que a Comunidade asume como obxectivos básicos o formato do emprego, a mellora das condicións de vida e de traballo, a protección social, o diálogo e o desenvolvemento dos recursos humanos (Pedraza, 2005).

Para facilitar a mobilidade o Consello toma a *Decisión relativa á promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia* (1998) que ten como obxectivo facer posible que calquera persoa que siga unha formación profesional de calquera nivel, poida seguir unha estancia de formación noutro estado membro da Unión Europea. Para isto créase o certificado EUROPASS-Formación, destinado a certificar que se ten realizado o itinerario de formación.

3.- A ECONOMÍA BASEADA NO COÑECEMENTO E A COOPERACIÓN

Nos albores do século XXI, chegamos ao *Cumio de Lisboa*, que se celebra os días 23 e 24 de marzo de 2000, no que se vai a recoñecer a importancia da educación para a consecución do seu obxectivo estratéxico, o de ser a economía baseada no coñecemento máis competitiva e dinámica do mundo, capaz de conseguir un crecemento sostido con traballo e cohesión social. Para acadar este obxectivo afirmouse que non era suficiente unha transformación da economía europea, senón que tamén se faría precisa unha modernización do Estado do benestar e dos sistemas educativos europeos.

Esta formulación novidosa vai estar acompañada dun método para acadala, o Método Aberto de Cooperación (MAC), baseado no establecemento de obxectivos compartidos entre os estados, a medición dos progresos de cada país en función dunha lista de indicadores e na difusión de boas prácticas. Apóiase na integración dos entes rexionais, locais, interlocutores sociais e a sociedade civil.

No informe do Consello “*Educación*” presentado no *Consello Europeo de Estocolmo* (2001) recóllense os tres grandes obxectivos que deberían acadarse no prazo de dez anos: mellorar a calidade e a eficacia dos sistemas de educación e formación, facilitar o acceso de tódalas persoas á educación e á formación e abrir a educación e a formación a un mundo máis amplo.

No ano 2002, no *Cumio de Barcelona* adoptouse un Programa de Traballo, *Educación e Formación 2010* para acadar os obxectivos educativos de Lisboa, onde estes tres obxectivos educativos se traducen en trece medidas concretas, cun conxunto de indicadores para supervisar o cumprimento conforme a un calendario para as actuacións e informes bianuais, ca fin de avaliar a súa aplicación.

Nese mesmo ano, 2002, ten lugar a *Declaración de Copenhague*⁵, como resultado da reunión dos Ministros de Formación Profesional e a Comisión Europea, na que se concretan os obxectivos da cooperación europea no ámbito da formación profesional sobre a base dunha cooperación voluntaria. Nela afírmase que “o desenvolvemento dun ensino e unha formación de alta calidade é crucial e forma parte integrante da estratexia, particularmente en termos de inclusión social, cohesión e mobilidade, empregabilidade e competitividade”. Este proceso, coñecido como *Proceso de Copenhague* queda integrado na estratexia de Lisboa. A continuación referimos os aspectos nos que se centra:

- ✚ Con respecto á dimensión europea
- ✚ Aumentar a transparencia en formación e ensino profesional mediante a posta en práctica e a racionalización de ferramentas e redes de información, inclusive a integración de instrumentos existentes, tales como o CV europeo, suplementos de certificados e diplomas, o Marco Europeo Común de referencia para os idiomas e o EUROPASS nun só marco.
- ✚ Sobre a transparencia, información e orientación
- ✚ Reforzar a dimensión europea en formación e ensino profesional, co obxecto de lograr unha cooperación máis estreita e mellor, para facilitar e promover a mobilidade e o desenvolvemento da cooperación inter-institucional, as asociacións e outras iniciativas transnacionais, co fin de elevar o perfil da área de formación e ensino europeo nun contexto internacional, para que Europa sexa recoñecida como unha referencia a nivel mundial para os que queren aprender.
- ✚ Reforzar as políticas, sistemas e prácticas de soporte á información, orientación e asesoramento nos Estados Membros, a todos os niveis de ensino, formación e emprego, particularmente en temas relativos ao acceso á aprendizaxe, a formación e o ensino profesional, e á transferibilidade e recoñecemento de competencias e cualificacións, co obxecto de apoiar a mobilidade ocupacional e xeográfica dos cidadáns en Europa.
- ✚ Referidas ao recoñecemento de competencias e cualificacións
- ✚ Investigar en que forma se poden promover a transparencia, a comparabilidade, a transferibilidade e o recoñecemento de competencias e/ou cualificacións, entre distintos países, a niveis diferentes, desenvolvendo niveis de referencia, principios comúns para a certificación e medidas comúns, inclusive un sistema de homologación de créditos para a formación e o ensino profesional.
- ✚ Incrementar o apoio ao desenvolvemento de competencias e cualificacións a nivel sectorial, reforzando a cooperación e a coordinación que involucre especialmente aos interlocutores sociais. Ilustran este enfoque varias iniciativas sobre unha base comunitaria, bilateral e multilateral, que inclúen aquelas xa identificadas en varios sectores, tendentes ao recoñecemento mutuo de cualificacións.
- ✚ Desenvolver un conxunto de principios comúns, relativos á validación de aprendizaxe non formal e informal, co obxecto de garantir unha maior compatibilidade entre enfoques nos distintos países e a niveis diferentes.
- ✚ En relación ao control da calidade

⁵ Esta declaración tivera a súa orixena reunión que previamente mantiveran en Bruxes (2001) as persoas responsables das direccións xerais de formación profesional e os axentessociais para establecer un marco de acción de cara á consecución dos obxectivos de Lisboa.

- ✚ Promover a cooperación no control de calidade, facendo particular fincapé no intercambio de modelos e métodos, así como un criterio e uns principios comúns de calidade na formación e no ensino profesional.
- ✚ Prestar atención ás necesidades de aprendizaxe de profesores e formadores, dentro de todas as formas de ensino e formación profesional.

Nos comunicados de Maastricht (2004), Helsinki (2006), Burdeos (2008) e Bruxes (2010) realizáronse revisións da evolución do proceso e marcáronse prioridades e estratexias. En cada reunión, os ministros e ministras responsables da formación profesional avalaron os correspondentes comunicados estratéxicos co fin de axustar as prioridades que haberían de seguirse na fase seguinte⁶.

A raíz da crise económica e financeira Europa vai apostar firmemente pola educación e a formación como piares básicos do seu modelo económico e social, como se recolle na *Estratexia 2020*, cuxos principios e obxectivos foron aprobados no ano 2010, coincidindo coa presidencia española da Unión Europea, representativos de tres prioridades:

- ✚ Crecemento intelixente: desenvolvemento dunha economía baseada no coñecemento e a innovación.
- ✚ Crecemento sustentable: promoción dunha economía que faga un uso máis eficaz dos recursos, que sexa verde e competitiva.
- ✚ Crecemento integrador: fomento dunha economía con alto nivel de emprego que teña cohesión social e territorial. (COM, 2010:5)

Os obxectivos recollidos son 5 e céntranse no emprego, a investigación e a innovación, o cambio climático e a enerxía, a educación e a loita contra a pobreza, e establecen en termos cuantitativos os logros a acadar na perspectiva do ano 2020:

- ✚ O 75% da poboación de entre 20 e 64 anos debería estar empregada.
- ✚ O 3% do PIB da UE debería ser invertido en I+D.
- ✚ Debería acadarse o obxectivo <20/20/20> en materia de clima e enerxía (incluído un incremento ao 30% da redución de emisión no caso de darse as condicións requiridas).
- ✚ A porcentaxe de abandono escolar debería ser inferior ao 10% e cando menos o 40% da xeración máis nova debería ter estudos superiores completos.
- ✚ O risco de pobreza debería ameazar a 20 millóns de persoas menos. (COM, 2010:5).

Tal e como se recolle na Comunicación da Comisión ao Parlamento Europeo, ao Consello, ao Comité Económico e Social Europeo e ao Comité das Rexións, *Un novo impulso á cooperación en educación e formación profesional para apoiar a Estratexia Europa 2020*, con respecto á Educación e Formación Profesional espérase que contribúan á excelencia e a equidade dos sistemas de aprendizaxe permanente apoiando os obxectivos de crecemento intelixente e inclusivo, facendo da Educación e a Formación Profesional Inicial unha opción atractiva de aprendizaxe, facilitando o acceso ás persoas á Educación e Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de recoñecemento dos resultados das aprendizaxes e apoiando ás persoas en situacións de desvantaxe así como, integrando a mobilidade transfronteiriza entre as prácticas de EFP.

⁶ Participan actualmente no proceso de Copenhague os países membros do Espazo Económico Europeo ou EEE (é dicir, os 27 Estados membros máis Islandia, Noruega e Liechtenstein), así como os países candidatos á adhesión (Croacia, a Antiga República Iugoslava de Macedonia e Turquía).

4.- INSTRUMENTOS DE APOIO ÁS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Cabe destacar que o proceso sentou as bases para desenvolver varios instrumentos e principios europeos comúns que promoven a mobilidade con fins de aprendizaxe e desenvolvemento profesional e están a influír nas políticas de FP dos países participantes de diversas maneiras, tales instrumentos son: o EUROPASS, o Marco Europeo de Cualificacións (EQF-MEC), o Sistema Europeo de Créditos para a Educación e Formación Profesionais (ECVET) e o Marco de Referencia Europeo de Garantía da Calidade na Educación e Formación Profesionais (EQAVET).

4.1.- EUROPASS

Créase por Decisión 2241/2004/CE do Parlamento Europeo e do Consello, de 15 de decembro de 2004. Consiste nun portafolios único destinado a axudar os cidadáns a demostrar clara e doadamente as súas cualificacións e competencias en toda Europa. O seu obxectivo é facilitar a mobilidade de todas as persoas que queiran recibir formación ou traballar en calquera lugar de Europa. Reúne cinco documentos elaborados a escala europea para mellorar a transparencia das cualificacións:

- 🚩 **Europass – Currículum vitae (Europass-CV):** permite destacar as competencias das/os cidadás/ás.
- 🚩 **Europass – Mobilidade:** permite rexistrar todos os períodos de mobilidade transnacional realizados para os efectos de aprendizaxe, calquera que sexa o nivel: prácticas nunha empresa, semestre de estudos nunha universidade ou calquera outra experiencia de formación.
- 🚩 **Europass - Suplemento europeo ao título:** documento complementario ao título universitario ou de formación profesional superior que describe en termos de competencias as características e contido do título.
- 🚩 **Europass - Suplemento ao certificado:** clarifica as cualificacións profesionais de toda persoa que posúa o certificado de ensino ou de formación profesional de grao medio a que se refire.
- 🚩 **Europass - Portafolios das linguas:** O portafolios das linguas permite aos cidadáns presentar as competencias lingüísticas e culturais adquiridas.

4.2.- MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIÓNS

Por Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello do 23 de abril de 2008, créase o Marco Europeo de Cualificacións para a aprendizaxe permanente (EQF-MEC). É un marco común de referencia que relaciona entre si os sistmeas de cualificacións dos países e serve de mecanismo de conversión para mellorar a interpretación e comprensión das cualificacións entre os países e sistemas europeos. Ten coma obxectivos o fomento da mobilidade das persoas e facilitar o acceso á aprendizaxe permanente.

O EQF-MEC corresponde a un instrumento baseado nos resultados da aprendizaxe, e non na duración dos estudos. Os principais indicadores do nivel de referencia son: as destrezas, as competencias e os coñecementos. Consta dunha serie de oito niveis de referencia que describen o que a persoa sabe, comprende e é capaz de facer, independentemente do sistema no que obtivese a cualificación de que se trate.

4.3.-SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS PARA A EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAIS (ECVET)

A través da Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, de 18 de xuño de 2009, *relativa á creación do [Sistema Europeo de Créditos para a Educación e a Formación Profesionais](#)* promóvese un marco metodolóxico común, de cara a facilitar a transferencia dos créditos de aprendizaxe dun sistema de cualificación a outro. O seu obxectivo é fomentar a mobilidade transnacional e o acceso á aprendizaxe permanente. Este sistema non ten por obxecto substituír os sistemas nacionais de cualificación, senón achegar un maior grao de comparabilidade e compatibilidade entre eles. ECVET aplícase a todos os resultados obtidos por unha persoa nos distintos sistemas de educación e aprendizaxe que son transferidos, recoñecidos e acumulados co fin de proporcionar unha cualificación. Complementará el Sistema Europeo de Tansferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), é de aplicación voluntaria polos Estados e ten como referencia de desenvolvemento o ano 2012.

4.4.- MARCO DE REFERENCIA EUROPEO DE GARANTÍA DA CALIDADE NA EDUCACIÓN E FORMACIÓN PROFESIONAIS (EQAVET)

Constitúe un instrumento de referencia co que se pretende axudar as autoridades dos Estados membros a promover e supervisar a mellora dos seus sistemas de educación e formación profesionais (EFP). Aparece recollido na Recomendación, do 18 de xuño do 2009, do Parlamento Europeo e do Consello *sobre o establecemento dun Marco de Referencia Europeo de Garantía da Calidade na Educación e Formación Profesionais*

Pídese aos Estados membros que, de forma voluntaria, desenvolvan e utilicen ese instrumento. Os principais usuarios do marco de referencia serán as autoridades nacionais e rexionais, así como os organismos públicos e privados encargados de garantir e mellorar a calidade da EFP. Outorga un lugar importante á autoavaliación sistemática con mecanismos de avaliación interna e externa, que cada estado debe definir.

5.- CONCLUSIÓNS

Tras a revisión feita da evolución das políticas europeas de formación profesional podemos levar a cabo algunhas reflexións sobre a dirección e obxectivos que se infiren desta análise.

En primeiro lugar, sinalar que a formación profesional constituíu unha preocupación desde a orixe da Unión Europea, que se plasmou na toma de acordos para establecer políticas comúns como queda establecido no *Tratado de Roma* e na *Decisión do Consello de 2 de abril de 1963*, pola que se estableceron os principios xerais para a elaboración dunha política común nesta materia.

En segundo lugar, que tamén desde un principio se albisca a formación profesional como unha estratexia para a promoción económica e social das persoas pero tamén de toda Europa, como sociedade do coñecemento.

Ambos aspectos están vinculados a outro principio da Unión: a mobilidade dos traballadores/as e o seu libre establecemento. Isto vai dar lugar ao desenvolvemento de instrumentos que faciliten o recoñecemento de cualificacións e competencias adquiridas tanto polas vías formais como polas informais de formación. Neste sentido, o proceso de Copenhague, iniciado en 2002, ven axudado aos Estados membros a modernizar os seus sistemas de educación e formación profesional. Este proceso impulsou a formulación baseada nos resultados da aprendizaxe e a perspectiva da aprendizaxe permanente, e avalou o desenvolvemento de ferramentas comúns de referencia, como o Europass, o Marco Europeo de Cualificacións

(MEC), o Sistema Europeo de Créditos para EFP (ECVET) e o Marco de Referencia Europeo de Garantía da Calidade na Educación e Formación Profesionais (EQAVET).

Así entre os elementos a destacar na política europea encontramos os seguintes eixos:

- ✚ A estreita relación entre políticas de formación profesional e políticas económicas no marco europeo.
- ✚ A importancia do impulso que a Unión deu á formación permanente e á necesidade de adaptar os sistemas de formación inicial a unha concepción da formación ao longo de toda a vida.
- ✚ A reorientación dos sistemas educativos para introducir o enfoque das competencias.
- ✚ A implicación dos axentes sociais, económicos e locais nas políticas formativas.
- ✚ O fomento na aplicación das TIC e o *e-learning*.
- ✚ A importancia da formación non formal e informal e a procura de métodos para o recoñecemento das competencias adquiridas mediante estas vías.
- ✚ Facilitar o acceso de tódalas persoas á educación e formación profesional.
- ✚ Impulsar os sistemas de información, orientación e asesoramento en materia de educación e formación profesional.
- ✚ O empuxe para propiciar unha mellora na calidade de tódolos sistemas de formación profesional.
- ✚ O desenvolvemento de ferramentas para a transparencia das cualificacións entre os distintos sistemas e países.

Concluindo, a Educación e Formación Profesional deben contribuír á excelencia e a equidade dos sistemas de aprendizaxe permanente apoiando os obxectivos de crecemento intelixente e inclusivo, facendo da Educación e a Formación Profesional Inicial unha opción atractiva de aprendizaxe, facilitando o acceso ás persoas á Educación e Formación Profesional Continua, creando sistemas flexibles de recoñecemento dos resultados das aprendizaxes e apoiando ás persoas en situacións de desvantaxe así como, integrando a mobilidade transfronteiriza entre as prácticas de EFP.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbizu Echávarri, Francisca María (2011). Marco europeo y nacional de cualificaciones. *Herramientas* (112), 12-35.
- Camas Roda, Ferrán (2007). *La formación profesional en los ámbitos educativo y laboral*. Navarra: Aranzadi.
- Campillo Frutos, Sebastián (2003). Evolución histórica de la formación profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 6, 25-28.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro Blanco: Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2002). *Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002, sobre cooperación intensificada en la formación y educación profesionales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2004). *Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004, sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Homs, Oriol (2009). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: La Caixa.
- Jato Seijas, Elisa (1998). *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona: Estel.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel e Martínez Usaralde, María Jesús (1998). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lorente, Rocío e Torres, Mónica (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Martín Puebla, Eduardo (2009). *El sistema de formación profesional para el empleo*. Valladolid: Lex Nova.
- Pedraza, Bonifacio (2005). *La Formación Profesional en el entorno de la Unión Europea*. Consultado o 10/12/2011, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/300Pedraza.pdf>.

DOCUMENTOS DA UNIÓN EUROPEA

- Carta Social Europea, redactada polo Consello de Europa en Turín o 18 de outubro de 1961. Consultada o 26/01/2012, en <http://www.voluntariat.org/LinkClick.aspx?fileticket=-7DJtwXITjE%3D&tabid=102>
- Comunicación da Comisión. Europa 2020. Unha estratexia para un crecemento intelixente, sostible e integrador. COM (2010) 2020 final. Bruxelas, 3/03/2010.
- Comunicación da Comisión ao Parlamento Europeo, ao Consello, ao Comité Económico e Social Europeo e ao Comité das Rexións. Un novo impulso á cooperación en educación e formación profesional para apoiar a Estratexia Europa 2020. COM (2010) 296 final. Bruxelas, 9/06/2010. (Non publicado no DO). Consultado o 2/01/2012, en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC0296:Es:NOT>
- Comunicado dos Ministros europeos responsables da formación profesional, os interlocutores sociais europeos e a Comisión Europea, acordado o 5 de decembro de 2006 en Helsinki para revisar as prioridades e estratexias do Proceso de Copenhague. Consultado o 2/01/2012, en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf
- Comunicado dos Ministros Europeos de Educación e Formación Profesionais, os interlocutores sociais europeo e a Comisión Europea, na súa reunión celebrada en Bruxes o 7 de decembro de 2010 para revisar as prioridades e a formulación estratéxica do proceso de Copenhague para 2011-2020. Consultado o 2/01/2012, en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_es.pdf

Comunicado dos Ministros europeos para a educación e a formación profesional, os socios sociais de Europa e a Comisión Europea, encontro celebrado en Burdeos o 26 de novembro de 2008 para revisar as prioridades e estratexias do proceso de Copenhaguen. Consultado o 2/01/2012, en http://www.sepe.es/contenido/empleo_formacion/formacion/formacion_para_el_empleo/formacion_profesional_para_el_empleo/pdf/referNet/El_Comunicado_de_Burdeos_2008.pdf

Conclusións da Presidencia sobre o Consello Europeo de Lisboa de 2000. Consultado o 20/12/2011, en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Consello da Unión Europea (1994). Conclusións da Presidencia. Essen: 9 e 10 de decembro de 1994. Consultado o 2/01/2012, en http://www.europarl.europa.eu/summits/ess1_es.htm

Decisión 63/266/CEE do Consello, de 2 de abril de 1963, pola que se establecen os principios xerais para a elaboración dunha política común sobre formación profesional (DO 63/1338 de 20/04/1963).

Decisión 2241/2004/CE do Parlamento europeo e do Consello, de 15 de decembro de 2004 relativa a un marco comunitario para a transparencia das cualificacións e competencias (Europass). (DO de 31/12/2004).

Decisión 51/99 do Consello, de 21 de decembro de 1998, relativa á promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluída a aprendizaxe (DO L17, de 22/01/1999).

Informe do Consello "Educación" ao Consello Europeo, de 14 de febreiro de 2001, sobre os futuros obxectivos precisos dos sistemas de educación e formación (5680/91 EDU 18 - non publicado no Diario Oficial).

Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, de 23 de abril de 2008, relativa á creación do Marco Europeo de Cualificacións para a aprendizaxe permanente (DO C 111 de 6/5/2008).

Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, do 18 de xuño do 2009, sobre o establecemento dun Marco de Referencia Europeo de Garantía da Calidade na Educación e Formación Profesionais (DO C 155 de 8/7/2009).

Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, do 18 de xuño de 2009, relativa á creación do Sistema Europeo de Créditos para a Educación e Formación Profesionais ECVET) (DO C 155 de 8/7/2009).

Regulamento 337/75/CEE do Consello, de 10 de febreiro de 1975, polo que se crea un Centro Europeo para o Desenvolvemento da Formación Profesional (CEDEFOP) (DO L 39 de 13/02/1975).

Resolución do Consello, de 11 de xullo de 1983, relativa á política de formación profesional no decenio de 1980 (DO C193 de 20/07/1983).

Resolución do Consello, de 11 de xuño de 1993, relativa á formación profesional para os anos noventa (DO C 186 de 08/07/1993).

Tratado Constitutivo da Comunidade Económica Europea. Tratado de Roma do 25 de marzo de 1957. Consultado o 10/11/2011, en http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/sobre_la_biblioteca/colecciones/nuestras_colecciones/centro_documentacion_europea/tratados_legislacion/tratados/traites_1957_CEE.pdf

Tratado Constitutivo da Comunidade Europea. Tratado de Ámsterdam. Amsterdam, 2 de outubro de 1997 (DO C 340, de 10/11/1997).

Tratado da Unión Europea. Maastricht: 7 de febreiro de 1992 (DO C 191 de 29/07/1992).

LA DIMENSIÓN TRANSNACIONAL DE LOS CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI. TENDENCIAS EN ESPAÑA Y BRASIL

Luciana Leandro da Silva

Universidad Autònoma de Barcelona

Resumen:

El nuevo orden mundial globalizado es marcado por intensas transformaciones en el papel del Estado, abriendo espacio para la actuación de organismos internacionales que pasan a regular las políticas sociales y educativas. La desterritorialización de las relaciones sociales y políticas influencia las Universidades y la docencia universitaria, ya que la formación es un aspecto central para los cambios en el mercado laboral. Esta investigación en andamio pretende analizar las políticas transnacionales para la construcción de espacios comunes de educación en Europa y Latinoamérica y su relación con las políticas de formación de docentes universitarios, a través de un análisis comparativo entre España y Brasil. Los resultados alcanzados a través del análisis documental apuntan hacia la importancia de la dimensión transnacional en el análisis de políticas educativas.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX se están consolidando intensos movimientos de integración geopolítica e internacionalización, impulsados por la necesidad de fortalecimiento económico de los países frente a las constantes crisis del sistema. En el nuevo orden mundial globalizado, las políticas públicas educativas son consideradas un importante medio de regulación, especialmente por parte de agencias transnacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO.

El proceso de transnacionalización educativa ocurre simultáneamente en un escenario de globalización económica, política y cultural sin precedentes. Este movimiento está asociado a los cambios en el papel del Estado y la dilución de sus fronteras, a los cambios en el sector productivo, a la revolución tecnológica, al alcance de los medios de comunicación, al intenso flujo de capital financiero y a la intensificación de las tendencias de mercado en diversas áreas sociales.

En este contexto, existe un creciente interés por la Educación Superior, de modo que ésta pueda dar respuesta a los cambios en el mundo laboral y favorecer la integración entre las diferentes regiones del planeta. La reciente construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consolida un proyecto intergubernamental y transnacional, cuyo objetivo central es promover la convergencia y el reconocimiento de títulos para facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales. Esto está generando profundos cambios en la organización y estructura de la formación universitaria, lo que repercute en el desarrollo de la docencia universitaria.

Notamos, así, el aumento del interés por la formación de estos profesionales para permitir la concretización de los cambios. Esta centralidad de la formación de profesores ante los cambios político-educativos actuales, nos convoca a reflexionar y a direccionar nuestra mirada hacia las repercusiones de estas transformaciones globales en la formación de los mismos.

Es necesario enfatizar que el proceso de construcción de espacios comunes en la Educación Superior no se limita exclusivamente al contexto europeo, sino que también está influenciando las políticas educativas en otros continentes. De este modo, se verifica una gran aproximación con las metas fijadas por el Sector Educacional del MERCOSUR (SEM) que, entre otros aspectos, resaltan la necesidad de reconocimiento de los títulos, el estímulo a la movilidad de estudiantes y de profesores y la implementación de acciones conjuntas en el área de formación docente.

En este sentido, nuestro objetivo principal es saber cómo las políticas transnacionales están repercutiendo en la formación de los docentes universitarios en Europa y Latinoamérica. Por tanto, elegimos dos contextos para la realización de esta investigación: España y Brasil, importantes países de Iberoamérica que mantienen fuertes relaciones de cooperación política y económica. Además, son realidades que conocemos más profundamente, debido al contacto directo que tenemos con profesionales e instituciones de un lado y otro del Atlántico.

La pertinencia de este estudio está en la actualidad y en la necesidad de profundizar las investigaciones en el ámbito de las políticas educativas transnacionales y sus impactos en la formación de los profesores. Históricamente las reformas educativas europeas han influenciado la elaboración de políticas en otros contextos, especialmente en Latinoamérica, lo que nos ha llamado la atención, especialmente ante las nuevas tendencias en el ámbito de la educación superior.

Además, sabemos que en los últimos años se han intensificado las relaciones comerciales y los intercambios culturales entre España y Brasil, especialmente potenciados por acuerdos y políticas de cooperación en el espacio Iberoamericano, lo que nos convoca a lanzar una mirada comparativa hacia estos contextos tan amplios cuanto diferentes.

1.- MARCO TEÓRICO: CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

En los últimos años, los cambios que se están plasmando en las universidades europeas y latinoamericanas aumentan también el interés y preocupación por la formación docente de nivel superior. Estos cambios están directamente vinculados con la crisis que enmarca la sociedad actual, que según Dias Sobrinho (2005:21-22) se manifiesta en tres niveles:

- a) “del *Estado*, ya que no ha logrado suplir de modo satisfactorio a las instituciones encargadas de producir la equidad, la justicia social y la democratización;
- b) nivel del *trabajo*, pues la nueva economía rompió con los modelos de trabajo, agravó la concentración de riquezas y distribuyó el desempleo, la inseguridad y la precariedad;
- c) nivel de los *sujetos*, pues está relacionada a las imposiciones del mercado en detrimento de la formación de ciudadanos autónomos y del compromiso con la democracia”.

Para este autor, la causa principal de la crisis es la globalización económica; cuyas características principales son: la nueva división del trabajo, la interdependencia de los mercados, el uso intensivo de las tecnologías de la información, la liberalización y flexibilización de las organizaciones empresariales, las nuevas relaciones entre capital y trabajo, el desempleo estructural, el aumento de las desigualdades sociales, el desequilibrio entre países,

la disminución de la presencia del Estado en el ámbito de la educación y consecuente privatización y crecimiento del mercado educativo.

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha alterado drásticamente algunas de las bases y paradigmas contruidos históricamente para la institución universitaria. Uno de los ejes de la reforma es la alteración de la estructura y de los planes de estudio de grado y pos-grado, en el intento de adaptar la formación a las demandas del mercado laboral.

En líneas generales, el Proceso de Bolonia pretende aumentar la atracción y la competitividad de la educación superior europea, principalmente en relación a los Estados Unidos. Pedró (2004) llama a este fenómeno de “americanización” de las universidades europeas, ya que la reforma se inspira, sobre todo en el modelo norte-americano. Esto puede representar una oportunidad y un riesgo al mismo tiempo, pues apunta a una transición progresiva de modelos centralizados hacia otros más diversificados, pero con el riesgo de cambiar las reglas del juego, ya que el sistema educativo europeo se ha basado, principalmente en el financiamiento público. De hecho, este escenario empieza a cambiar, debido a la desregulación, al aumento de las tasas y a la intensificación de un modelo de gestión basado en los resultados, en la eficacia y en la competencia.

Este autor también comprueba que el gasto público por estudiante se fue deteriorando en los últimos años en Europa, lo que señala que el aumento de la demanda en la Educación Superior “no fue acompañado por una adecuada provisión de recursos financieros” (Ídem:58). Estos cambios en la política de financiación tienen gran impacto en las tareas académicas y en la configuración de la profesión docente (Zabalza, 2002).

Para Montané et al., el actual cambio que está pasando en España en el contexto del EEES es de los más radicales y profundos de su historia universitaria y está produciendo nuevas narrativas e identidades. Esto produce importantes impactos en la docencia:

El análisis legislativo descubre que a pesar de que en los preámbulos de las diversas leyes siempre se apela al sentido universal de la universidad y al sentido humanista del profesorado – llamado a impulsar el pensamiento y la transformación social – estos hechos se concretan en funciones, evaluaciones y en este contexto emerge un sujeto docente altamente burocratizado y presionado (Montané et al., 2010:71)

En Latinoamérica, y particularmente en Brasil, han ocurrido intensos procesos de privatización y desregulación de la educación superior durante la década de los noventa, adoptándose un modelo basado en el mercado abierto y competitivo. El modelo de gestión empresarial basado en la eficacia y en la eficiencia, hizo de cada institución la responsable por conseguir sus propios recursos. Este proceso de “mercantilización” de la educación se ha confundido con la reivindicación de mayor autonomía por parte de las universidades, acabando por “independizarlas” con relación al financiamiento público estatal, al mismo tiempo que las deja “dependientes” de los intereses del mercado. Junto a esto, han ocurrido también diferentes manifestaciones del colectivo docente para reivindicar mejores condiciones de trabajo que lograron la aprobación de nuevos planes de carrera. De este modo, vemos que el proceso de transnacionalización posee múltiples dimensiones, afectando no solo el sistema de financiamiento, sino también el papel social de la universidad y la configuración de la profesión académica.

En la historia de la educación contemporánea, se observa que las reformas educativas en la educación básica han alterado o impactado las políticas de formación de profesores, de modo que éstos se adaptaran a los cambios pretendidos (Correia y Matos, 2001). De esta manera, la formación era vista como una estrategia para la eficacia y éxito de las reformas, conllevando también la responsabilidad de estos profesionales en cuanto al fracaso de dichas reformulaciones.

Entendemos que es posible detectar actualmente una reproducción de este fenómeno también en la Educación Superior, pues muchas organizaciones y autores defienden la idea de que es creciente la responsabilidad de los profesores sobre la calidad educativa en este contexto continuamente cambiante.

Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005 apud Tejada y Fernández, 2009:14).

Los cambios que están ocurriendo en este nivel educativo apuntan a la necesidad de pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil pretendido y, en muchos casos, la formación es vista como la opción más indicada para eso.

En este sentido, Popkewitz nos propone una interesante reflexión, en el sentido de no reducir la educación del profesorado a una cuestión técnica que abarque un aprendizaje neutral de los contenidos y métodos de enseñanza; ya que todas estas prácticas están basadas en ciertos valores y representan a intereses sociales, políticos y económicos específicos (Hornilla, 1999). Esta idea apunta hacia la necesidad de contextualizar la formación en el tiempo y espacio, donde predominan unos u otros intereses representados por diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, Freire (2001) ya planteaba la necesidad de una formación consistente y ética, no meramente técnica de los educadores/formadores. Entendemos, así, que la formación no puede ser mera estrategia de adaptación, pero sí contribuir para el desarrollo de las personas y de la sociedad en sentido integral.

2.- OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo central comprender de que modo las directrices transnacionales (recomendaciones de los organismos internacionales y demandas de creación de espacios comunes de educación superior) influyen las políticas de formación continua de profesores universitarios.

Para alcanzarlo, nos apoyamos en un marco metodológico cualitativo, pues está basado en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales. La opción por este abordaje surge de la intención de aproximarnos al problema y a las realidades elegidas, conociéndolas de cerca e intentando construirla junto con las personas implicadas (Dorio et al., 2004), en este caso los profesores universitarios y responsables de formación en las universidades.

Los dispositivos de recogida de información son:

- ✚ análisis documental (documentos transnacionales, marcos legales nacionales e institucionales)
- ✚ realización de grupos focales (con grupos de investigación que trabajan el tema de la formación)
- ✚ entrevistas en profundidad con profesores y responsables de formación

Para el análisis de las informaciones, queremos aliar las ventajas epistémico-metodológicas de la Educación Comparada (Ferrer, 2002; Vega Gil, 2011) con los avances teóricos en el campo de los Estudios Críticos del Discurso (Calsamiglia e Tusón, 1999; Van Dijk, 2009). Estas técnicas serán aplicadas tanto en el momento del análisis de aquellos documentos considerados centrales para el estudio, como también para el análisis de las entrevistas, como potentes herramientas para conocer a fondo las ideas y concepciones que se manifiestan implícita o explícitamente a través dos documentos escritos y orales.

En este estudio, nos centramos en el análisis de espacios y tiempos específicos: las realidades de España y Brasil, en un momento de intensificación de las políticas transnacionales desde el inicio del nuevo siglo. Trátase de realidades muy amplias y diversas, por lo cual tuvimos que optar por analizar los casos de algunas universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Cataluña y del Estado de Sao Paulo, dos regiones de significativo desarrollo socioeconómico dentro de estos países.

Elegimos instituciones públicas debido a su importancia social y por considerar que son las más afectadas por las transformaciones actuales, ya que el proceso de transnacionalización educativa influencia notoriamente la formulación de políticas públicas, a través de la intensificación de la lógica de mercado y de las tendencias de construcción de espacios comunes.

3.- ALGUNOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

3.1.- PARALELISMO ENTRE EL PROCESO DE BOLONIA Y LAS METAS DEL MERCOSUR EDUCACIONAL

Partiendo de la idea de que la educación superior es un sector estratégico para el desarrollo de un país y factor de integración entre naciones, Azevedo (2008) construye una aproximación entre el Proceso de Bolonia en Europa y las políticas que están siendo encaminadas por la Comisión Regional Coordinadora de la Educación Superior del Mercosur, ya que estas dos entidades, dentro de sus contextos y proporciones, han sido fuertes inductoras de reformas en los sistemas nacionales de educación superior.

El autor especifica los distintos contextos que han dado origen a estas integraciones regionales y afirma que, a pesar de los contornos históricos diferenciados, existe una tendencia de convergencia en las políticas educativas planteadas para ambos contextos.

Desafío complementario para los países del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) es el de integrar sus propios sistemas de educación superior y, concomitantemente, crear mecanismos de reconocimiento y movilidad con sistemas extra-Mercosur como es el caso del futuro EEES que se encamina para su conclusión con el Proceso de Bolonia. (Azevedo, 2008:876)

En el cuadro siguiente podemos observar que en el ámbito del Sector Educacional del Mercosur se plantean metas muy similares a las manifestadas por la Declaración de Bolonia, especialmente en lo que toca a la comparación y reconocimiento de los títulos, la movilidad y la cooperación interinstitucional.

Cuadro 1. Aproximaciones entre el Proceso de Bolonia y las metas del Mercosur Educacional.

Objetivos del Proceso de Bolonia – UE (1999-2010)	Metas del Sector Educacional del Mercosur (2000-...)
• Transparencia y <u>comparación</u> entre títulos • Estructura de las titulaciones en dos ciclos principales • Sistema de créditos como el ECTS (<i>European Credit Transfer System</i>). • <u>Movilidad</u> de estudiantes, profesores e investigadores • Cooperación europea para <u>garantizar la calidad</u> • Promoción de la dimensión europea de la educación superior referida al desarrollo curricular y la <u>colaboración institucional</u>	• Configurar el Fondo para el <u>reconocimiento</u> experimental de carreras de posgrado en agricultura, la ingeniería y la medicina; aumentar su aplicación a otras carreras • Aprobar un acuerdo para el reconocimiento de los cursos de pregrado • Aprobar un acuerdo de <u>movilidad</u> • Establecer un programa de movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores • Eliminar las restricciones legales que impiden la implementación del Programa de Movilidad • Implementar un <u>programa de formación para evaluadores</u> pares • Coordinar con la Reunión Especializada de Ciencia y Tecnología del Mercosur en el desarrollo de <u>actividades de interés común</u>

	• <u>Implementar actividades conjuntas en el ámbito de la formación del profesorado, con la Coordinación Regional de la Educación Básica</u> • Implementar un programa de estudios de postgrado en las políticas públicas; operar una base de datos de programas de postgrado en la región • <u>Consolidar los programas de postgrado en la región en el marco del Protocolo de Integración Educativa de Formación de Recursos Humanos en el nivel de postgrado</u> entre los países miembros del Mercosur

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en: <http://www.eees.es/es/eees> y <http://www.sic.inep.gov.br/>

Observamos que los seis ejes para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior son de carácter más general. Las metas del ME se refieren a acciones más concretas, que deben ser implementadas para garantizar la integración de los sistemas. Entre ellos existen varios aspectos comunes que hemos destacado, como promover la comparación y el reconocimiento de títulos, el incentivo a la movilidad y a la calidad. Ante estas tendencias de convergencia y uniformidad entre los diferentes sistemas y, paralelamente a las preocupaciones en torno a la acreditación y a la calidad de la educación superior, gana fuerza el tema de la formación de profesores.

En el ME es bastante explícita la necesidad de formar profesores y recursos humanos para promover la integración. Éste es un punto importante para nuestra investigación, ya que prevé la implementación de actividades conjuntas entre los países.

Aunque en los países del sur exista la necesidad primordial de garantizar la universalización y calidad de la Educación Básica, no se puede obviar la importancia de la formación de los profesores de la educación superior, que son los responsables por formar los profesionales que actuarán en la educación primaria y secundaria, es decir, en la formación de las generaciones presentes y futuras.

Al tratar sobre la educación en el Mercosur, Gadotti (2004) afirma ser la formación de los educadores uno de los temas fundamentales y estructurales que influye en el desarrollo de la educación.

En la formación docente debe entrar la componente del Mercosur. Él (educador) tiene que estar convencido de la importancia de la integración regional, reconociendo la necesidad de desarrollar una identidad regional y comunitaria (Gadotti, 2004:26).

En esto también se ve planteada la necesidad de una identidad regional, tal cual está presente en los fundamentos de la Integración Europea y del Proceso de Bolonia. Más allá de esta propuesta regional, presentaremos a continuación algunos proyectos de integración que sobrepasan fronteras territoriales y continentales.

3.2.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA Y BRASIL: MARCOS LEGALES Y PRIMEROS ANÁLISIS

Con el fin de la dictadura franquista en 1975, la educación superior española empezó a vivir un intenso proceso de reformas. En 1983 fue aprobada la Ley de Reforma Universitaria (LRU) que desarrolla el precepto constitucional de autonomía universitaria, delegando a las Comunidades Autónomas más competencias en este nivel¹. En 1986 España entra en la Comunidad Económica Europea, la cual pasa a ser llamada “Unión Europea” en 1992.

¹ Sistema Educativo de España, Datos Mundiales de Educación 2010-2011(OEI- UNESCO). Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Spain.pdf

La promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001 profundiza la autonomía universitaria y es el primer marco normativo que explicita el compromiso de este país con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre sus directrices, se destacan: la adopción del suplemento europeo al título, del sistema de ciclos, del sistema europeo de créditos (ECTS) y el fomento a la movilidad estudiantil.

En España se pueden verificar grandes diferencias en los modos y tiempos de adecuación en cada Comunidad Autónoma: en Cataluña, por ejemplo, el proceso de adaptación se inició y se llevó a cabo con mayor rapidez que en otras regiones, a pesar de la fuerte oposición, especialmente por parte de los estudiantes. Aunque haya tenido retrasos y resistencias en el cumplimiento de la agenda de Bolonia, el Ministerio de la Educación considera que el país está muy involucrado en el proceso y muchas instituciones revelan en sus documentos y páginas Web, un alto grado de adhesión a los planteamientos de esta reforma.

La creación de servicios y de unidades que trabajan el tema de la innovación y de la formación docente en el ámbito de diferentes Universidades son importantes indicios de que la formación docente se ha convertido en elemento esencial para la implementación de los cambios que se pretenden consolidar en la Educación Superior.

Con la reapertura democrática en 1985 y la elaboración de una nueva Constitución en 1988, empieza un proceso de reformas en la Educación Superior Brasileña que se va a intensificar a partir de 1995. La Ley 9.131 reformuló las bases del Consejo Nacional de Educación y creó condiciones para la expansión del sistema, frente a la creciente demanda. La reforma tenía tres ejes principales: flexibilidad, competitividad y evaluación. En cuanto al último ítem, este marco legal encuadró la necesidad de evaluar y acreditar periódicamente las instituciones, mediante su desempeño, por lo cual se instituyó el Exame Nacional de Cursos (ENC), también conocido como “Provão”.

La promulgación de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) en 1996 también instituyó algunas tendencias en la Educación Superior brasileña, como la diversificación del sistema, pues además de las Universidades y de los Institutos, ha creado nuevas figuras jurídicas, como los Centros Universitarios y las Facultades Integradas, lo que facilitaría la expansión y libertad de creación de nuevos cursos en instituciones no universitarias.

El actual proceso de reforma de la educación superior brasileña fue introducido por el proyecto de Ley 7200/2006, que destaca el tema de la expansión del sistema y la posibilidad de que las universidades reestructuren los cursos de grado (graduação) organizándolos en ciclos. Tratase de una ley pro(im)puesta por el Ministerio de Educación a las instituciones de Educación Superior, a pesar de la resistencia de gran parte de la comunidad académica. Gran parte de las críticas se daban por la no previsión de recursos adecuados para promover la expansión, lo que ciertamente podría bajar la calidad de la educación en las universidades públicas.

El tema de la expansión de las universidades del Estado de São Paulo (el cual concentra casi la mitad de las matrículas de educación superior del país y posee todavía una gran demanda por atender), fue propuesto inicialmente por un Fórum Universitario constituido en 1999 y que lanzó el libro: *“Mais vagas com qualidade – o desafio do ensino superior no Brasil”*, cuyas ideas remiten al programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI-BRASIL, 2007).

Entendemos que estas tendencias de diversificación, expansión de las matriculas y reestructuración de los estudios en grados se aproximan a los planteamientos del EEES. También existen fuertes presiones del mercado de trabajo y del concepto de educación como motor del desarrollo económico.

Aunque estas transformaciones no sean directamente relacionadas a la formación de un espacio común de educación superior, revelase un gran énfasis en la idea de “internacionalización de los sistemas” y la existencia de un flujo creciente de investigadores entre Europa y Latinoamérica. Específicamente entre España y Brasil notamos un crecimiento de las acciones de cooperación y de los intercambios estudiantiles y entre profesionales de diferentes áreas del conocimiento.

Consideramos que estos cambios de un lado y del otro del Atlántico están interrelacionados y esto sin duda altera e interfiere en la formación y trabajo de los docentes. Análisis como estos son escasos en el ámbito educativo, por esto merecen ser profundizados.

4.- POR CONCLUIR

En esta comunicación, hemos sintetizado algunos análisis y las primeras reflexiones que estamos poniendo en marcha en el ámbito de la tesis doctoral. Las diferentes lecturas nos han revelado la importancia de la dimensión transnacional a la hora de analizar los actuales cambios en la educación superior en los diferentes países.

El análisis comparado de los proyectos de convergencia e integración de los sistemas es un importante punto de partida, que nos ayuda a ubicar las universidades con relación a las políticas y directrices globales.

Hemos constatado que existen directrices y tendencias muy próximas que orientan las últimas reformas legales puestas en marcha en ambos países. Estos cambios están afectando la estructura y organización de las universidades, por lo cual ciertamente está afectando la formación de los docentes de estas instituciones.

En este sentido, destacamos la existencia de programas y sectores de formación en el ámbito de algunas universidades catalanas y paulistas, lo que indica la necesidad de análisis más profundizados sobre esta temática.

Sabemos que los docentes son agentes centrales del cambio educativo y que es importante invertir en mejores condiciones de trabajo, formación y carrera para garantizar la calidad educativa. De este modo, es fundamental realizar esta mirada hacia las políticas de formación de profesores a partir del prisma de la transnacionalización y de la integración educativa, ya que son procesos interrelacionados.

La expectativa es que los análisis y resultados de esta investigación puedan contribuir para la reflexión sobre el impacto de la transnacionalización en la política universitaria y en las dinámicas de formación de profesores en las universidades elegidas, favoreciendo el conocimiento mutuo de los sistemas universitarios y la colaboración entre las instituciones educativas de ambos países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, M.L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas) 13, 3,875-879.
- Brasil (2007). Decreto 6.096 de 24 de abril. Instituye el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – REUNI.
- Correia, J. A. y Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.

- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dorio, I.; Sabariego, M.; Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2004). O Mercosul Educacional e os desafios do século XXI. Texto preparado para el seminario *O Mercosul e os desafios da educação no século XXI - Reunião del Comité Coordinador Regional del Sector Educacional del Mercosur y XXVII Reunión de Ministros de Educación del Mercosur*. Porto Alegre: MEC- INEP.
- Hornilla, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Montané, A. et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización. Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. En A. Teodoro (org.), *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização* (pp. 61-82). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pedró, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Tejada, J. y Fernández, M. (2009). La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. En *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo* (pp. 13-44). Libro de Actas. Madrid: Tornapunta.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- Vega Gil, L. (2011). *La educación comparada internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

SESIÓN EDUCACIÓN EMOCIONAL E IDENTIDADE

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL IV CICLO DE LA USC

María Carmen Gutiérrez Moar

Dpto. de Tª da Educación, Hª da Educación e Pedagogía Social

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

El alumnado del IV Ciclo de la USC, en su trayectoria escolar, el currículum estaba orientado casi exclusivamente al desarrollo de la inteligencia cognitiva, dejando la emocional para el ámbito familiar, encontrándonos realidades con ambas bien desarrolladas pero otras, con gran analfabetismo emocional. Éstos últimos, presentan disfunciones -emocional y social-, que a pesar de estar diagnosticados y tratados en el ámbito médico, también necesitan del educativo y, los profesionales de la medicina les recomiendan como terapia complementaria cursar la asignatura Aprendizaje Emocional y Bienestar, porque ponen de relieve, la existencia de indicios de que las emociones, influyen positiva y negativamente en la salud. En las clases potenciamos la intervención y la prevención, al tomar como referencia el desarrollo de la personalidad integral de los sujetos contextualizando sus necesidades y trabajando los contenidos de la inteligencia intra e interpersonal como facilitadora del bienestar personal y social impartiendo conocimiento teórico-práctico sobre las emociones.

INTRODUCCIÓN

El colectivo de los alumnos del IV Ciclo Universitario de la USC¹, engloba a personas iguales o mayores de 50 años, las cuales ya presentan una historia vital que ha condicionado su estado actual y, aunque los sentimientos de abatimiento son viejos compañeros de la raza humana y, quizá, en sus formas menos graves, tienen una función filogenética adaptativa² como, por ejemplo, recabar la atención y el cuidado de los demás, constituir un modo de comunicación de situaciones de pérdida o separación, o ser un modo de conservar energía para hacer frente a ulteriores procesos de adaptación. Sin embargo, ya sea por duración, frecuencia, intensidad o por su aparente autonomía, estas emociones negativas pueden interferir extraordinariamente con la capacidad de adaptación de la persona que la sufre, llegando incluso a ser patológicos, incluyendo en todos los casos un denominador común que se resume en trastornos afectivos como la depresión, manías, angustia, distimias, trastorno bipolar, ciclotimias,...

¹ Dentro del contexto académico de los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM). Buscamos desde el IV Ciclo Universitario de la USC la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de la dimensión afectivo-emocional de los alumnos/as en la materia general «Aprendizaje Emocional y Bienestar», que se incluye en el Plan de Estudios conducente a la "Graduación Senior" (Primer Ciclo) como optativa en el segundo curso y configurada con un total de 3 créditos (30 h.) distribuidos en teoría y práctica durante una hora semanal.

² Función de proteger a la especie de peligros (alarma ante la emergencia). Es una señal que orienta las conductas preparatorias para la acción.

El estado de ánimo deprimido, es una de las condiciones de malestar psicológico en algunos de nuestros alumnos del IV Ciclo y que también coincide con el que más afecta a los seres humanos en general y el que, potencialmente, tiene más peligro de mortalidad, debido a las conductas autolíticas (suicidas). No obstante, sentirse triste y deprimido no es un síntoma suficiente para diagnosticar depresión mayor, pues, la depresión como síntoma está presente también en la mayoría de los cuadros psicopatológicos como la esquizofrenia, obsesiones..., presentes minoritariamente en nuestro alumnado y, sin que por ello, constituya un síndrome depresivo. A diferencia de los estados normales de tristeza, la depresión impregna todos los aspectos del funcionamiento de la persona y, en cierto modo, el estado de ánimo parece tener vida en sí mismo, autonomía, de modo que apenas reacciona ante sucesos externos y parece independiente de la voluntad de la persona que lo padece. Después de estar un período largo de tiempo a tratamiento y experimentar mejoría es aquí, donde el colectivo de salud mental les recomienda, como terapia complementaria, cursar la asignatura «*Aprendizaje Emocional y Bienestar*».

Es competencia del profesorado una adecuada planificación, empezando por el marco humano, el cual requiere que la acogida de los discentes mayores al inicio de la Programación docente sea cálida y en un clima de igualdad, respeto y derecho a la diferencia. En esta fase previa, buscamos dar respuesta a la pregunta ¿Quiénes somos?, lo que nos lleva a la construcción contextualizada de una realidad idiosincrásica, es decir el clima de las relaciones interpersonales para la convivencia y el aprendizaje en el aula.

La segunda fase, hace referencia a la defensa de la formación integral del alumnado, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al proceso de socialización, atendiendo a unos principios psicopedagógicos y sociológicos adaptados siempre a la realidad del aula descubierta en la fase anterior; se complementa con actitudes valores y normas que se negociarán en el aula, además de los valores obligados constitucionalmente.

Los propósitos y finalidades, vienen a continuación en la fase de gestión, que a su vez está derivada de la fase anterior y que nos va a indicar el rumbo o la orientación, acompañada de una evaluación formativa y de ajuste a lo largo de todo el proceso, haciendo posible el formular un objetivo general emanado del interés del colectivo, comprendido por todos y que enunciamos a continuación: Promover y facilitar la integración y participación en procesos formativos de aprendizaje emocional que respondan a los intereses y expectativas del colectivo del IV Ciclo.

Dicho objetivo general, adquiere un valor programático y significativo. Posteriormente, se establecen los *objetivos específicos* que condicionarán la secuenciación de contenidos a trabajar en cada una de las sesiones de aula durante el curso académico y que presentamos a continuación:

1. Adquirir competencia conceptual empleando un lenguaje técnico.
2. Identificar nuestras propias emociones y las de los demás.
3. Desarrollar destrezas emocionales.
4. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
5. Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.

Los *contenidos* derivados de los objetivos anteriores son los siguientes:

0. Introducción: El sentido de la materia en el Plan de Estudios.
1. Marco conceptual y clasificación de las emociones.
2. Conciencia emocional: Conocer y reconocer.

3. Control de las emociones.
4. Bienestar y calidad de vida.
5. Cine y emociones.

Antes de empezar a desarrollar los contenidos, hacemos una evaluación diagnóstica o inicial de la situación emocional de cada alumno, a través de un sencillo *Cuestionario de Habilidades Emocionales*, que nos facilita el conocimiento de los fenómenos emocionales, el nivel de desarrollo de la conciencia emocional y la capacidad para controlar las emociones; aspectos relevantes para conocer la actitud de cada uno ante la vida. En muchos de ellos, y, sobre todo, los que asisten por prescripción facultativa, coinciden en una actitud vital negativa y es aquí, donde la educación, cuyo objetivo es el desarrollo integral de los sujetos, cobra especial relevancia, sin olvidar que tenemos que ejercer una labor de intervención y prevención para con aquellos. Así, la acción educativa se orienta al pleno desarrollo de la personalidad de cada sujeto, trabajando de forma complementaria la dimensión cognitiva y la afectivo-emocional.

La respuesta a esta necesidad de trabajar complementariamente ambas dimensiones del ser humano, es la asignatura «*Aprendizaje Emocional y Bienestar*» que nos facilita un mejor conocimiento teórico-práctico de los fenómenos emocionales, desarrollo de la conciencia emocional y la capacidad para controlar las emociones como forma y garantía generadora de una actitud positiva ante la vida, como se refleja al término del curso académico una vez pasado y analizado el post-test del *Cuestionario de Habilidades Emocionales*, lo que denota que ha habido un cambio de estilo vital gradual de negativo a positivo o de incremento en el aspecto positivo, afectando a la tríada pensar, sentir y actuar³. Lo que los médicos ponen de relieve, es que existen indicios de que las emociones influyen en la salud⁴, positiva y negativamente. Nosotros, desde la experiencia de los alumnos del IV Ciclo Universitario de la USC durante tres cursos académicos y el cuarto en realización, afirmamos que desde el ámbito educativo, debemos potenciar el trabajo conjunto del binomio cognición-emoción como expresión del real desarrollo de la personalidad integral de los sujetos, ya que es facilitadora del bienestar personal, emocional y social de los sujetos que la cursan.

Las repercusiones de las personas que han cursado la asignatura de «*Aprendizaje Emocional y Bienestar*», no sólo las hemos evaluado al final, como hemos explicado ya anteriormente, sino, mediante evaluación continua e integradora; se fueron sintiendo en las relaciones interpersonales, en el clima del aula, en la asunción de normas e incluso, en el rendimiento académico, que resulta muy alto con respecto a otras asignaturas cursadas por los mismos alumnos, creemos que la asignatura actúa de prevención inespecífica por los efectos positivos producidos en los estados depresivos de algunos discentes, los cuales redujeron notablemente el tratamiento y otros fueron capaces, poco a poco, de llegar a suprimirlo.

La evaluación está diseñada para el alumnado y profesorado que imparte la asignatura. Además de la evaluación diagnóstica, a través del *Cuestionario de Habilidades Emocionales*, realizamos Prácticas de Aula, ya que la hora de clase se divide en treinta minutos de exposición-conversación y otros treinta de Prácticas de Aula diversas (psicodramas, roll-playing, dilemas, reestructuración cognitiva, debates, cuestionarios individuales y grupales, cuestiones con textos adaptados, color y emociones (cromoterapia), formas geométricas y

³ Empleamos el enfoque socio-afectivo como metodología basada en la experimentación para potenciar lo afectivo-emocional y vivencial al afrontar lo social. Esta forma de actuación posibilita establecer la relación entre el conocimiento teórico de la asignatura y las Prácticas de Aula diseñadas para Vivir y sentir en "propia piel" aquella realidad que trabajamos y sobre la que vamos a aprender.

⁴ Se define la salud emocional como una parte del bienestar general cuando respondemos a cómo te sientes, qué piensas, cómo actúas, etc., es decir, alude a la existencia de emociones que afligen y nutren nuestra salud. En definitiva, somos una entidad adbiopsicosocial que presenta "heridas emocionales, carencias afectivas y conflictos internos que influyen en nuestro grado de bienestar, armonía y equilibrio" (Sanz, 2000:222).

emociones, reconocimiento emocional a través de rostros (microexpresiones). Estas Prácticas de Aula, según las temáticas, exigen técnicas diversas:

- 🎨 *Clases de emociones:* Reconocimiento emocional a través de rostros (microexpresiones). Discusión en grupo. Entrenamiento y dificultad.
- 🎨 *Conciencia emocional:* En una ficha titulada «Ahora me siento...» cada alumno escribe como se siente y por qué y se hará lo mismo toda la semana, entregándoles una ficha donde anotarán durante 5' diarios, excepto el último día, con 45'.
- 🎨 *Control de las emociones:* El profesor intercala un incidente provocador de ira, pero el alumnado no sabe que es provocado por lo que piensa que es verídico.

1. Analizar si el incidente les produjo una emoción positiva o negativa.
2. Dentro de las emociones negativas, concretar cuál y atreverse a definirla.
3. Pedirles a los alumnos, que describan una situación reciente que les haya provocado dicha emoción, sin dar a conocer a las personas implicadas.

4. Pedirles a los alumnos la siguiente información de forma individual y por escrito:

- Describe la situación y como te hace sentir.
- Determina que opciones propondrías para solucionar el problema.
- Cuáles serían sus posibles consecuencias sin solución y con solución.
- ¿Cómo os sentiríais ante cada opción de las anteriores?
- Cuestionario de la ira personal y grupal: Búsqueda de posibles soluciones grupalmente.
- Técnicas imaginativas de relajación (ojos cerrados/ojos abiertos).

- 🎨 *Bienestar emocional y calidad de vida:* Aplicación de la técnica de reestructuración cognitiva (cambios de pensamientos negativos que nos asaltan y convertirlos en positivos, anotándolos en una ficha con dos columnas, a la izquierda el negativo (-) y a la derecha el positivo (+) que le corresponda).

- 🎨 *Cine y emociones:* Presentación y visualización de una película o un cortometraje, análisis emocional individual y puesta en común a modo de debate para evaluar la transferencia de los aprendizajes (aplicación autónoma de lo vivido/aprendido a las actividades de la vida diaria).

La evaluación del profesorado se hace mediante una escala anónima (1 nada de acuerdo, hasta 5 muy de acuerdo) atendiendo a cinco factores:

- 🎨 Cumplimiento (horarios, desarrollo de la materia, control de asistencia, equilibrio entre teoría-práctica, cumplimiento del programa).
- 🎨 Profesorado (Participación, dominio de la materia, aportaciones interesantes, grado de empatía, organización y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje).
- 🎨 Contenidos (novedosos, material entregado, presentación del temario, Prácticas de Aula individuales y grupales, trabajo individual o examen (decisión de cada estudiante)).
- 🎨 Evaluación (ajuste a las acciones programáticas).
- 🎨 Valoración de la materia en el Plan de Estudios (nivel de satisfacción, expectativas, transfer, recomendación de la materia a otros alumnos).

Del análisis de la evaluación del profesorado y del alumnado, inferimos que existe un gran interés de demanda por cursar esta asignatura en todos los cursos del IV Ciclo Universitario de la USC con diferentes grados de profundización, pues les gustaría alcanzar mayor índice de especialización en cursos superiores, considerando necesario seguir desarrollando la dimensión afectivo-emocional, así como petición de referencias documentales para seguir profundizando en el conocimiento de la misma (autodidactismo⁵).

A modo de conclusión, defendemos que la alfabetización emocional, al igual que la acción preventiva-interventiva que se desprende de ella, es una cuestión que no debiera limitarse a ser identificada como una actuación individualizada de agentes, medios y situaciones específicas, sino que nos obliga a hablar de planteamientos multiprofesionales e interdisciplinarios (educación, sanidad, sociología, pedagogía, psicología, psiquiatría,...).

De todo lo expuesto anteriormente, se desprende que *“las emociones poseen un papel determinante en la vida del ser humano, por lo que se manifiestan como una de las óptimas formas de prevención inespecífica y cuyo objetivo es mantener un adecuado nivel de salud emocional en la población, identificándose como la encargada de minimizar los aspectos negativos y potenciar los positivos”* (Gutiérrez, 2004:118). La educación emocional ha de ir obligatoriamente asociada a los procesos evolutivos de los sujetos, lo que exige que la formación emocional deberá adaptarse a las etapas de cada ciclo vital y a la necesidad de implicar a un elenco, cada vez mayor, de agentes alfabetizadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gutiérrez, M^a C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).
- Gutiérrez, M^a C y Gutiérrez, T. M^a. (2011a). Autonomía y responsabilidad en el aprendizaje y la educación afectivo-emocional en el Programa Universitario de Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Addenda presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE 11). *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el Siglo XXI*. Celebrado en Barcelona el 19 y 20 de Octubre de 2011. (Publicación de la Universitat de Barcelona en formato CD-ROM con el ISBN 978-84-96409-68-2).
- Gutiérrez, T. M^a y Gutiérrez, M^a C. (2011b). Didáctica Emocional y Bienestar en el IV Ciclo de la USC. Comunicación presentada al XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE11). *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación*. Celebrado en Barcelona el 20 al 22 de Octubre de 2011. (Publicación de la Universitat de Barcelona en formato CD-ROM con el ISBN 978-84-96409-69-9).
- Sanz Ortiz, J. (2000). El factor humano en la relación clínica. El binomio razón-emoción. *Medicina Clínica*, 114(6), 222-226.

⁵ El adulto posee la experiencia y el conocimiento que la vida le ha dado (unión de la inteligencia fluida o capacidad de adquirir nuevos conceptos y de adaptarse a las nuevas situaciones que se ve alterada en el proceso de envejecimiento y la cristalizada que se refiere a la utilización de las habilidades intelectuales ya aprendidas a través de la experiencia y que por lo tanto, se mantiene más o menos estable en la vejez), tiene un grado de autonomía, toma cotidianamente decisiones y tiene la capacidad para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

O ENFOQUE SOCIOBIOGRÁFICO NO ESTUDO DA FORMACIÓN IDENTITARIA DO EDUCADOR/A AMBIENTAL

María Barba Núñez

Grupo SEPA

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

O presente documento fai referencia á investigación desenvolta como Traballo de Investigación Tutelado no Programa de Doutoramento de Teoría e Historia da Educación, da USC. Tratouse dun proceso orientado polo profesor Pablo Meira e a profesora Carmen Morán, no que cómpre destacar a importancia daquelas persoas que nos cederon o seu tempo e o relato da súa vida -Manuel Antonio Domínguez e Antón Lois- ante unha interese cognoscitiva común: a atención a unha posible “crise” do campo da Educación Ambiental (EA), reflectida, entre outros factores, nunha escasa renovación xeracional (Benayas et al., 2003; SGEA, 2010).

Neste artigo parto da xustificación da escolla polo método sociobiográfico como xeito de achegarse á comprensión dos procesos de formación identitaria dos educadores e educadoras ambientais en Galicia, para pasar a centrarme na definición do marco e proceso de interpretación ou de coñecemento sociolóxico.

1.- O ENFOQUE SOCIOBIOGRÁFICO

A valoración do cualitativo correspóndese cunha visión renovada das Ciencias Sociais, que pretende comprender á realidade dende unha perspectiva menos unidimensional e máis complexa, isto é, estudar as situacións, os problemas, desde diversas ópticas e tomando en conta a singularidade de cada un dos suxeitos, dos grupos ou das sociedades que están inmersas no devandito proceso. (...) É o caso das historias de vida, as entrevistas en profundidade, os grupos de discusión e todo aquilo que centra o seu potencial investigador na riqueza da palabra, na imaxe ou na observación da existencia cotiá.

Gradañlle, R.; e Vargas, G. (2007:9)

O campo da Educación Ambiental defínese na confluencia de diferentes perspectivas e idiosincrasias, que lle outorgan gran complexidade epistemolóxica e riqueza disciplinar. Nel danse intereses contrapostos, posicionamentos filosóficos e éticas dispares (Gutiérrez; 2008), que non poderían ser atendidas traballando unicamente dende un enfoque cuantitativo. A metodoloxía cualitativa responde mellor á consideración da realidade como construción social na que se ven implicados significados, interpretacións e linguaxes simbólicas (Vargas, 2008), que cobran sentido enmarcadas dentro do campo -segundo a terminoloxía de Bourdieu¹- no

¹O concepto de “campo” é un elemento central no traballo de Bourdieu, en estreita relacións cos de “habitus” e “capital”. Ó longo deste artigo se clarificarán estes conceptos.

que teñen lugar. Esta permite un achegamento fiel á vida das persoas e ós contextos nos que se desenvolven, permitindo “o estudo dos significados, as situacións e os discursos, para reproducir² a vida social e, en xeral, para atender á acción e ó comportamento dos individuos” (Ibid., 2008:101). Na tarefa de comprensión dos diferentes campos e grupos de pertenza dos suxeitos, para outorgar significado ás súas traxectorias, a metodoloxía cualitativa “ofrece a posibilidade de estudar o que caracteriza a organización social e cultural dun grupo” (Pérez, 1994:71)

Nesta liña, o enfoque sociobiográfico preséntase, fronte ós modelos positivistas, como unha forma de coñecemento en Ciencias Sociais máis humanista. Non se trata só dunha opción metodolóxica, senón que implica fortes consideracións epistemolóxicas que parten da base de outorgar valor ás persoas, abordando o individual no coñecemento dun obxecto social máis amplo. Supón posicionarse na toma de consideración tanto do individuo como do campo ou estrutura social no que se desenvolve. A súa vontade interpretativa permite atender ás subxectividades implícitas en toda realidade social, abordándoa na súa complexidade e entendéndoa como unha construción na que se ven implicados esquemas de interpretación, valores e intereses diversos. Tamén destaca o feito de que posúe un maior potencial dinámico-temporal, o cal permite a comprensión do cambio social, “fronte á notoria incapacidade positivista para manexar a variable temporal” (Pujadas, 1992:8). Trátase dunha condición indispensable para a comprensión da formación identitaria do educador ambiental, entendida como proceso, así como na construción do campo da EA.

A escolla por este enfoque supón abandonar a diferenza de poder nas relacións entre o investigador e o suxeito de investigación -onde o primeiro gozaba dunha supuesta superioridade-, en favor dunha equidade que supón recoñecer que non son máis valiosas as interpretacións feitas polo investigador, a partir dos datos “obxectivos” recollidos, que aquelas feitas polos protagonistas da realidade estudada.

A historia de vida preséntase como un método idóneo para a recolección de datos en relación ó presente obxecto de investigación. Trátase dun texto narrativo a través do cal a persoa reconstrúe a súa vida, volcando no mesmo reflexións, valoracións, explicacións, descripcións, etc.; recollendo as relacións establecidas nos diferentes grupos e contextos dos que forma parte, a través da visión subxectiva de si mesmo e dos outros; e reflectindo as características, estrutura e espazo de posibilidades do contexto do no que se desenvolve, atendendo ás súas transformacións e á influencia destas sobre a propia vida.

2.- A TEORÍA DA PRÁCTICA DE BOURDIEU NO TRABALLO SOCIOLÓXICO

Sírvome da definición feita por Gradaílle (2000:579) das historias de vida como método de investigación baseado en “relatos onde se desenvolve o transcurso da vida dun individuo, dende os seus puntos de vista, para acadar a continuación unha visión máis global, considerándoo xa non só como suxeito, senón como membro dunha comunidade cunhas características determinadas”. Con isto pretendo poñer o acento no elemento “socio” deste tipo de enfoque, que non busca obter un relato bonito, senón que o mesmo é interesante na medida en que contribúe á comprensión dun obxecto social máis amplo.

En palabras de Bertaux (2005:10):

a finalidade non é tomar dende o interior os esquemas de representación ou o sistema de valores unha persoa illada, nin sequera dun grupo social, senón estudar un fragmento particular da realidade social-histórica, un obxecto social; comprender cómo funciona e cómo se transforma, facendo fincapé

² Precisa o autor a relatividade do termo “reproducir”, polo feito de que non se trata de extraer unha realidade obxectiva, senón o que el chama unha imaxe conceptual e discursiva que se aproxime ós feitos e á súa comprensión.

nas configuracións das relacións sociais, os mecanismos, os procesos, a lóxica de acción que o caracteriza.

Pero o individual como fonte de coñecemento sociolóxico non implica que o relato fale por si mesmo, nin que teñamos que adoptar os discursos dos suxeitos como explicación directa da realidade, senón como unha das interpretacións posibles, mediatizada polo *habitus*.

Para a presente investigación, elaborouse un marco de interpretación dos relatos de vida a partir da Teoría da Práctica de Bourdieu. Ante as históricas tensións entre estruturalismo e interaccionismo, Bourdieu propón combinar ambas perspectivas -superar o tratamento das relacións como realidades xa construídas fóra do suxeito e sen deixar de dar conta da necesidade do mundo social-, traballando dende os conceptos de “campo” e “*habitus*”.

Bourdieu sívtese da noción de campo para facer referencia ó conxunto de relacións nas que historicamente se atopan situados os axentes. O campo enténdese coma un marco de xogo onde “un conxunto de persoas participan dunha actividade regulada, unha actividade que, sen ser necesariamente o produto da obediencia ás regras, obedece a certas regularidades” (Bourdieu, 2000:72). Para triunfar neste xogo é preciso coñecer a necesidade e a lóxica do campo, o que denomina “sentido do xogo”. Serve de superación ó subxectivismo constructivista e ó obxectivismo estruturalista: por un lado defende a influencia sobre o suxeito da posición que ocupa dentro do campo e as características da mesma e, por outro, atende á súa dimensión como campo de poder, no que se dá unha traxectoria histórica de loitas de forza por manter ou transformar a estrutura.

Diferénciase entre regra e regularidade polo feito de que as condutas son regradas, sen ser o produto de obediencia a normas explícitas, resultado dun traballo de codificación. Está, neste senso, o concepto de *habitus*, entendido como o produto dunha serie de condicionamentos asociados a unha clase particular de condicións de existencia, xeradores e organizadores de prácticas e de representacións, é dicir, da forma de significar a realidade e de guiar os comportamentos. Isto supón que as persoas que comparten as condicións de existencia -pola pertenza a unha posición similar na estrutura do campo- se comporten dun xeito semellante ante unha determinada circunstancia. Semellante, e non igual, dado que poden variar as respostas dentro do sentido do xogo, dos límites e posibilidades que ofrece o campo. A práctica é o produto da relación dialéctica entre a situación e o *habitus*.

O *habitus*, ó ser compartido polas persoas que forman o campo, dota dun sentido común ás prácticas e ás lóxicas do mesmo, levando incluso a velas como algo “natural”, como unha realidade obxectiva, polo cal as persoas non teñen conciencia de ditos condicionantes e non os trasladarán no seu relato. Dende este punto de vista o *habitus* é inaccesible ó análise empírico, máis que indirectamente a través das prácticas que contribúe a xerar. Por este feito, a non pertenza do investigador ou investigadora ó campo debe aproveitarse para construír as condicións onde a crenza se xera e que a pertenza impide obxectivar, definindo os esquemas de percepción e de práctica que doutro xeito poden resultar inconscientes.

2.1.- CONCEPTO DE TRAXECTORIA DE VIDA FRONTE O DE HISTORIA DE VIDA

O *habitus*, entendido como guía das prácticas, non soe estar orientado ó futuro, nun cálculo de intencións e posibilidades de éxito, senón que é o produto de condicións pasadas, da interiorización de estratexias, de esquemas de representación e actuación, ante determinadas circunstancias. Isto non quere dicir que a conciencia e a reflexión non teñan ningún papel de guía da acción, máis estas son secundarias en relación a influencia do *habitus*. Pero o mundo social entende a normalidade e á constancia cun mesmo, polo que propón e dispón todo tipo de elementos de totalización e unificación do Eu (Bourdieu, 1997).

Cando o suxeito narra a súa traxectoria de vida, tende a dotala dun sentido ou finalidade que en realidade non ten, e faíno mediante mecanismos sociais que permiten esa experiencia da vida como totalidade. O *habitus*, actúa como principio activo na unificación das prácticas e representacións, leva a dotar de sentido a existencia narrada mediante un Eu historicamente constituído e situado. O relato de vida tenderá a unha presentación segundo as leis da biografía oficial, baseada nunha cronoloxía e presentada como unha serie de acontecementos sucesivos asociados a un proxecto de vida elixido polo suxeito.

Fronte ó concepto de “historia de vida”, que supón unha creación artificial de sentido, como se a vida fose un todo orientado a unha finalidade consciente, defende Bourdieu (1997:82) a idea de “traxectoria de vida” como “serie das posicións sucesivamente ocupadas por un mesmo axente (ou un mesmo grupo) nun espazo en si mesmo en movemento e sometido a incesantes transformacións”.

O traballo sociolóxico debe atender ás condicións do campo e á posición ocupada polo suxeito no momento en que ocorren os acontecementos para dotalos de significado. Ó interpretar a vida e actividade dun suxeito debemos ter presente que unha persoa se move en diferentes posicións dentro dun campo, así como en diferentes campos ó longo da súa vida e, incluso, en varios campos ó mesmo tempo. Defende Carvalho (2007:24), que a narrativa de vida debe “captar o suxeito da acción, sen encerralo nunha identidade estable. (...) permite comprendelo na transformación, incluído o cambio na cohesión dunha vida”, facilitando, deste xeito, tomar conta das relacións entre individuo, sociedade e historicidade. Posiblemente a persoa nos relate a súa vida interpretándoa dende os seus esquemas de percepción e valoración actuais. O traballo sociolóxico debe atender ás condicións do campo e á posición ocupada polo suxeito no momento en que ocorren os acontecementos para dotalos de significado, hai unha traxectoria persoal e unha traxectoria do campo da EA que deben ser postas en constante interacción para que adquiran o seu verdadeiro sentido.

2.2.- MARCO DE INTERPRETACIÓN DAS TRAXECTORIAS

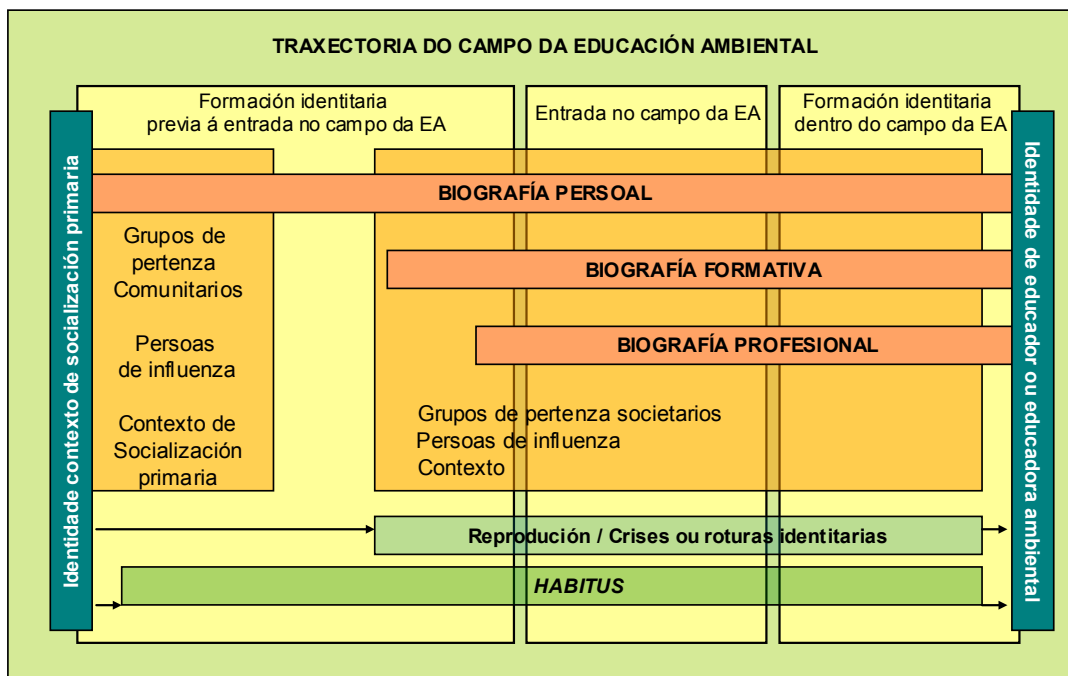
Para facer biografía hai que situar ó suxeito no campo, na súa relación de achegamento e confrontación cos outros integrantes do mesmo e con aqueles que o precederon, establecendo regras de percepción comúns e puntos de discordancia. Nesta relación constante entre a traxectoria biográfica do suxeito e a dimensión relacional, “o fenómeno identitario é concibido como produto da socialización” (Dubar, 1992:107). Dado que o individuo pasa por diferentes grupos ó longo da súa traxectoria vital, adquire sinais identitarias de cada un deles, xa sexa por adopción ou por rexeitamento, e vai conformando o seu *habitus*. (ver gráfico 1).

Un dos marcos fundamentais ós que se debe atender na interpretación da traxectoria de vida do suxeito é o campo social no que nace e no que, polo tanto, desenvolve a súa socialización primaria. A relevancia desta etapa no desenvolvemento da identidade persoal conxúgase cunha maior inconsciencia por parte do suxeito do que interioriza a través da inmersión no campo, dos presupostos do mesmo e dos intereses que ten na súa existencia e perpetuación. Dita inconsciencia tradúcese nunha maior efectividade na conformación do *habitus*. Mais o campo de socialización primaria non é totalmente determinante no individuo, as experiencias posteriores definen a cada individuo de forma singular, permitindo os desvíos do comportamento respecto ó esperado segundo a súa posición na estrutura.

Na formación identitaria cobran especial interese aqueles momentos de emancipación do suxeito e configuración da súa identidade persoal, que pode ser ou non vivenciada como crise. Este proceso supón o abandono de formas comunitarias de identificación, herdadas e asumidas en gran medida dun xeito inconsciente, a favor de formas societarias (Dubar, 2002). A identidade de educador ambiental é en certo modo contracultural, polo que interesa salientar aqueles “momentos” ou “aspectos” que posiblemente levaron ó suxeito a desprenderse da

presión de formas identitarias comunitarias a favor doutras societarias, asociadas ó campo da Educación Ambiental.

Gráfico 1. Marco de análise das traxectorias de vida.



Fonte: elaboración propia.

Na construción identitaria do educador ou educadora ambiental diferénciase entre aqueles condicionantes que impulsan a entrada no campo da EA, mediatizados polo *habitus* propio do suxeito, e aqueles elementos (capital³) que caracterizan a súa posición dentro do mesmo. Dito posicionamento é produto da historia do campo -das loitas internas na súa definición e na conformación do seu capital simbólico-, así como da súa posición e tensións respecto outros campos, conferíndolle valor ás súas prácticas.

Neste senso, para a presente investigación elaborouse previamente a definición do campo da Educación Ambiental, tratando de delimitar o seu espazo social e simbólico (non debemos esquecer que todas as persoas que o conforman teñen intereses fundamentais en común relacionados coa existencia mesma do campo, que prevalecen sobre as diferenzas, e que resulta interesante definir), establecendo os principios de diferenciación fundamentais e, sobre todo, os principios de distinción simbólica. Prestouse atención á traxectoria, non como unha sucesión cronolóxica de etapas, senón como estados definidos nas loitas de capital simbólico entre os distintos axentes comprometidos na súa construción e enfrontados no mesmo espazo de posibilidades.

A presente investigación é de carácter inductivo, dada a consideración de que partir de categorías preestablecidas supón pechar as posibilidades de interpretación dentro dos límites iniciais -coñecementos, representacións da realidade, imaxes, significacións previas- da persoa que realiza o estudo. Aínda así, a partir das teorías de Bourdieu e das indicacións sobre formación identitaria de Dubar, definíronse unha serie de puntos de interese nos que centrar a atención na recollida e análise do relato:

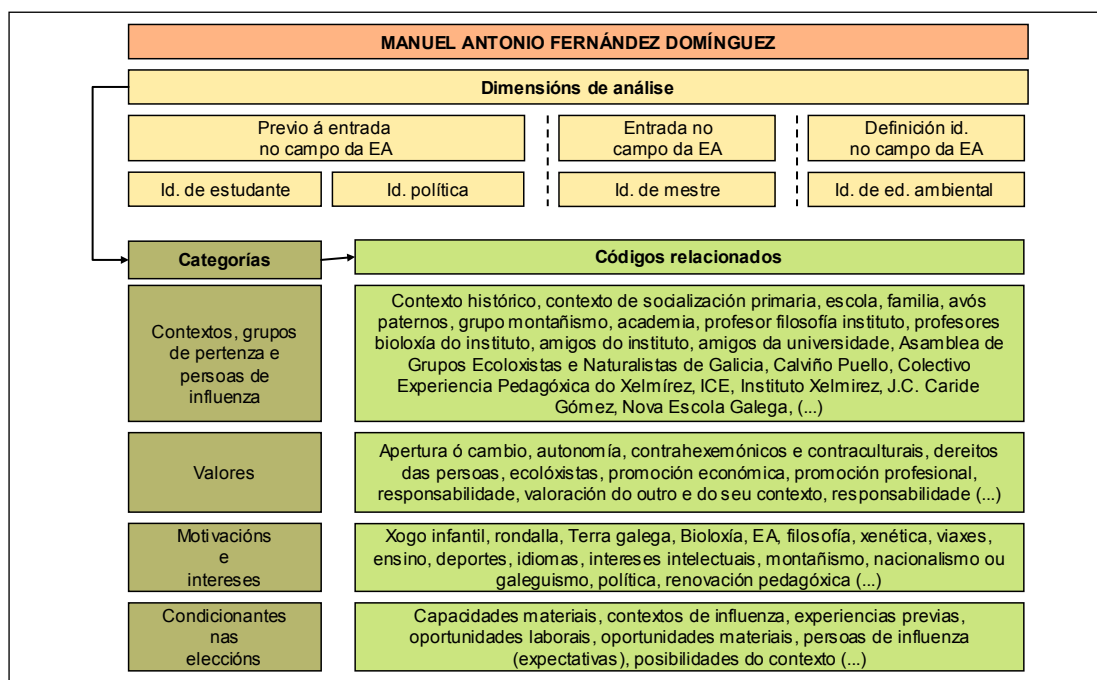
³O concepto de capital é traballado por Bourdieu para facer referencia ós "recursos" económicos, culturais, sociais, etc., que determinan a posición do suxeito na estrutura do campo. Os campos caracterízanse polas loitas de poder no establecemento das "taxas de cambio" entre os diferentes tipos de capital.

- ✚ Diferenciar tres etapas de vida nas traxectorias dos suxeitos: previa á entrada no campo, fase de entrada, e definición identitaria dentro do mesmo. No que se refire á etapa de entrada, distínguese entre entrada laboral directa no campo da Educación Ambiental ou reconversión identitaria cara este campo socio-profesional, o cal está moi influenciado polo estado e traxectoria do campo.
- ✚ Atender á biografía persoal, educativa, política e profesional. Isto implica identificar condicionantes identitarios asociados a cada unha delas.
- ✚ Partir da existencia de pertenzas múltiples: de xénero, orixe cultural, contexto de residencia, xeración, crenzas políticas, filosóficas e relixiosas, estudos, categoría socioprofesional, rol familiar, etc.
- ✚ Recoller os condicionantes dos estilos de vida (Soldevilla, 1998) orientados por factores socioculturais, entre os que están os valores, normas, roles do contexto, etc. Tamén os determinados por características persoais, no que se refire a trazos e tipos de personalidade, oportunidades materiais e afinidades electivas, entre outros.
- ✚ Contemplan tanto as formas comunitarias como as societarias na formación identitaria (Dubar, 2002), considerando as diferenzas entre ambas e as características da súa incidencia sobre o suxeito.
- ✚ Prestar especial atención a aqueles momentos de emancipación do suxeito e configuración da súa identidade persoal e ás crises ou roturas identitarias, normalmente produto dalgún cambio importante nas relacións cotiás ou produto da maduración emocional, afectiva e intelectual da persoa.
- ✚ Delimitar as referencias contextuais que nos permitan situar as experiencias dos suxeitos sociohistoricamente, para poder interpretalas en función do estado do campo.
- ✚ Recoller a pertenza a diferentes grupos, dos que nos interesa obter a “sociometría, o clima e a economía moral” (Bertaux; 2005:54). Ademais, resulta interesante coñecer dos mesmos: obxectivo e finalidade do grupo, formas de relación e normas, formas de significar o mundo e atribuírlle sentido, valores e crenzas.

3.- ANÁLISE DE DATOS

A análise dos relatos, obtidos mediante entrevistas recollidas cunha gravadora, respondeu a un proceso de carácter inductivo. No mesmo podemos diferenciar cinco fases fundamentais: a selección de citas, a codificación das mesmas, a agrupación en familias ou categorías, a identificación de dimensións de análise e o establecemento de relacións dentro das mesmas (ver gráfico 2). Non se partiu duns códigos previos, senón que se foron establecendo en función da información sobre a que versaban cada unha das microestruturas de análise. Estas non se crearon en función de unidades sintácticas, senón temáticas ou de significado, sen discriminálas nun principio segundo a súa relevancia.

Non se primou a correspondencia entre ambos suxeitos, codificando os seus relatos de forma independente, aínda que compartan algúns deles (contexto histórico, contexto de socialización primaria, familia, escola, etc.).

Gráfico 2. codificación e categorización. O caso de Manuel Antonio Fernández.*Fonte: elaboración propia.*

No caso da categorización, si se buscou establecer familias aplicables ás dúas traxectorias de vida analizadas, permitindo unha posterior comparación. Empregáronse como referentes para a definición das categorías os puntos de interese definidos no marco teórico de interpretación. Éstes tamén serviron para establecer unha serie de dimensións de análise, que servisen como referente para guiar a reflexión e o discurso na interpretación das traxectorias de vida. Neste senso, diferénciase entre aqueles condicionantes identitarios previos á entrada no campo, aqueles determinantes da entrada, ou os que influíron na definición identitaria dentro do mesmo. Distínguense, por outra banda, a existencia nos suxeitos de diferentes identidades conectadas entre si. Partindo de que toda persoa responde a unha pertenza múltiple, decidiuse que as dimensións de análise debían atender especialmente a aquelas identidades que gardaban unha relación máis directa coa de educador ambiental.

No caso de Antón, no que non hai identidades moi diferenciadas, senón que tanto a formativa, como a política, e a profesional xiran en torno á identidade de educador ambiental, relaciónase a “entrada no campo da EA” por un lado, e a “formación identitaria dentro do campo”, polo outro, coas dimensións de análise: “contextos, grupos de pertenza e persoas de influencia”, “valores”, “motivacións e intereses” e “condicionantes nas eleccións”. No caso de Manuel Antonio, onde se aprecia un cambio identitario máis marcado, asóciase as identidades “estudiante”, “política”, “profesional de profesor” e “profesional de educador ambiental”, coas mesmas dimensións de análise ca no caso de Antón.

Dentro destas dimensións de análise, se foron establecendo as relacións correspondentes entre os diferentes códigos e categorías, precisas para a interpretación das traxectorias de vida. Todo este proceso foi facilitado polo uso do software Atlas.ti.

4.- A INTERPRETACIÓN DAS TRAXECTORIAS DE VIDA

A riqueza dos resultados da investigación debeuse, por unha parte, ó interesante percorrido persoal e profesional dos suxeitos cos que se traballou e, por outra banda, ás diferenzas entre

as traxectorias de ambos suxeitos. As mesmas permitiron dar conta da influencia do *habitus* na conformación identitaria do educador ou educadora ambiental.

Como xa indiquei anteriormente, na conformación do *habitus* ten especial relevancia a influencia dos grupos comunitarios nos que o suxeito desenvolve a súa socialización primaria.

Antón naceu no seo dunha familia conservacionista, que presenta unha importante valoración da natureza e da importancia de preservala. Polo tanto, recibe da mesma un *habitus* acorde co do campo da Educación Ambiental. Isto lévao a desenvolver dende pequeno un conxunto de motivacións, intereses, valores, formas de significar a realidade e de relacionarse con ela que fan que atope neste campo o contexto idóneo para a validez do seu capital e, polo tanto para atender ás diferentes dimensións da súa persoa e acadar satisfacción persoal.

Exemplo disto é que, durante as entrevistas, ao abordar a primeira toma de contacto do suxeito cos grupos ecoloxistas, a unha idade bastante temprana, aclara como o seu ingreso nestes colectivos non é consecuencia da influencia ou acompañamento doutros amigos. Non compartindo este tipo de intereses coas amizades do seu contexto, tomou este impulso para unirse a outras persoas el só. Isto tamén o indica cando contacta con Greenpeace no estranxeiro, xa na adolescencia, simplemente porque un familiar lle dixo que había “uns hippies pintando un barco”.

Pola contra, a Manuel Antonio o *habitus* que parece terlle inculcado o seu contexto familiar non garda estreita relación co campo, son outros os condicionantes que o van influenciando ó longo da súa traxectoria formativa e profesional cara unha identidade de educador ambiental. Fundamentalmente o contacto con grupos societarios nos que desenvolve uns intereses intelectuais e políticos entroncados co campo.

A pertenza a un contexto comunitario asociado ós principios do campo, figura como un elemento facilitador da entrada no mesmo, dado que non leva consigo superar unha etapa de rotura identitaria respecto a outros grupos de referencia. Que esta rotura esta sexa ou non vivenciada como crise depende, en gran medida, da preeminencia na socialización primaria da identidade para si ou a identidade para os outros, e da coincidencia entre ambas identidades.

Cando a identidade para si coincide coa identidade para os outros, é dicir, coa asignada baixo formas comunitarias, e se produce o cuestionamento desa dobre identificación (para o outro e para si), a crise é inevitable, dado que “para apropiarse da outra identidade é precisa unha conversión que implique a disociación da nova identidade ‘para si’ respecto da antiga identidade invalidada e ademais o aceso ó recoñecemento polos outros da nova identificación para si.” (Dubar, 2002:199). Indica, o autor, o feito de que nesa transformación, en moitos casos os suxeitos cambian de grupo, busca novos *Outros* para dar validez á nova maneira de identificarse e argumentar as novas visións do mundo. En cambio, cando a identidade para os outros non pesa sobre a identidade para si xa desde a socialización primaria, primando as formas societarias, o cambio identitario non é tan dramático, pola certa independencia da que o suxeito ven gozando dende sempre na configuración da súa persoa. Dise que, mentres que fai anos era enorme o peso das formas comunitarias, na nosa sociedade actual, estas van perdendo progresivamente protagonismo, a favor das societarias. Os suxeitos séntense cada vez máis libres para decidir quen queren ser, á marxe das imposicións da comunidade. Mais, ó igual que podemos afirmar que os cambios identitarios son menos traumáticos, tamén podemos afirmar que as crises identitarias son cada vez máis frecuentes, e non se limitan ó período de paso da infancia á etapa adulta, senón que, debido á inestabilidade das nosas sociedades (roles familiares, cambios de parella, de traballo, de postos ou funcións dentro do mesmo, etc.) e á diversidade de opcións, mantense durante todo o proceso vital da persoa.

En resumo, mentres en Antón apreciamos unha entrada directa no campo da EA, Manuel Antonio experimenta un interesante proceso de transformación persoal e profesional,

caracterizado por crises e roturas identitarias, influenciado fundamentalmente polo contacto con grupos societarios, así como polas oportunidades do contexto, mediatizadas polo seu *habitus*. Non debemos esquecer o estado do campo no momento en que cada un dos suxeitos tiña que definirse formativa ou profesionalmente. Mentres que no caso de Manuel Antonio Fernández a Educación Ambiental apenas calara no contexto galego, no caso de Antón Lois xa tiña unha traxectoria incipiente e, ademais, por mor da conexión cos colectivos ecoloxistas, coñecía da súa existencia como campo profesional.

Por outra banda, observouse que a contorna na que crece o suxeito ten gran influencia, tanto no que se refire á valoración da natureza como entorno de vida, como polas posibilidades de apreciación da degradación ambiental.

Na abordaxe da formación identitaria dentro do campo da EA, cabe destacar o protagonismo que outorgan ó contacto con grupos societarios. Ambos casos, outorgan unha gran importancia ós diferentes colectivos dos que teñen formado parte, e á achega identitaria e aprendizaxe que deles obtiveron, destacando tamén a persoas relevantes. Son moi relevantes as experiencias de educación informal baseada no contacto co outro. Isto reflicte a dimensión política da Educación Ambiental, como un campo en construción que atende á promoción dese futuro desexable, que debe ser definido no diálogo e na interacción das diferentes voces. Os continuos avances do campo, a variedade de posicionamentos e as necesarias influencias dende outros ámbitos e contextos, fan necesaria esa interacción para formarse identitariamente dentro do campo da Educación Ambiental.

Na sistematización do concepto de Educación Ambiental que asumen, así como das características da acción educativa que realizan en materia ambiental, púidose observar unha interesante evolución, a cal foi estudada poñéndoa en relación coa traxectoria do campo. Antón partiu de concepcións conservacionistas, porque esa era a tendencia no momento no que se introduce no campo, máis sempre estivo na vangarda da transformación cara a posicións máis sociais e transformadoras, moi acorde co seu *habitus*. Manuel Antonio, debido ó protagonismo que tiñan no inicio do seu exercicio profesional as teorías de aprendizaxe por descubrimento, comezou a traballar en Educación Ambiental dende unha concepción do medio como recurso educativo e foi na evolución do campo e a través do contacto con colectivos de renovación pedagóxica que comezou a desenvolver actividades de Educación Ambiental que atendían ó cuestionamento da realidade, á solución de problemas do entorno e á reivindicación política, entre outras, cun importante carácter participativo.

Pese as diverxencias, podemos determinar que ambos suxeitos da mostra traballan dende unha concepción socio-crítica da Educación Ambiental, aínda que en contextos moi distintos e como resultado de traxectorias moi diferentes. Isto non fai máis que reflectir a heteroxeneidade do campo e dos perfís dos profesionais que desenvolven o seu labor dentro do mesmo. Resulta alentador comprobar que persoas que proveñen de contextos e referentes tan diferenciados desenvolven na súa identidade esa dimensión social e política que os leva a implicarse na transformación das realidades a través da Educación Ambiental.

A paixón e a vontade de cambio cara sociedades máis xustas socioambientalmente, a través do desenvolvemento na cidadanía dun pensamento crítico e do cuestionamento dos actuais modelos de relación co medio e dos seres humanos entre si, son elementos que fan confluír dentro dun mesmo campo a dúas persoas con traxectorias tan diversas pero que atoparon na Educación Ambiental un referente nas súas vidas e labor profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Benayas, Javier; Gutiérrez, José e Hernández, Norma (2003). *Evolución de la Educación Ambiental en España. Análisis de indicadores de desarrollo. La investigación en educación ambiental en España*. Madrid:Ministerio de Medio Ambiente.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Gradaílle, Rita (2000). Historias de vida. Un enfoque humanista en las investigaciones sociales: el caso de la identidad colombiana. En Carlos Rosales (coord.) *Innovación en la universidad*(pp. 569-572). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones del ICE.
- Gradaílle, Rita e Vargas, Germán. (2007). A investigación - acción: teoría e práctica para a transformación social. En Caballo, María Belén; e Fraguera, Raúl (coords.) *A investigación - acción participativa no quefacer municipal*. (pp. 9-19). A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- Gutiérrez, José (2008). Avances metodológicos contemporáneos en el campo de la investigación en Educación Ambiental. En Meira, Pablo e Andrade, Marilia (coord.) *Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios* (pp. 65-76). Oleiros: CEIDA.
- Meira, Pablo e Pardellas, Miguel (coord.) (2010). *O Proxecto Fénix: Proceso de Diagnóstico da Estratexia Galega de Educación Ambiental*. Oleiros: CEIDA e Xunta de Galicia, Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Infraestruturas.
- Pérez, María Gloria (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pujadas, Juan José (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Soldevilla, Luis Carlos (1998). *Estilos de vida: hacia una teoría Psicosocial de la acción*. Madrid: Entihema.
- Vagas, Germán (2008). Diseño metodológico de una investigación cualitativa: un estudio de caso. En Meira, Pablo e Andrade, Marilia (coord.) *Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios*(pp. 99-128). Oleiros: CEIDA.

SESIÓN TRABALLOS DE CONCEPTUALIZACIÓN

EN BUSCA DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN ADECUADA: BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN CONTINUA

Eva María Barreira Cerqueiras

Grupo GIE

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

En esta comunicación tratamos de acercar al lector a los avances que hemos realizado en torno a la conceptualización de las “buenas prácticas” en formación continua, como uno de los temas vertebradores de un trabajo de investigación más amplio sobre la formación en las empresas en la comunidad gallega. Ofrecemos, en primer lugar, una serie de definiciones, características y elementos que describen la noción de “buenas prácticas”, tanto desde un enfoque global como desde uno más específico. En segundo lugar, ponemos de manifiesto la falta de estudios y definiciones de buenas prácticas en formación continua, por lo que plasmamos también aquí el trabajo que se está desarrollando en estos momentos para conseguir una conceptualización adecuada de este término, bajo las pautas de la investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

El concepto de “*buenas prácticas*”¹ es un término complejo, cuya conceptualización y caracterización está muy poco realizada a pesar de que su tratamiento se extiende por multitud de campos y contextos de trabajo e investigación. Podemos realizar esta afirmación en base a la búsqueda de documentación, datos y bibliografía en torno a esta temática, pues en ellos observamos la puesta en marcha modelos o guías de buenas prácticas sin antes haber ofrecido un marco teórico acorde a la cuestión a tratar, o sin haber estipulado el proceso por el cual se han llegado a establecer esas buenas prácticas.

Es por ello que, ya que nuestra investigación aborda las *buenas prácticas en la formación continua*, hemos tratado de adentrarnos en el entramado de este concepto desde un punto de vista teórico y tratar de establecer métodos para identificar las buenas prácticas en nuestro entorno de investigación.

1.- CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

1.1.- LAS BASES DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

Ya desde la década de los noventa podemos comprobar cómo el término *buenas prácticas* ha sido una noción en auge en la literatura de diversas disciplinas y temáticas. No obstante, se trata de documentación muy sesgada y limitada. En este sentido, se han intentado reflejar y sistematizar los procesos de generación, difusión y adopción de buenas prácticas entre

¹En algunos momentos de este trabajo nos referiremos a las *buenas prácticas* empleando la abreviatura BP, según la redacción y condiciones del texto.

organizaciones (Newmark, 2002; Evans y Davies, 1999; cit. en Brannan, Durose, John y Wolman; 2008) pero no ha habido una respuesta clara y concisa por parte de los autores que trabajan las buenas prácticas en diversas áreas científicas y/o tecnológicas.

Todo lo relativo a las buenas prácticas se vincula directamente con la cultura de la calidad y su búsqueda constante por parte de instituciones, organismos o políticas. De hecho, tal y como establece Pérez Serrano (2011:210) cuando hablamos de buenas prácticas se alude “a sistemas de calidad que establecen las condiciones bajo las que se planifican, elaboran, controlan, registran y archivan los datos obtenidos, con el fin de asegurar la fiabilidad de los mismos”. Una vez que se han comprobado sus resultados óptimos, se transfieren y se reproducen en otros contextos.

Como veremos con posterioridad, se trata de un concepto que se ha extendido a otros campos muy diversos lo que, junto con la falta de acotación del término general, aumenta aún más si cabe su complejidad. Si realizamos una exploración sobre el mismo en diversidad de buscadores científicos y de investigación, observaremos como se habla de *buenas prácticas medioambientales*, *buenas prácticas en docencia universitaria*, *buenas prácticas en marketing*, *buenas prácticas de laboratorio*, etc.

A pesar de su éxito y de la multitud de publicaciones que tratan esta cuestión, estamos muy de acuerdo con Cabré (2010) y De Pablos y González (2007) en que no se han encontrado voces críticas acerca del empleo de este concepto, manejándolo de forma muy reiterativa y banal, por momentos: ni por parte de administraciones, ni organismos oficiales ni los propios académicos que trabajan o han trabajado en torno a ello.

La explicación sobre el fenómeno de generalización de este concepto a otros campos y a otras disciplinas podría enmarcarse en el desarrollo de otros muchos aspectos característicos del nuevo sistema laboral que aflora en la sociedad actual (Sánchez et al., 2008): trabajo colaborativo, competitividad y excelencia, etc.

Podríamos establecer como antecedentes de las *buenas prácticas* un tema muy desarrollado entre los años ochenta y noventa (s. XX), esto es, la búsqueda de la *calidad*. Si estamos de acuerdo en la afirmación de que actualmente, acuñar el término de BP es, para algunos organismos, empresas o productos algo positivo para obtener beneficios de algún tipo, también estaremos de acuerdo en que la utilización del término “calidad” era igualmente positiva para éstos en su momento. Cabré (2010) afirma que ambos términos son muy ambiguos en su tratamiento, y que su definición o acotación muchas veces no era ni es la suficiente.

Siguiendo a Guinjoan y Riera (2000:63) y a la Normativa ISO, el término *calidad* hace referencia un “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas”. Se desprende de este término su carácter valorativo (evaluación de la calidad de productos y servicios), su carácter criterial (cumplimiento de requisitos o estándares), así como su idoneidad y mejora permanente. Este concepto se plasma en procesos y sistemas en los cuales podemos atisbar dos elementos de gran importancia. Por una parte, la elaboración de un mecanismo o metodología que guíe los procesos de elaboración, desarrollo y efectos bajo unas cotas de calidad deseadas. Y por otra, el establecimiento de un mecanismo de control, en el que podemos identificar las directrices de calidad, así como las formas de medir y precisar si la elaboración y el resultado final de un producto, actividad o servicio se pueden estimar como de calidad.

En el caso de las *buenas prácticas* podemos identificar procedimientos de carácter similar en el que a partir de una metodología y de un sistema de revisión y control previamente establecidos, se asegura que el trabajo a realizar de la mejor manera posible.

1.2.- DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

A la hora de analizar el término *buenas prácticas* podemos hacerlo desde varias perspectivas. La primera que se nos viene a la mente es aquella que pretende el análisis tanto sintáctico como semántico del mismo. Desde este punto de vista, este concepto está formado por un adjetivo (“buenas”) y por un sustantivo (“prácticas”). Son varios los significados que la *Real*

*Academia Española*² nos proporciona sobre la primera de las palabras mencionadas. De ellos, son dos los que nos interesan; por un lado aquel que hace referencia a la utilidad para algo o que al aplicar dicho adjetivo a algún elemento o cosa se entiende ésta como “no deteriorada y que puede servir”.

Por su parte el sustantivo “prácticas”³ hace alusión también, según la RAE, a varios significados importantes a la hora de acotar este término. De este modo, se nos proporcionan las siguientes acepciones:

- “Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas”.
- “Destreza adquirida con este ejercicio”.
- “Uso continuado, costumbre o estilo de algo”.
- “Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones”.
- “Aplicación de una idea o doctrina”.
- “Contraste experimental de una teoría”.

De la combinación de ambas definiciones podemos extraer una de las interpretaciones expuestas por Cabré (2010), autora que defiende la doble interpretación del concepto de buenas prácticas. Así, habla de este término como formas de actuar o como la aplicación de reglas, instrucciones o pautas preestablecidas por un colectivo profesional/social representativo⁴, y que por consiguiente son reconocidas y aceptadas en un determinado campo o actividad. En consecuencia y de acuerdo con esta autora “(...) serán “buenas” aquellas (...) que siguiendo las reglas establecidas permiten alcanzar los objetivos que inicialmente se ha previsto alcanzar” (2010:1). Vemos como se parte de algo previamente establecido, una especie de marco teórico, que marca una serie de pautas a seguir y metas a alcanzar. Es posible, incluso extraer de la combinación de estas definiciones, una serie de sinónimos como pueden ser: *actividad/ejercicio útil, método válido*, etc. No obstante, hablaremos de este concepto en su acepción propia.

La segunda de las interpretaciones de Cabré es la interpretación “moral” que hace de las *buenas prácticas* al incluir el adjetivo “buenas”. Dice la autora que de esto se deriva la presunción de la existencia de “mala praxis”, ese contrapunto presente en muchos aspectos de la actividad humana, y que las buenas prácticas derivan de unos principios morales o normas. Nosotros hablaríamos de un “buen hacer” o de un “saber hacer” en un área determinada en base a unas pautas morales.

Pero si estamos hablando de semántica y de la lengua, no podemos obviar el tratamiento de este concepto en otros ámbitos geográficos. De hecho, la denominación de este término en otros países del entorno europeo no es muy diferente al empleado en España, si bien se utilizan otros conceptos de forma sinónima, como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 1: Empleo idiomático de las *buenas prácticas* en otros ámbitos geográficos.

Países hispanoablantes	Países anglosajones	Países francófonos
• Buenas prácticas • Mejores prácticas	• Good practices • Best practices	• Bonnes pratiques • Meilleures pratiques

Fuente: elaboración propia

Es sobre todo en los países de habla inglesa donde se entiende por *buenas prácticas* a “algo que funciona” (Anne, 2003:2) y que ha obtenido los resultados esperados. A pesar de que se trata de una definición muy reduccionista, nos sirve para comenzar a caracterizar este término.

Otra perspectiva desde la que abordar el concepto de *buenas prácticas* es a través del análisis de las definiciones o conceptualizaciones dadas por diversidad de autores que han tratado la cuestión. En este caso reflejamos una serie de definiciones que nos hemos propuesto

²Búsqueda realizada en el *Diccionario de la Lengua Española* online proporcionado por la Real Academia Española en su Portal Web: <http://www.rae.es/rae.html>

³La búsqueda de este sustantivo debió hacerse en singular (“práctica”) puesto que el propio Diccionario no reconocía la entrada en plural.

⁴Podemos hablar de *expertos* (investigadores, científicos, profesionales reconocidos...) en una determinada área del saber humano.

denominar *genéricas* a unas, y *contextuales* a otras. Las primeras se refieren de modo general a la caracterización del concepto de *buenas prácticas* sin alusión concreta al entorno o campo de actuación. Sería como una definición neutral del propio término⁵, aunque flexible y abierto al mismo tiempo, pues es posible su aplicación a diversidad de disciplinas y situaciones.

Tabla 2: Definiciones genéricas de buenas prácticas.

Autor/Organismo	Definición de BP
Anne, A. (2003)	“Un enfoque innovador, que ha sido experimentado y evaluado y del que ha sido comprobado su éxito. Esta innovación permite mejorar la realidad actual y servir de modelo o de estándar en un sistema dado”.
Cabré (2010)	“(…) modos de actuar más eficientes (que reclaman menos esfuerzo) y eficaces (que producen mejores resultados) para cumplir una tarea, basándose en procedimientos repetibles probados por un número representativo de personas”.
Pérez Serrano (2011:212)	“Buenas Prácticas son el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado”.

Fuente: elaboración propia

Las segundas, por el contrario, se caracterizan por ser más cerradas puesto que ya se acota el contexto y situación en la que se habla de *buenas prácticas* o donde se aplican éstas⁶.

Alrededor del *campo educativo*, las *buenas prácticas* se definen, entre otras maneras, como:

- “(...) iniciativa, o un modelo de actuación exitoso que mejora los procesos y los resultados educativos de los alumnos” (Sánchez et al., 2008:4).
- “(...) pueden ser presentados como ejemplos exitosos de cambio de métodos que pueden mejorar un aspecto existente, en el caso de situarnos en el campo educativo” (Anne, 2003:3).

En lo que respecta a las *BP* en el campo de la *docencia universitaria*, éstas se definen como:

- “(...) aquellas acciones que contribuyen a elevar la calidad de la docencia universitaria” (Sánchez et al., 2008:4).
- “(...) intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Grupo DIM, 2007).
- “Ámbito empresarial y BP: “es un método o técnica que ha demostrado consistentemente resultados superiores a los obtenidos con otros medios, y que se utiliza como punto de referencia”⁷ (*Glosario de negocios*⁸; en línea).

Por su parte, el Programa MOST (Management of Social Transformation) destaca una serie de características de las buenas prácticas⁹ en los ámbitos de las ciencias sociales, que podemos representar de la siguiente manera:

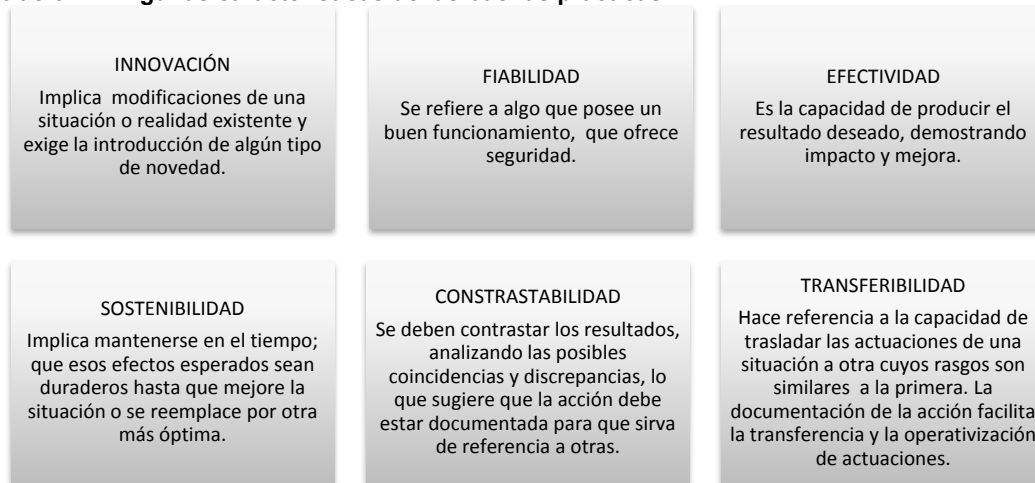
⁵Estas *definiciones genéricas* son resultado de la aplicación de las acepciones semánticas proporcionadas por la RAE (Real Academia Española) al contexto de referencia o de actuación.

⁶Selección de algunas definiciones denominadas *contextuales* por su relevancia informativa y presencia documentada.

⁷Traducción del Inglés: “A method or technique that has consistently shown results superior to those achieved with other means, and that is used as a benchmark”.

⁸Portal Web donde se encontró la definición aportada: www.businessdictionary.com (Consulta: 16/01/2012).

⁹Las características de las *buenas prácticas* así como las diversas fases y documentos sobre experiencias de BP en Ciencias Sociales se han consultado en los Portales Web de la UNESCO que destacamos a continuación: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm#6> (Sitio Web de la Fase I del Programa MOST – Consulta: 25/01/2012) y <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/social-transformations/most-programme/> (Sitio Web de la Fase II del Programa MOST – Consulta: 25/01/2012).

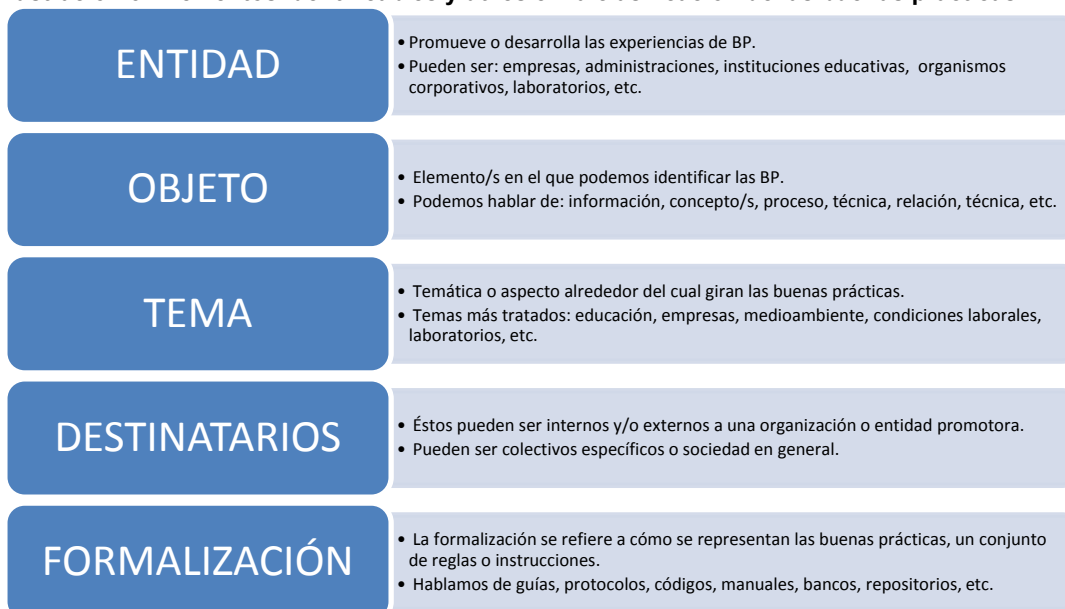
Ilustración 2: Algunas características de las buenas prácticas.

Fuente: elaboración propia.

Estamos de acuerdo con Pérez Serrano (2011) cuando afirma que estos rasgos poseen una estrecha interrelación puesto que al ser una actuación novedosa cuyos efectos se han contrastado como eficaces y óptimos es posible tomarlos como referencia a la hora de ponerlos en marcha en contextos con condiciones y características similares.

1.3.- ELEMENTOS IDENTIFICABLES EN LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Cuando analizamos las experiencias en torno a las *buenas prácticas* realizadas, es cierto que concurren una serie de elementos fácilmente reconocibles.

Ilustración 3: Elementos identificables y útiles en la clasificación de las buenas prácticas.

Fuente: elaboración propia a partir de Cabré (2010), Hernández (2001) Pérez Serrano (2011) y Rueda-Catry y Vega (2005).

Cada uno de estos elementos forma una variable que pueden adquirir valores diferentes de forma que podamos identificarlas a la hora de analizar las experiencias existentes en distintos ámbitos. Obtendremos una comprensión de lo que se está haciendo a diferentes niveles en lo que respecta a las *buenas prácticas*.

2.- EN BUSCA DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN CONTINUA.

Tal y como hemos podido comprobar en líneas anteriores, existen autores que expresan su definición general de lo que entienden como buenas prácticas. También hemos podido evidenciar cómo se establecen diversidad de definiciones en multiplicidad de campos. Pero a pesar de este tratamiento tan amplio del concepto que nos ocupa, aún no hemos podido encontrar ninguna referencia o definición explícita de lo que se entiende por *buenas prácticas en formación continua*.

La búsqueda de “buenas prácticas” en un determinado sector puede reducir las dificultades o problemáticas existentes, reducir los esfuerzos a la hora de poner en marcha las soluciones a esos problemas o establecer estándares de excelencia y buen hacer. De ahí su marcado carácter práctico. Igualmente, a la hora de encontrar e identificar buenas prácticas en contextos diferenciados, se ponen en marcha una serie de procesos diversos, con carácter estructurado y sistemático, que requieren de una coordinación central específica en el tratamiento de datos y en el establecimiento de las conclusiones disponibles.

Podríamos hablar dos procesos diferenciados (aunque con los parámetros anteriormente establecidos): un *proceso de identificación teórica* y un *proceso de identificación en la práctica*¹⁰. En ambos identificamos unas fases de actuación, que pueden ser similares en algún momento.

En el *proceso de identificación teórica*, tal y como su nombre indica, se parte de una revisión de textos y documentación diversa, los cuales describen todos los elementos inherentes a una determinada actuación, práctica, programa o desempeño profesional (p. e. competencias de actuación docente en el ámbito universitario). Se supone que en la documentación a revisar se precisan resultados positivos en torno a un aspecto determinado. A continuación y tras un análisis y lectura pormenorizada de dicha documentación, sobreviene la segunda fase. En ésta, se extraen aquellas que se consideren como buenas prácticas -en función también de unos criterios extraídos de esa misma revisión documental-. Una vez realizado esto, se plasmarían en códigos, guías o manuales de *buenas prácticas* en un sector determinado.

Lo más característico de este proceso es que no se realiza un trabajo de identificación en la realidad o contexto concreto, aunque sí existiría un trabajo de implementación de las buenas prácticas seleccionadas en contextos de aplicación adecuados.

En otros casos, para conseguir la creación de estos códigos de buenas prácticas, podemos llevar a cabo un *proceso de identificación en la práctica*. A pesar de que hablemos de un trabajo en la realidad concreta, no podemos obviar la necesidad de una revisión de la cuestión en documentación y bibliografía diversa.

Con posterioridad, acudiríamos al grueso de las fases del proceso. Por un lado, debemos llegar a un acuerdo o definición sobre “buena práctica” en un entorno o actuación concreta. Una vez llegado a este acuerdo definitorio, se parte de un estudio concreto (estructurado y planificado) en el cual se pretende la identificación y el tratamiento de las buenas prácticas¹¹ a través de un trabajo de localización y concreción con carácter criterial. Este trabajo se focaliza en un contexto determinado. Trabajadas y contrastadas, las buenas prácticas se plasmarían en un documento marco, con efecto de transferencia a otros entornos con similares propiedades o como guía de un procedimiento específico.

2.1.- ¿CÓMO IDENTIFICAREMOS LAS BUENAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN CONTINUA EN NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN?

Atendiendo a lo anteriormente establecido y ante la indefinición y falta de estudios en torno a la noción de *buenas prácticas en formación continua* hemos propuesto llevar a cabo un *proceso de identificación en la práctica*.

¹⁰Se trata de procesos identificados en base a las lecturas y revisiones documentales y cuya denominación ha sido elaborada por la propia autora.

¹¹Independientemente del contexto al que nos refiramos.

Desde nuestro punto de vista, se trata de un concepto que es preciso definir en la propia práctica, tal y como su nombre indica, por lo que es necesario acudir al propio contexto en el que se desarrollan las acciones en formación continua. Su acotación en el propio entorno debe realizarse de manera minuciosa, sobre todo si nos referimos al ámbito empresarial y a la realización de la formación en el mismo. Esto es, a la hora de establecer unas “buenas prácticas” sobre formación continua es preciso, en primer lugar, acotar fielmente las características del entorno, de la propia cuestión sobre la que pretendemos establecer estos indicadores, las características de los grupos humanos implicados, etc.

Aunque ya hemos realizado el grueso de la revisión documental en torno a la formación continua -desde diversas perspectivas- y a buenas prácticas, lo cierto es que seguimos trabajando en la recopilación de datos de diversas fuentes que nos permitan seguir avanzando en nuestro estudio.

Asimismo, también hemos observado que no existe una definición de buenas prácticas en formación continua. Es por ello, que para responder a la fase de “acuerdo de definición” del proceso seleccionado, nos hemos propuesto acudir a expertos de nuestro campo de estudio, puesto que como dice Pérez Serrano (2011:211) “experiencia y conocimiento constituyen (...) la base para identificar, reunir y difundir las buenas prácticas”.

Los expertos a los que acudir se enmarcan en los colectivos de formadores¹², empresarios y sindicatos, no ya debido a sus conocimientos, sino también a que éstos se encuentran directamente vinculados a la formación que se desarrolla en las empresas y a todos los procedimientos (burocráticos, de gestión, etc.) a realizar alrededor de la misma.

Para extraer la información necesaria de estos expertos, hemos decidido emplear como técnica de investigación la *entrevista*. Nos encontramos en estos momentos, en fase de elaboración de los ítems que configurarán dicha técnica. En todo caso, podemos adelantar que las cuestiones se centrarán esencialmente en el aporte de su visión sobre lo que son para ellos buenas prácticas (concretadas igualmente en la formación empresarial), y que den unas posibles pautas de identificación de BP en los procesos formativos en las empresas.

3.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hemos presentado aquí parte del trabajo que actualmente nos encontramos realizando en base a una investigación mucho más amplia. La labor que hemos plasmado aquí aún está por concluir; sin embargo, podemos establecer una serie de resultados y de conclusiones que esperamos conseguir con este trabajo.

Aunque, como ya adelantábamos en líneas anteriores, estamos todavía en el proceso de revisión y contrastación de fuentes documentales, nos parece oportuno destacar que ya hemos adelantado gran parte de la labor de recopilación teórica sobre el carácter genérico de la noción de buenas prácticas. No obstante, seguimos indagando en estudios que traspasan nuestras fronteras y se centran en el tratamiento de esta cuestión y del buen hacer en la formación continua en otros países.

Por otra parte, no nos cansamos de repetir la complejidad del término que nos ocupa, tanto en su acotación como en su tratamiento a nivel más aplicativo. Es por ello que, en acuerdo con los supervisores de la investigación más amplia, se decidió insertar un elemento metodológico más que nos ayudara a alcanzar nuestros objetivos. Estamos hablando de la entrevista a los expertos que en breve llevaremos a cabo. Creemos que con este trabajo obtendremos un doble beneficio: por un lado, obtener una definición contrastada y válida de *buenas prácticas en formación continua*, al tener como procedencia a sujetos considerados como expertos en este campo de trabajo; y por otro, construir unos instrumentos (en el contexto de la investigación amplia) más adecuados a los datos que pretendemos obtener, esto es, la identificación de BP en la formación empresarial de nuestra comunidad autónoma.

¹² Incluimos aquí a los formadores de formadores, sobre todo los situados en altos niveles educativos y formativos como puede ser el contexto universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Anne, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. En: Braslavsky, C., Abdoulaye Anne, A. y Patiño, M. I. *Developpement curriculaire et "Bonne pratique" en Éducation*. UNESCO. En: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f1685fde2633dd9b3b20fd828d6bfa92abdoulaye.pdf (Consulta: 16/01/2012).
- Brannan, T.; Durose, C.; John, P. & Wolman, H. (2008). Assessing Best Practice as a Means of Innovation. *Local Government Studies*, 34 (1), 23 – 38.
- Cabré Castellví, M. T. (2010). Terminología y buenas prácticas [Documento en línea]. *Publifarum*, 12 (publicado el 01/12/2010). En: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=161 (Consulta: 16/01/2012).
- De Pablos, J. y González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales Sobre Políticas Educativas para la Sociedad de Conocimiento* (2). (pp. 1 – 13). Núm. 2. Granada: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Grupo de Investigación Didáctica y Multimedia (DIM) (2007). Ejemplos de buenas actividades didácticas con apoyos TIC en el aula. *DIM Revista*, año 3, nº 10, 2007. En: <http://dim.pangea.org/revista10.htm> (Consulta: 23/01/2012).
- Hernández Aja, A. (2001). Evolución de las Buenas Prácticas Españolas. [Documento en línea]. En: http://habitat.aq.upm.es/evbpes/abpes_1.html (Consulta: 16/01/2012).
- Newmark, A. J. (2002). An integrated approach to policy transfer and diffusion. *The Review of Policy Research*, 19 (2), 151 – 178.
- Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-225.
- Rueda-Catry, M. y Vega Ruiz, M. (2005). *Buenas prácticas de relaciones laborales en las Américas* (Serie Documentos de Trabajo). Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Sánchez et al. (2008). Código de buenas prácticas docentes en el Título de Grado de Información y Documentación. *II Jornadas de Innovación docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa* en la Universidad de Zaragoza, En: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/hm/mas/7/71/2.pdf> (consulta: 16/01/2012).

Páginas web de consulta:

- Diccionario de Negocios (Business Dictionary): www.businessdictionary.com
- Real Academia Española (RAE): <http://www.rae.es/rae.html>
- UNESCO: <http://www.unesco.org/most/bpsites.htm>
<http://www.unesco.org/most/bphome.htm>
<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/social-transformations/most-programme/>

SEXO, XÉNERO: DE QUE ESTAMOS A FALAR?

María Julia Diz López

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

Na presente comunicación faremos unha análise dos conceptos sexo e xénero coa finalidade de delimitar o seu significado e campo disciplinar. Para elo partimos dalgúñas definicións que atopamos na literatura académica e acudimos aos aportes que se fan desde distintas disciplinas como a Psicoloxía, Antropoloxía e Socioloxía.

INTRODUCCIÓN

A literatura presenta unha gran confusión no emprego dos conceptos sexo e xénero, que moitas veces aparecen como sinónimos, sen deixar claras as diferenzas entre estas dúas categorías, producíndose un solapamento entorno as nocións e usos destes termos. Así mesmo, os cambios acaecidos na nosa época encol á condición social da muller, impulsan, non só á comunidade científica e académica, senón tamén ós medios de comunicación, ó emprego dun discurso politicamente correcto no que se emprega a palabra xénero de xeito masivo, ampliando a noción de sinonimia entre ambos vocábulos. Nas próximas liñas, tentaremos aclarar-los contrastes e relacións entre ambos conceptos.

1.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Ó TERMO XÉNERO

Nunha primeira aproximación ó concepto de xénero imos partir dalgúñas das definicións que atopamos nas autoras e autores que abordan esta cuestión. É unha escolla dentro dos traballos consultados sen a pretensión de ser exhaustivas.

Así por exemplo Subirats refírese a estes termos indicando que “As sociedades crearon sistemas de roles e patróns de comportamento distintos para homes e para mulleres, prescricións sobre o que deben facer e cómo deben actuar-los individuos en función do seu sexo. Estes patróns de comportamento son os xéneros.” (2001:21).

Outra definición atopámola en Sebastián, Málik e Sánchez (2001:37) que nos din que “Xénero. Designa aquilo que se atribúe a cada un dos sexos en cada sociedade; aquilo que, como construción social, se considera masculino ou feminino. Os códigos de xénero están suxeitos a variacións ou variables como a clase social, a nación, a relixión, a raza ou a época.”

Para Barberá “o xénero, en tanto en canto forma parte da realidade subxectiva, representa unha dimensión esencial da psicoloxía que condiciona o comportamento humano, influíndo

sobre os modos de vestir, de falar, de comportarse; que afecta ó desenvolvemento da actividade psíquica a través das expectativas, dos desexos, das normas e valores; que intervéñ sobre a maneira de razoar, de enxuizar e, en definitiva na construción do mesmo autoconceito” (1998:10).

Pola súa parte Agra sinala que “...a categoría de xénero refírese á construción sociocultural do feminino e o masculino, e xorde dos enfoques críticos feministas para dar conta da relación entre os sexos, das relacións sociais e de poder, non é unha categoría basicamente descritiva, é analítica e crítica.” (Agra, 2003:40).

Alicia Puleo refírese á relación sexo-xénero dicindo que “Xénero o xénero-sexo, ou sexo-xénero, segundo a terminoloxía preferida, remite a esa particular construción cultural que toda sociedade coñecida ten realizado sobre as diferenzas anatómicas do sexo. A codificación por sexos das tarefas, roupas, xestos, actitudes pertinentes, moral, calidades e defectos é un fenómeno universal aínda que o que se considere masculino e feminino varíe moito no espazo e no tempo.”(1997:27).

Unha lectura destas definicións fainos caer na conta de que hai unha serie de características que teñen todas elas en común: por unha parte, a distinción entre *sexo* e *xénero*, entendendo por *sexo* a base biolóxica da persoa e por *xénero* a construción cultural que se apoia nela.

1.1.- O ENFOQUE SISTEMA SEXO-XÉNERO

Esta distinción xa a atopamos a partir dos anos setenta, cando desde diversas disciplinas, e derivado das posicións adoptadas polas académicas feministas anglosaxonas comeza a utilizarse de xeito sistemático o concepto de xénero para referirse á construción sociocultural dos comportamentos, actitudes e sentimentos de homes e mulleres. Desde a teorización feminista fíxose a distinción entre sexo e xénero, entendendo por “sexo” as características anatómicas dos corpos, incluída a xenitalidade, así como as características morfolóxicas do aparato reprodutor e aspectos tais como diferenzas hormonais e cromosómicas. O termo *xénero* reservouse para designa-la elaboración cultural do feminino e o masculino” (Maquieira, 2001:127-190). Neste esforzo estaba en xogo disociar un aspecto do outro, a fin de deixar claro, que o lugar que homes e mulleres ocupan na estrutura social depende da organización social e cultural e non de supostas diferenzas biolóxicas.

Unha das autoras que primeiro realizou esta distinción é a antropóloga Gayle Rubin, quen en 1975 publica un ensaio titulado “O tráfico de mulleres: Notas sobre unha economía política do sexo”, onde acuña a expresión “sistema sexo/xénero” como un instrumento útil para analiza-la organización social da sexualidade e estudar as causas da opresión feminina. Rubin utiliza o concepto de sistema sexo/xénero como alternativa ó termo “patriarcado”, que considera inadecuado polo seu carácter excesivamente xeral e ahistórico, dado que non permite expresalas diversas formas históricas que ten revestido a dominación dos homes sobre as mulleres, mentres, que o concepto xénero pode entenderse de forma dinámica, de maneira que podemos percibir que existe unha evolución dos xéneros, que se adaptan a situacións históricas diversas, e polo tanto permiten comprende-la continuidade da unha dominación baixo formas aparentemente moi dispares. En palabras da autora o “ sistema sexo/xénero é a serie de disposicións mediante as que unha sociedade transforma a mera sexualidade biolóxica nun produto da actividade humana” (Rubin, 1975:159).

Tras unha revisión ás teorías sociais de Marx, Lévi-Strauss e Freud, expón que o macho e a femia da especie humana son bioloxicamente similares en moitos aspectos, polo que o diferente xeito en que homes e mulleres teñen de experimentar o mundo, a diferenza de roles e papeis desempeñados por homes e mulleres, e a desigual e subordinada situación na que as mulleres viven en tódalas sociedades, ten a súa razón de ser nas elaboracións de xénero

diferenciadas e construídas socialmente “ a subordinación das mulleres pode ser vista como un produto das relacións de parentesco polas que sexo e xénero se producen e organizan. A opresión económica das mulleres é derivada e secundaria” (Rubin, 1975:177). As normas e as prácticas sociais a través das que se constrúen as relacións de xénero constitúen unha interpretación selectiva dos datos da natureza e polo tanto do corpo humano.

Estas afirmacións pioneiras coinciden cos estudos biolóxicos que se desenvolven na actualidade, nos que se pon de relevo que tanto as diferenzas intrasexuais como as semellanzas intersexos dependen de variacións e semellanzas nos contextos ecolóxicos, sociais e históricos (Maquieira, 2001).

Para Rubin toda sociedade ten un xeito sistemático de trata-la organización do sexo, o xénero e a reprodución, de tal xeito que o sistema sexo/xénero refírese ó conxunto de disposicións polas que a materia biolóxica do sexo e a procreación humana son conformadas pola intervención social e satisfeitas dun xeito convencional por raras que sexan esas convencións. Este sistema constrúe normas, representacións e prácticas sociais, incluída a división do traballo e as identidades subxectivas.

1.2.- O XÉNERO COMO SISTEMA DE CLASIFICACIÓN SOCIAL, CULTURAL E PSICOLÓXICA

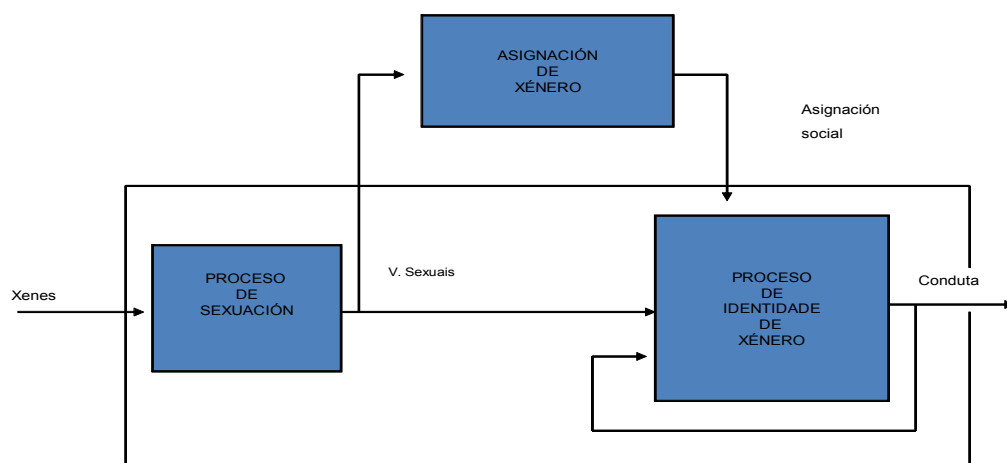
Tendo en conta a relevancia destes mecanismos nos procesos educativos e na asignación de papeis sociais en función do sexo, o xénero ven a constituír tamén un sistema de clasificación social. Pero esta clasificación social non se produce de forma automática nin illada, senón que se vai levar a cabo en interacción con outras variables como son a clase social, idade, estado civil, nivel de instrución, raza...que conforman a posición das persoas na estrutura social. Á súa vez esta clasificación vai estar marcada por unhas relacións de poder que se plasman na posición inferior outorgada ás mulleres.

Podemos dicir que o xénero establece normas de comportamento que definen o que está permitido ou prohibido socialmente segundo se sexa muller ou home, marcando as expectativas sociais. Intuímos xa que se trata dun concepto amplo e complexo que debe ser abordado dende diferentes puntos de vista e perspectivas. Así, seguindo a Barberá (1998:20-24) atopamos tres enfoques diferenciados:

Desde un enfoque puramente biolóxico, debemos constatar que a especie humana posúe unha forma de reprodución sexuada, pola que xa desde o mesmo momento da concepción, o organismo comeza o proceso de conversión en macho ou femia. Xunto coa reprodución sexuada, a especie humana caracterízase pola complexidade estrutural e funcional que adquire o seu sistema nervioso, e o cerebro en particular. Esta complexidade posibilita a aparición da actividade psíquica xeradora dun orde psicolóxico.

Así a dimensión subxectiva do xénero aséntase na capacidade de reflexión do psiquismo humano, xerada a partir da percepción do dimorfismo sexual. Esta flexibilidade vai dotar de significado psicolóxico ó xénero e convérteo nunha dimensión fundamental que intervéñ na representación, interpretación e avaliación dos acontecementos e do propio autoconcepto, así como na regulación, activación e direccionalidade das accións.

A construción psíquica do xénero non se asenta só nos procesos de sexuación, nin na complexidade do cerebro humano senón que xurde tamén ante a transcendencia social que toda cultura, aínda que de xeito diferente, atribúe á dimensión xénero como criterio básico de organización social. En suma, “a actividade psíquica precisa dunhas bases biolóxicas determinadas, pero transcende o nivel biolóxico e crea algo específico do comportamento humano como é a cultura, en toda a súa amplitude de manifestacións sociais, políticas, modos



🌈 **Nivel psicosocial ou interpersoal**, que se centra fundamentalmente nos procesos sociais a través dos que se crean e transmiten estes modelos normativos ás persoas. Desde este enfoque o xénero é conceptualizado como unha *categoría social*, un organizador das estruturas sociais e das relacións entre os sexos. Converxen neste nivel aproximacións de carácter psicolóxico e sociolóxico. Investíganse temas como a división sexual do traballo, os espazos e tarefas asignados de xeito diferente en función do sexo, o poder asimetricamente distribuído, os procesos de socialización e o contexto da interacción social.

🌈 **Nivel individual**, entende o xénero como *experiencia internalizada* que configura o psiquismo. Constitúe o enfoque máis psicolóxico do xénero, fai referencia á vivencia persoal, ós ideais de xénero internalizados a través do proceso de socialización que forman parte do autoconcepto. Desde este nivel analízase o proceso perante o cal se adquire e desenvolve a identidade de xénero, así como o estilo de rol de xénero (masculino, feminino, andrónico e indiferenciado) interiorizado e cómo inflúe nos modelos de conduta, na percepción da realidade e na estabilidade emocional de varóns e mulleres.

Táboa 3: Natureza multidimensional da complexa realidade do xénero.

NIVEIS	CONCEPTUALIZACIÓN DE XÉNERO	CONTIDOS ESPECÍFICOS	DISCIPLINAS
Sociocultural	Construción cultural do sexo que varía en función dos contextos socioeconómicos, étnicos, relixiosos e históricos.	- Os modelos normativos de masculinidade e feminidade.	Antropoloxía
Psicosocial ou Interpersoal	O xénero como principio organizador das estruturas sociais e das relacións entre os sexos.	- Os procesos a través dos que se constrúe o xénero. - Os procesos de socialización mediante os que se transmiten os modelos normativos e sociais.	Socioloxía
Individual	O xénero como conxunto de características tipificadas sexualmente, internalizadas a través do proceso de socialización, que ten unha incidencia fundamental na organización e constitución da identidade.	- Os procesos de tipificación de xénero. - A identidade de xénero. - Os estilos de rol de xénero e a súa relación con outras variables comportamentais e de personalidade.	Psicoloxía

Fonte: García-Mina, 2003:108.

Segundo se sinala no gráfico entre as disciplinas hai unha liña descontinua que quere significar a multidimensionalidade do constructo, xa que as aproximacións de carácter social e cultural son enriquecidas polas de índole individual, porque para establecer os modelos de masculinidade e feminidade é preciso coñecer os procesos sociais que participan na súa elaboración do mesmo xeito que para comprender os procesos de tipificación de xénero será necesario estudar os procesos de socialización.

2.- COMPONENTES DO XÉNERO

O xénero como categoría *multidimensional* permite analizar procesos subxectivos e relacións interpersoais dado que a construción e mantemento das diferenzas construídas maniféstanse tanto nas identidades persoais como na interacción social. Virginia Maquieira (2001:167-171) refire como compoñentes básicos desta categoría analítica os seguintes:

- ✚ *A división do traballo.* Consiste nunha asignación estrutural de tipos particulares de tarefas a categorías particulares de persoas. A atención ás variables na diferenciación de tarefas e roles desempeñados polos suxeitos permite comparacións máis complexas e xeneralizacións acerca dos patróns de actividade entre homes e mulleres.
- ✚ *A identidade de xénero.* Corresponde ó complexo proceso elaborado a partir de definicións sociais recibidas e as autodefinicións dos suxeitos. Entran en xogo sentimentos, actitudes, modelos de identificación ou de rexeitamento que se incorporan a través de todo o ciclo vital e que supón un proceso de afirmación fronte a, ou de distinción en relación ós demais.
- ✚ *As atribucións de xénero.* Refírese ós criterios sociais, materiais e/ou biolóxicos que as persoas dunha determinada sociedade utilizan para identificar a outros, neste caso como homes e mulleres.
- ✚ *As ideoloxías de xénero.* Comprende os significados acerca de macho e femia, masculino e feminino, e sexo e reprodución nunha cultura determinada. Defínense como sistemas de crenzas que explican cómo e por qué se diferencian os homes e as mulleres. Sobres esa base especificanse dereitos, responsabilidades, restricións e recompensas diferenciadas. Inclúen prescricións acerca do comportamento apropiado para mulleres e varóns e as sancións no caso de transgredilas. As ideoloxías de xénero levan consigo así mesmo xustificacións e/ou racionalizacións sobre as relacións sociais e políticas de desigualdade.
- ✚ *Símbolos e metáforas culturalmente dispoñibles.* Evocan representacións múltiples e a miúdo contraditorias. Por exemplo, Eva e María como símbolos da muller na tradición cristián occidental, pero tamén mitos de luz e escuridade, de purificación e contaminación, de inocencia e corrupción.
- ✚ *Normas sociais.* Son expectativas amplamente compartidas referentes á conduta axeitada das persoas que ocupan determinados roles e posicións sociais ou se encontran en situacións específicas. En xera estes conceptos exprésanse en doutrinas relixiosas, educativas, científicas, legais e políticas que fixan ou delimitan os comportamentos apropiados para mulleres e homes. Na medida en que existe un consenso sobre a conduta adecuada para as persoas en función do sexo biolóxico, a transgresión da norma será percibida como conduta desviada e merecedora de diversas formas de sanción.
- ✚ *Prestixio.* Dado que os sistemas de prestixio se inxiren en dinámicas de recoñecemento social, satisfacción de logros e estima social, é interesante analiza-los procesos polos que determinadas actividades e profesións adquieren prestixio ou se devalúan socialmente se son desempeñadas por mulleres ou varóns.
- ✚ *As institucións e organizacións sociais.* Son aquelas nas que e a través das que se constrúen as relacións de xénero, tais como a familia, o mercado de traballo, a educación e a política. Proporcionan o marco de referencia mediante a tradición, o costume ou o apremo legal, e tenden a crear patróns duradeiros e rutineiros de comportamento.

3.- CONCLUSIÓN

O estudo do xénero vense realizando desde distintas disciplinas, pero todas elas parten duns presupostos comúns: a consideración da natureza feminina e masculina coma un produto sociocultural. Ser home ou muller, non é pois unha característica biolóxica, senón unha construción de identidades a través de mecanismos de socialización pactados histórica e culturalmente.

O coñecemento do funcionamento da transmisión dos xéneros é primordial para calquera profesional do ámbito socioeducativo, xa que á hora de traballar co alumnado temos que ter en conta que conceptos e ideoloxías de xénero lles estamos transmitindo, tanto de forma expresa como involuntaria, xa que todas e todos nós procedemos dunha sociedade cuns determinados valores. Neste mesmo sentido, é conveniente analizar a nosa práctica educativa pero tamén os recursos que empregamos, tendo boa conta de que non transmitan estereotipos sexistas.

Como educadoras e educadores deberemos poñer por diante os valores igualitarios e non discriminatorios con respecto ao sexo, sendo conscientes de que se educa polo que facemos pero tamén por todo aquilo que deixamos de facer.

Será por tanto primordial loitar contra a discriminación por razón de sexo, pero tamén traballar na liña da eliminación das concepcións estereotipadas que asignan determinados roles, funcións e tarefas en relación ao sexo das persoas.

BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M^a Xosé (2003). Xénero e teorías da xustiza. En Elisa Jato e Lucía Iglesias (Coords.), *Xénero e educación social*(pp. 37-56). Santiago de Compostela: Laiovento
- Barberá, Ester (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel
- García-Mina, Ana (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- Maquieira D'Angelo, Virginia (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Elena Beltrán e Virginia Maquieira (Eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190) Madrid: Alianza Editorial .
- Puleo, Alicia (1997). Algunas reflexiones sobre género y persona. En María Teresa Alario e Carmen García Colmenares (Coords.), *Persona, género y educación*(pp. 23-30) Salamanca: Amarú .
- Rubin, Gayle (1975). The Traffic in Women: Notes on de "Political Economy" of sex. En Rayna R. Reiter (Comp.), *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.
- Sebastián, Araceli, Málik, Beatriz e Sánchez, María Fe (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuesta de actuación*. Madrid: UNED.
- Subirats, Marina. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En Amparo Tomé e Xavier Rambla (Eds.), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-25) Madrid: Síntesis .

SESIÓN DIDÁCTICA DA LINGUA E DA LITERATURA

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA DESDE LA LITERATURA INFANTIL: COMPETENCIA LITERARIA Y EDUCACIÓN

Juan José Varela Tembra

Isabel Jerez Martínez

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen:

El propósito de esta aportación es el de tratar la lectura como elemento clave del desarrollo social y cultural de nuestra sociedad. En los tiempos actuales el gran desafío es lograr que esta destreza básica cohabite con la tecnología la cual proporciona a la ciudadanía todo tipo de satisfacciones. Nos hallamos invadidos por una información que proviene de unos medios de comunicación controlados por una minoría y cuya finalidad es el lucro económico. La alternativa a dicha manipulación es la Lectura.

En el texto presentado se intentará contextualizar la lectura en la sociedad contemporánea y mostrar la importancia de ésta así como su necesidad. Haciendo uso de un texto concreto como es "El secuestro de la bibliotecaria" mostraremos la trascendencia de esta habilidad. Nuestro objetivo final tiene que ver con la formación de personas que adquieran y desarrollen la competencia literaria. Por ello, en esta aportación tratamos de combinar fundamentos teóricos sobre la misma y una aplicación práctica basada en el mencionado libro de la autora neozelandesa Margaret Mahy.

1.- LA LECTURA: COORDENADA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

El desarrollo social ha conducido a una clara minusvaloración de la educación lingüística, obligando a las personas implicadas en la ardua y compleja labor de la enseñanza de la Lengua y la Literatura a luchar con un potente enemigo, ya que, el movimiento de masas va constituyendo concepciones sociales determinadas, y como bien sabemos esos conceptos son difícilmente susceptibles de cambio en un periodo corto de tiempo. Fiel reflejo de esta situación es lo que está ocurriendo con la lectura, los incentivos sociales no se inclinan hacia los derroteros que supondrían el aprendizaje y el ocio a través de los libros. En la clásica oposición letra-imagen la primera se ve claramente superada por la segunda, lo curioso del presente que vivimos es que el número de libros publicados es mayor que el de tiempos pretéritos, sin embargo el número de obras leídas es inversamente proporcional a ese dato, ya que las personas lectoras no se convierten en una gran cuantía. ¿Qué supone esto para los profesionales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura? Implica una alerta, una aceleración de los procesos de enseñanza en búsqueda de la motivación y animación por este aprendizaje fundamental que supone la lectura. Algo que es preciso indicar es que la interrelación que se produce entre las habilidades lingüísticas básicas, *hablar, escuchar, conversar, leer y escribirse*

traduce en una gran interdependencia entre las mismas. Por ello, si una de ellas se resiente, afectará al resto, la lectura es la que va proporcionando una información más refinada a la persona, ya que lo que se ha escrito en libros, revistas u otros soportes ha sido revisado y examinado de una forma exhaustiva y debe dotar al individuo de recursos muy válidos para una manifestación comunicativa, bien escrita o bien hablada.

Como vemos, el planteamiento que desde este escrito realizamos toma como punto de partida la asunción del lenguaje como un hecho puramente social, y como motor fundamental de toda actividad humana (Mauthner, 2001). Además, nuestro deseo es el de incluir la lectura no como algo aislado sino como integrada en el funcionamiento conjunto de las habilidades lingüísticas, lo cual debe hacer a la persona más competente en sus manifestaciones lingüístico-comunicativas. Sin duda estamos aludiendo a la competencia literaria como componente de la competencia comunicativa. Dicho panorama implica una potenciación de los procesos comunicativos y una continua retroalimentación informativa a través de las conversaciones y de las lecturas que la persona pueda hacer. La lectura es esa habilidad que nos va confiriendo la madurez lingüística necesaria en el sentido que nos proporciona las estructuras, los vocablos, las expresiones y la progresiva comprensión de una manera ordenada y estética, lo cual refuerza nuestro aprendizaje, ya que, de alguna manera, aprehendemos las cosas que nos son útiles y las vamos adaptando a nuestras acciones discursivas. La problemática surge cuando el proceso lector no acontece, ya que esas mencionadas realizaciones que incluyen un discurso se ven seriamente mermadas, convirtiéndose en predecibles y originando errores e interferencias en la comunicación, al no poder explicar con claridad lo que se quiere transmitir al interlocutor.

Antes de proceder a comenzar el segundo de los apartados, es preciso indicar que nuestra aproximación a todo este entramado comunicativo que proponemos como marco referencial de nuestra labor didáctica, siempre es efectuada desde una perspectiva axiológica, es decir, contra el *sin sentido* que supone el tratar a las personas como autómatas y basar las actuaciones en el egoísmo, la intolerancia y el ocultismo, optamos por la comunicación de tipo social que implique un diáfano fluir de ideas e intenciones entre las personas con la finalidad de crear un clima ambiental más correcto. Pensamos que ahí radica otro de los grandes de los problemas para animar a la lectura, en el hecho de que sea el beneficio lo que cuente y que sea el poder económico el que rija el funcionamiento social (Chomsky, 2001). Con tales premisas, la lectura explícitamente no confiere ningún aspecto que implique beneficio. Por ello, las personas prefieren abandonarse al hedonismo banal u optar por el desaforado trabajo en búsqueda de la infinita mejora económica. Por ello, nuestra labor se convierte en altamente compleja, ya que debemos luchar contra un entramado complejo y gigantesco cuya figura se alarga cada día más y más. Veamos en el siguiente de los apartados cómo leer y pensar se hallan estrechamente ligados y son parte fundamental de la liberación de la dependencia dogmática a la cual *la sociedad del dinero* nos tiene sometidos.

2.- LA COMPETENCIA LITERARIA

La concepción de competencia Literaria varía en función de autores, pero de una forma u otra siempre guarda estrecha relación con la creación y comprensión literaria. Bierwisch apuntaba que la competencia literaria era una específica capacidad humana que posibilitaba tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. Esta definición queda en estos momentos un tanto restringida, ya que, tan sólo se refiere a uno de los géneros literarios: la poesía, descuidando el resto. No obstante es el punto de partida del concepto que con posterioridad se ampliaría y perfeccionaría. La posteriores aportaciones refiriéndose a la competencia literaria como la habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios, abunda en lo mencionado con anterioridad: la expansión del

concepto, es decir, hacerlo extensible a algo más que lo poético. Fijémonos que la competencia es considerada por estos dos autores como una capacidad, que como hemos indicado al principio se corresponde con el término competencia, pero hete aquí que De Aguiar e Silva modifica la terminología y en su definición tilda a tal competencia como un saber que permite producir y comprender textos, nos indica que será el modelo que se elaborará adecuadamente a través de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase. Por tanto, podemos indicar que el autor portugués de alguna manera acota en su extensión el concepto, ya que, lo ciñe a la comprensión y producción de textos, es decir, será necesario jugar con las composiciones que suponen los mismos.

Mendoza Fillola (1990) nos define tal competencia como la transposición de la competencia lingüística al campo de lo literario. En 1995 el mismo autor, nos especifica, que se alude a la competencia literaria como el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas más especializadas, -figuras de dicción, retórica, etc.- hasta los grandes géneros), asimilados gracias a la experiencia como lector. Y es que de este modo, nos estamos aproximando a las grandes claves de los procesos de adquisición de la competencia literaria: la lectura y la escritura. Como podemos comprobar, han sido reseñadas en todo momento y por ello se hace algo ineludible el hacer mención a las mismas, ambas mantienen una relación indisociable, aunque muchos/as profanos/as en la materia insistan que una cosa se puede hacer sin necesidad de recurrir a la otra, lo cual, nosotros, nos permitimos poner en duda. Veamos pues, qué entendemos por lectura, la cual parece uno de los principales obstáculos para la adquisición de la competencia literaria. La lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el conjunto de dominios, destrezas y habilidades lingüísticas, de conocimientos (enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, intertextuales e intratextuales), de las mismas expresiones extralingüísticas que posea el lector (convencionalismos sociales y culturales, ideología, situaciones, etc.) a las que se alude de manera implícita o explícita en un texto.

El otro punto discordante de la adquisición de la competencia, lo constituye la escritura. No proporcionaremos una definición tan científica como la anterior, pero podemos indicar que análogamente a la lectura se ponen en juego similares procesos, sólo que requieren de procesos de asociación y creación, donde se puede comprobar el nivel de destreza lingüístico adquirido por el sujeto.

Pasemos ahora a describir qué elementos contribuyen a la adquisición de la competencia literaria. En este sentido, estamos convencidos de que esta competencia desde la óptica didáctica, deberá estar orientada a formar lectores y lectoras los cuales, a la vez, deberán ser potenciales escritores y escritoras, de ahí que su primer objetivo será el de lograr el hábito de la lectura como placer, como fuente de conocimiento y comunicación con otros seres humanos, próximos o distantes en el tiempo y en el espacio.

La adquisición de la competencia literaria es importante en tanto que desarrolla las habilidades comprensivas y productivas de las personas y cobra sentido en la medida en que se transforma en una actuación interpretativa y crítica del texto. De esta manera, los textos literarios no son sólo el espejo en el que las personas deben buscar modelos, sino la experiencia ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la Literatura y el uso de la misma, con todo lo que ello implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura, etc.) deberían ser objetivos terminales de la educación. De este modo, el centro de atención en la enseñanza de la Literatura será la actividad y los procesos desarrollados a través de los cuales se producirá el aprendizaje, orientados a la interconexión de contenidos dispares en función del desarrollo de la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva. Se trata pues de fomentar actitudes que

permitan interactuar con el texto, de cooperar con él y construir una interpretación apuntando al desarrollo de la mencionada competencia literaria.

3.- ELEMENTOS QUE CONTRIBUYEN A LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA

En este apartado vamos a hacer mención a los componentes del proceso de adquisición, para ello, indicaremos que distinguimos principalmente dos: la persona que va a adquirir la citada competencia y la persona que la va a incentivar y a guiar para efectuar tal aprehensión. La tarea del dinamizador no es sencilla, el inculcar a la persona neófita en estos temas la motivación necesaria, supone todo un reto. Y es que realmente lo que va a hacer es enseñar lengua y literatura y para esa labor necesitará de una preparación lingüística, sociológica y psicopedagógica. Por tanto, queda claro que este trabajo no puede quedar en manos de cualquiera. Uno de los objetivos principales de esta "sensibilización" es el de demostrar a la persona que la lectura de textos literarios resulta no sólo placentera, sino útil.

La secuencia de consecución de logros mostrada debe ser la siguiente: leer para hablar, escribir y vivir mejor. Es importante indicar que la tarea es dinamizadora, en ningún caso direccionista, en el sentido de que se pretende que la persona a la que nos estamos refiriendo debe aprender por sí misma. Nosotros podremos infundir e inspirar, mostrar y exponer, pero no explicar ni enseñar, cuando de lo que se trata es de aprender a leer o escribir. Queda claro que uno de los constituyentes básicos debe ser la voluntad del individuo por querer adquirir la citada competencia, es necesario mostrar las cosas sólo a modo de sugerencia para de esa manera evitar el rechazo a lo impositivo. En ocasiones se produce el desprecio de muchos de los textos que son presentados o impuestos como valiosos y esto se produce porque tiene que ser la persona la que descubra por sí misma el valor y el interés de los textos literarios. Centrándonos un poco más, vamos a hacer referencia al ámbito donde habitualmente se mueven los educadores y las educadoras: el centro escolar. En los últimos años, en España, al igual que en otros países, se ha producido un cambio de enfoque referido a la enseñanza de la literatura, existe un cambio de concepción curricular, se está desterrando ese mantenido estereotipo de que el escritor -porque escritoras antiguamente había pocas y si las había tenían que ocultarse tras pseudónimos- tenía un hado especial, es decir que nacía ya para cumplir tal función, que no era posible que adquiriese esa capacidad más tarde, supuestamente era una capacidad innata. Ahora las tornas han cambiado, y se piensa de otra manera, todas y todos tenemos acceso a la lectura y a la escritura y la literatura se convierte en liberadora de la opresión y de la rutina de los roles cotidianos.

En la época de los avances, del progreso, donde los adelantos se suceden sin que las personas puedan tener tiempo para la adaptación y por supuesto para la reflexión sobre las transformaciones producidas, coincidimos con diferentes autores en que carece de sentido el seguir entendiendo la lectura y la escritura de un modo tradicional, ya que éstas se constituyen en actividades que sobrepasan los límites de la escuela y que, por tanto, llegan a ser una exigencia social. Las referidas actividades, lectura y escritura, deben trabajarse de forma que la finalidad prioritaria sea el desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacognitivas de las personas. Sabemos qué es la competencia literaria y cuáles son los elementos que se hallan implicados en su adquisición, ahora tenemos que conocer quiénes son las personas susceptibles de adquirirla. Desde la didáctica crítica, debemos empezar a redefinir la relación lengua-literatura, buscando un enfoque más profundo, ya que estamos convencidos de que el acceso a la literatura está relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La enseñanza-aprendizaje de la literatura debe dejar de ser una práctica monolítica y generalizada, centrada en su historia o rutina del comentario de textos. Debemos empezar a afrontar nuevos enfoques y orientaciones que coloquen el centro de

atención en la actividad y los procesos del aprendizaje. Este desplazamiento del eje en la enseñanza de la Literatura apunta a "educar la capacidad para establecer una interacción con el texto, a cooperar con el texto en la recreación de la obra y construir una interpretación". Para ello, se ha de fomentar la interconexión de contenidos dispares, lo que equivale a desarrollar la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva.

4.- PROMOCIÓN DE LA LECTURA E INICIO DE LA COMPETENCIA LITERARIA USANDO EL LIBRO: *EL SECUESTRO DE LA BIBLIOTECARIA*

Obviamente podemos calificar este libro como una lectura sencilla. A través de dicha denominación queremos referirnos a que el contenido de este texto es de comprensión fácil para el lector. No solamente se omiten palabras que posean dificultad sino que el formato del texto está destinado para los primeros lectores y es muy sencillo mantener la atención durante el acto lector por parte de los niños. A continuación reseñamos algunos criterios que el libro escogido cumple:

- ✚ Está escrito de una manera concreta evitando la abstracción.
- ✚ Es un texto lógico, en el cual las acciones acontecen de una forma lineal.
- ✚ Las acciones son sencillas y directas, evitando la aparición de largas introducciones o la presencia excesiva de personajes.
- ✚ Se evitan las metáforas y los términos difíciles de comprender.
- ✚ Aunque las relaciones sean descritas y explicadas, se afronta esta labor de un modo lineal, dentro de un marco referencial que facilita la tarea a la persona lectora.

Este libro que cumple con los presupuestos anteriormente apuntados, comienza cuando Serena Laburnum es secuestrada por unos ladrones. Un aspecto a reseñar es que los ladrones se encuentran enfermos. Esa razón motiva que la bibliotecaria use un diccionario específico o *vademecum* para ilustrar a sus captores. Les muestra lo útil que puede llegar a ser un libro, se añade a esta situación que los ladrones nunca habían leído nada por lo que eran casi analfabetos. Por ello Miss Laburnum comienza a leerles las historias de *Peter Rabbit*. Conforme avanza el tiempo, los ladrones le solicitan más lecturas a su prisionera, historias como *Alicia en el país de las maravillas* o *Robin Hood*.

La historia avanza y los ladrones se recuperan de sus problemas de salud y Miss Laburnum retorna a la ciudad. Ella le explica al jefe de los ladrones cómo tratar a los policías y lo hace a través de un libro. Tras ello, los ladrones acuden a la ciudad de manera regular para sacar prestados libros de la biblioteca. Saben que es peligroso pero merece la pena.

Los ladrones leían más y más, y por esa razón su nivel cultural crecía hasta el punto de llegar a convertirse en una banda de ladrones con la que sería deseable encontrarse debido al mencionado nivel cultural. Por su parte Miss Laburnum tenía sus razones para ayudar a los ladrones a progresar como personas.

Entonces llegó el día del terrible terremoto. En ese momento el ladrón jefe gritó: "¡la biblioteca!", ¿Qué habría pasado con Miss Laburnum y los libros? Rápidamente fueron al rescate de Miss Laburnum e intentar salvar los libros. Finalmente, la bibliotecaria acepta casarse con el jefe de los ladrones el cual abandona sus malos hábitos y se convierte en un nuevo bibliotecario.

Como podemos comprobar la historia gira en torno a la lectura, a destacar la importancia de la misma mediante el uso de personajes que son de fácil comprensión para la persona lectora. De

igual modo, podemos comprobar que se inicia el proceso de adquisición y mejora de la competencia literaria ya que se aluden a numerosos textos de la literatura cuyos personajes empiezan a ser percibidos por los niños que acceden al texto. En el siguiente apartado es nuestro deseo proponer una serie de sugerencias didácticas que puedan ayudar tanto al profesorado como a los bibliotecarios a trabajar con este texto.

5.- SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON EL LIBRO

En este apartado profesorado, bibliotecarios y educadores podrán encontrar estrategias adecuadas para sus prácticas educativas. Nos centraremos en la promoción de la lectura usando el libro propuesto.

5.1.- OBJETIVOS

-  Realizar una aproximación a la Literatura Infantil
-  Ser consciente de los hábitos lectores
-  Identificar los títulos más adecuados para ser usados en educación literaria

5.2.- ACTIVIDADES

Crear historias usando imágenes o ilustraciones: con uno o varias imágenes del libro. Pediremos a las personas que cuenten una nueva historia o que describan lo que ven en la misma. Después tendrán que poner en relación las nuevas producciones con lecturas o personajes previamente conocidos.

Leer solamente las imágenes o ilustraciones, ignorando el texto: ¿Qué está sucediendo? ¿Cuentan las ilustraciones el contenido del libro por sí mismas? ¿Qué falta, qué no se ha dicho con palabras? ¿Cambian las ilustraciones el significado del libro?

Historia colectiva: una vez que hayan leído el libro, cada niño/a tendrá que aportar una parte de una nueva historia. Por supuesto que tendremos que estructurar el guión y los personajes del Nuevo textos basándonos en el texto “El secuestro de la Bibliotecaria”.

Meta-lectura: una vez terminadas las actividades realizadas con este libro, podemos sugerir otras lecturas:

-  La isla del tesoro (Robert Louis Stevenson)
-  Robin Hood
-  Alicia en el país de las maravillas
-  Alicia para niños

Comparación: compara tu biblioteca con la biblioteca del libro. Se discutirán las semejanzas y las diferencias.

El libro-forum: esta actividad incluye la lectura del libro, la realización de un resumen, y un debate sobre determinados contenido. Dicha discusión será determinada por el mediador.

Dramatización: trataremos de leer el libro y encontrar en él aspectos que puedan ser dramatizados. Buscaremos el vestuario adecuado para actuar. Y después discutiremos sobre aquellos aspectos que han sido tratados.

Analizar los personajes: Leeremos el libro, y después los estudiantes explicarán sus personajes preferidos dando las razones oportunas relativas a dicha elección.

6.- CONCLUSIONES

Al final de este texto es la intención de este apartado la de recopilar y resumir todos los aspectos que en el mismo han sido tratados. Dichos conceptos abordados se nos antojan ampliamente interesantes y es la reflexión sobre los mismos la que nos tiene que conducir a una mejora de la calidad educativa. La concepción creativa de la enseñanza de la Lengua y la Literatura convirtiendo la misma en una ensoñación, realmente en un juego y en una historia que se va rescribiendo continuamente (Egan, 1986) es la idea que a nosotros nos interesa promulgar para dotar de sentido y de legitimidad al taller.

Más ideas importantes que son trascendentes en el discurso que hemos esbozado tienen que ver con la idea de profesorado de esta área específica, lejos de ser un mero transmisor de contenidos, un facilitador de materiales pero poco más, nuestra idea coincide con la de Richards (1998) cuando afirma que hay que ir más allá del mero adiestramiento cognoscitivo y hay que permitir que la persona que aprende pueda tener libertad para orientar su pensamiento por distintas vías y ante todo posea la autonomía suficiente para ejecutar sus acciones. Esto aplicado al área específica de Lengua y Literatura, más concretamente a la lectura supone dar libertad a la persona, hacer que se sienta bien mediante el uso de la mencionada habilidad lingüística.

Mejorar la lectura supone elevar el nivel de pensamiento de las personas, y de igual modo, supone dotarlas de herramientas adecuadas para su mejor comprensión del mundo. Realmente ellos crean literatura cuando se aproximan a la creación de textos por lo que se desprende de ello que sí es posible realizar una didáctica de la literatura (López Valero y Encabo, 2004). Al mismo tiempo queremos destacar la importancia de la práctica y del proceso en este tipo de planteamiento, como hemos apuntado en el corpus del texto es necesario que exista un *continuum*, en la concepción del taller ya que de lo contrario estaremos optando por una actividad puntual y anecdótica.

Concluimos el texto reafirmando, como ya hemos hecho en otros textos (López Valero, Coyle y Encabo, 2005), que sí es posible propiciar otro tipo de metodología en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, una educación más dinámica y activa que se oriente a la mejora de capacidades genéricas de la personas, es decir a su formación integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Borda Crespo, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria: hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Chomsky, N. (2001). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- GarcíaRivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

- LópezValero, A. y Encabo, E. (Coords) (2004). *Didáctica de la Literatura. La dramatización, el cuento y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- LópezValero, A., Coyle, Y. y Encabo, E. (2005). Re-thinking Language and Literature teaching: stories throughout the curriculum. *Learning Languages*, 10 (2), 14-15.
- Mahy, M. (2001). *The great piratical rumbustification/The Librarian and the robbers*. New Hampshire: David Godine publisher.
- Mahy, M. (2002). *El secuestro de la bibliotecaria*. Madrid: Alfaguara.
- Mauthner, F. (2001). *Contribuciones a una crítica del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Mendoza, A. (1990). La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-55.
- Mendoza, A. (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A Z Editora.
- RealDecreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Richards, J. (1998). *Beyond training. Perspectives on Language Teacher Education*. London: Cambridge University Press.

O ESTUDO DA LINGUA E LITERATURA A TRAVÉS DE NOVOS SOPORTES COMUNICATIVOS: A LINGUAXE SMS¹

Estefanía Mosquera Castro

Universidade da Coruña

Resumo:

O presente traballo pretende trazar algúns datos relevantes sobre a relación entre as novas tecnoloxías da información e da comunicación e o ensino de lingua e literatura galegas a través de novos soportes comunicativos e de novidosas modalidades textuais, cal a linguaxe SMS. Achamos que estas iniciativas son favorábeis no proceso de ensino-aprendizaxe na medida en que se sitúan moi próximas á franxa de idade do alumnado de secundaria e porque tamén permiten establecermos vínculos entre a reflexión en lingua e literatura e o contexto sociocultural en que esta se enmarca. Igualmente, con esta investigación quixemos demostrar que, ao contrario do que se pensa, traballarmos nas aulas con linguaxe SMS non só non entorpece a adquisición de competencias, senón que contribúe para que o alumnado reflexione sobre a lingua e a literatura galegas desde outras perspectivas máis novidosas, próximas e creativas, pero igualmente válidas para a aprendizaxe.

1.- CUESTIÓN XERAIS

Os aspectos sobre os que trataremos nesta comunicación derivan dun traballo de investigación, “Reflexión Lingüística e literaria a través da linguaxe SMS”, que xorde como resultado do proxecto correspondente á etapa final do *Mestrado Universitario en Profesorado de ESO e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas*, na especialidade de Lingua e Literatura galegas. Este estudo pretende demostrar que a linguaxe SMS, igual que os restantes xéneros discursivos que xurdiron como consecuencia do aparecemento das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), son perfectamente válidos para reflectirmos sobre a lingua e a literatura, neste caso galegas, no marco do ensino secundario. E nese sentido, coidamos que estas novas tipoloxías textuais deberían ser incluídas nos planos de estudo das materias de lingua, xa que se torna necesario atendermos ás prácticas reais que se producen na sociedade e, do mesmo modo, porque estamos perante modalidades discursivas que se sitúan moi próximas á franxa da idade do alumnado de secundaria. Trátase, consecuentemente, de ponderarmos os vínculos entre a reflexión en lingua e literatura e o contexto sociocultural de hoxe en día para que o alumnado se interese e participe, dado que el mesmo é protagonista da evolución lingüística, razón pola cal se sentirá máis motivado e coidará que a súa opinión é relevante (Prensky, 2001).

¹ Esta comunicación enmárcase dentro do Programa de Formación de Profesorado Universitario (Orde EDU/3445/2011, de 30 de novembro).

Con tal propósito, nas notas introdutorias do estudo realizouse unha ampla fundamentación teórica destinada a analizar varios aspectos que achamos fundamentais nunha traballo destas características: por un lado, facíase necesario repararmos na importancia da inclusión das novas tecnoloxías na sociedade, e mais concretamente, para o caso que nos ocupa, no ámbito educativo. As TIC preséntanse como favorecedoras do proceso de ensino-aprendizaxe, na medida en que tornan a información máis accesíbel e xeran sistemas de comunicación antes impensábeis, o que contribúe, de se empregaren de forma adecuada, para mellorarmos a práctica docente (Martín-Laborda, 2005). De acordo con Crystal (2002, 2005), tamén son relevantes as repercusións que as TIC e a Internet provocan nas novas formas de escribir e como xeran, por súa vez, novos tipos de textos: correo electrónico, mensaxes de texto, bitácoras, foros etc. Igualmente importantes son as implicacións que as TIC provocan no campo literario, creando novos xéneros ou cando menos novas formas de facer literatura, utilizando os recursos que a Rede e soportes como o audiovisual e o multimedia poñen ao seu dispor (Aguirre Romero, 2005). Neste sentido as TIC e a Internet convértense nunha ferramenta moi útil para contribuír no proceso de normalización da lingua galega, pois a Internet supuxo unha nova vía de revitalización das linguas, nomeadamente daquelas minorizadas, que encontran nos avances conseguidos polas novas tecnoloxías camiños novos mediante os cales facérense visíbeis.

As razóns que nos levaron a focar a nosa atención na linguaxe SMS foron varias. En primeiro lugar porque coidamos que algunhas textualidades electrónicas, cal o email, xa se encontran máis ou menos normalizadas, pois son moitos os libros de texto e as unidades didácticas onde xa aparecen como tipoloxías discursivas sobre as que traballar², e, en segundo lugar, porque achamos que a linguaxe SMS sería máis interesante canto que se trata dun novo sistema de representación escrita que pode ter unha aplicación práctica moi efectiva e que, polo contrario, está a ser albo de moitas críticas por parte dun grande sector da sociedade, que considera que esta nova linguaxe está a provocar efectos negativos, sobre todo no relativo á mingua das competencias lingüísticas e comunicativas do alumnado (Crystal, 2008). Por tanto, con este estudo quixemos demostrar que, contrariamente ao que se pensa, traballarmos nas aulas con linguaxe SMS non só non entorpece a adquisición de competencias, mais contribúe para que o alumnado reflicta sobre a lingua e a literatura galegas, xa que o obxecto de estudo, nestes casos, está próximo da cultura dos adolescentes e estes senten que os seus coñecementos, produtos do mundo contemporáneo en que se moven, son importantes no marco da institución educativa. Debido a todo o anterior, tamén nos pareceu relevante, alén de incluímos no noso estudo unha breve caracterización da nova escrita, examinarmos as percepcións da linguaxe SMS en relación co ensino e vermos, tamén, as posíbeis destrezas que se poderían desenvolver, ou mesmo adquirir, no contexto da aula.

2.- A LINGUAXE SMS E O ENSINO

A respecto das súas características, tórnase preciso salientarmos que este novo método de comunicación escrito está baseado en tres piares fundamentais, como son a simultaneidade e a economía lingüística e o baixo custo. A economía lingüística está condicionada pola limitación que este soporte impón de partida que consiste en que cada SMS non pode ter máis de 160 caracteres. Como se pode observar, os factores que condicionan esta nova forma de linguaxe escrita teñen que ver coa tecnoloxía en cuestión, quere dicir, teclado abreviado, número restrinxido de caracteres por SMS e pantalla de tamaño reducido (Fiormonte, 2003). Consecuentemente, e na liña do exposto en Baron (2008), a característica principal é o uso de abreviaturas, na maioría dos casos fonolóxicas, mediante a conxunción de letras, símbolos e

² Sobre todo no ensino de linguas estranxeiras, onde se adopta unha focaxe comunicativa que considera estes recursos como facilitadores da aprendizaxe (Pérez Felipe, 2003).

números para escribir palabras ou secuencias fónicas, mais tamén son relevantes outros trazos típicos, como a elisión de vogais, a simplificación da correspondencia fonema/letra, o uso de números e signos matemáticos con valor fonolóxico, o emprego de emotícones, a simplificación da sintaxe, a introdución de estranxeirismos e a desaparición ou o uso excesivo dalgúns signos de puntuación. Igualmente, omítese os acentos, elimínase a oposición entre maiúsculas e minúsculas e aquelas adquiren novos usos. En definitiva, a ortografía normativa reláxase en función, en primeiro termo, da utilidade e, en última instancia, da expresividade, polo que estamos perante unha nova tendencia que se aproxima do oral, do espontáneo e do lúdico.

Con todo, as características que presenta este código non son todo o revolucionarias que parecen, pois contan con moitos antecedentes na historia da escrita. Isto é, o código morse, a taquigrafía, os sistemas de encriptación, as inscricións romanas, as abreviaturas nos manuscritos, os apuntamentos do ensino etc., constitúen mostras de toda unha tradición anterior que realizaba este tipo de prácticas lingüísticas. Consecuentemente, non se trata de actitudes novidosas, mais podemos afirmar que o que as torna significativas e o que as distingue das anteriores é o soporte en que se producen e a rapidez con que se están a propagar. Á diferenza da prensa, que contribuíu para ampliar o público lector, reducir o tempo de produción e os custos de fabricación, este novo medio electrónico provoca, ademais, mudanzas na forma de nos relacionarmos coa escrita. Estamos, pois, perante unha reinvencción da escrita e, en última instancia do libro (Borrás Castanyer, 2005). Para alén disto, as mensaxes de texto (SMS ou What's up) a día de hoxe, xunto coas Redes Sociais, constitúen os medios de comunicación máis populares para o día a día das persoas e, nese sentido, os adolescentes configúranse como os maiores usuarios das TIC. Por tanto, vincularmos a lingua galega a estas tecnoloxías e a estas faixas de idade, en que o castelán é cada vez con máis frecuencia a súa lingua vehicular, contribuirá, igualmente, para mellorarmos a imaxe da nosa lingua e para facela máis atractiva, o que, por súa vez, favorecerá o proceso de normalización e de revitalización do noso idioma.

Nesta liña, o proceso de ensino-aprendizaxe levado a cabo nas escolas debería ter en consideración estes novos fenómenos e, aínda que se costuma introducir nas aulas a prensa, a radio, a televisión e recentemente, a Internet, a tecnoloxía móbil continúa a ser un ámbito que fica fóra deste proceso, a pesar do auxe que está a ter nos últimos tempos e da xeneralización do seu uso (Bautista García-Vera, 1994). Por tanto, consideramos acaído que se introduza no marco das aulas de linguas como un modelo textual sobre o que traballar, xa que nos permiten achegar o mundo da aula de linguas a unha realidade comunicativa auténtica, sen necesidade de termos de recorrer a situacións artificiais que simulen unha interacción. Esta nova variedade de representación escrita da lingua xorde, como xa sinalamos, motivada polas propias características do soporte dixital en que se orixinou e, ao contrario do que se poida pensar, contribúe para a actualización e para a revitalización da lingua canto que se adapta ás novas necesidades comunicativas.

Convén, no entanto, termos en conta que asociamos, neste momento, a linguaxe SMS ás novas xeracións porque é o grupo de idade a que xorde vinculado o seu aparecemento, igual que en xeral o dominio das novas tecnoloxías (Prensky, 2001); mais nada permite negarmos que nas próximas décadas, eses adolescentes que participaron na creación e extensión da linguaxe SMS continúen, xa na madurez, a utilizar esta escrita nas súas relacións, xa que o que prima é a necesidade de se adaptar ao contexto e non tanto a faixa etaria das persoas usuarias. Esta visión positiva e necesaria do fenómeno SMS está a ter consecuencias xa no ensino de linguas, pois estanse a xerar mudanzas que permiten introducir as novas modalidades textuais e as súas linguaxes dentro do *curriculum* das materias. Se ben que no ensino de linguas propias aínda non está asentado, a utilización destes recursos para o ensino de linguas estranxeiras é moi frecuente e existen na web numerosas propostas de actividades para traballaren estes aspectos na aula de ELE. Nestes medios tamén destaca o

aparecemento de dicionarios, tanto impresos como dixitais, que recollen as propiedades desta nova linguaxe, así como o seu tratamento nas gramáticas máis recentes, como na *Gramática práctica da lingua galega* (López Viñas, Lourenço Mória e Moreda Leirado, 2010).

Téndomos todo o anterior en consideración, realizamos unha proposta de actividades para traballarmos na aula con estas modalidades discursivas, que permiten o tratamento de diversos aspectos da materia de lingua e que favorecesen a mellora das competencias comunicativas e lingüísticas do alumnado. Entre as diversas posibilidades de explotación didáctica fixemos especial fincapé naquelas que teñen que ver coa síntese e a interpretación de textos, coa expansión ou a conversión de mensaxes, co tratamento de determinadas cuestións sintácticas (ausencia ou presenza de determinados elementos gramaticais), coa tipoloxía discursiva, cos factores da variación e coas propiedades dos textos, coa creatividade, coa ortografía e mesmo coa reflexión sobre o código. Igualmente, as SMS poden servir para exemplificar a historia da escrita, pois presentan propiedades que podemos asociar á fase ideográfica, á pictórica, aos xeróglifos etc. e, así mesmo, pode ser utilizado como tema para o debate na aula, en canto que se trata dun fenómeno de actualidade

3.- A NOSA INVESTIGACIÓN

Con motivo de relacionarmos as prácticas no centro de educación secundaria a que fomos destinadas co presente traballo, última fase do Mestrado, decidimos, unha vez que delimitamos a idea central da nosa investigación, explicar á profesora das prácticas, Beatriz Real, o noso proxecto e pedir a súa axuda para que este non ficase nunha simple especulación teórica, como a vista até o momento, e para poder aplicalo e comprobarmos os seus resultados. Desde o IES de Sabón e, máis concretamente, desde o departamento de lingua e literatura galega, déusenos o consentimento para realizarmos o noso estudo na medida en que nolo permiten os condicionamentos educativos. Para alén disto, as nosas argumentacións tamén se encontran apoiadas pola investigación sobre “lingua galega e novos soportes comunicativos”, tema central da tese de doutoramento en que estamos traballando.

3.1.-OBXECTIVOS

O noso estudo ten como obxectivo fundamental repararmos na utilidade da linguaxe SMS nas aulas do ensino secundario, como ferramenta para a adquisición de destrezas lingüísticas e de competencia comunicativa na lingua galega e, por extensión, nas linguas que dominan o alumnado. De modo máis detallado, podemos desglosar este obxectivo nos seguintes axiomas: i) mellorar a competencia no manexo das TIC, ii) verificar a importancia dos novos soportes comunicativos para a lingua galega, iii) refutar a consideración das SMS como ferramenta negativa na adquisición de destrezas lingüísticas, iv) demostrar que a realización deste tipo de actividades, próximas ao alumnado, favorece o ensino-aprendizaxe e fomenta a motivación e a participación, v) verificar como desde a linguaxe SMS tamén se pode estudar e traballar o galego no ensino secundario no relativo ás cuestións ortográficas e gramaticais, do mesmo modo que a compoñente literaria e, finalmente, vi) promovermos unha visión actual e divertida da lingua galega, vinculada ao uso das TIC para a adolescencia, sector da poboación de vital importancia no proceso de normalización dunha lingua.

3.2.- ESCENARIO DA EXPERIENCIA E PARTICIPANTES

Como mencionamos anteriormente, alén de realizarmos unha aproximación teórica sobre este novo sistema de representación da escrita en relación co ensino e de propormos unha serie de actividades que permiten traballarmos na aula diferentes aspectos vinculados coa linguaxe

SMS e os novos soportes comunicativos, a realización das prácticas nun centro de ensino secundario, o IES de Sabón (Arteixo), deunos a oportunidade de comprobarmos se as nosas hipóteses fan ben encamiñadas e se esa unidade didáctica que nos deseñamos era realmente útil. De partida, tanto o contexto como o curso en que se desenvolveron as prácticas (segundo trimestre e segundo de bacharelato, respectivamente) dificultaba a posta en marcha do proxecto e das súas actividades, dado que a selectividade está moi presente ao longo de todo o ano escolar. Con todo, a axilidade e o interese que os alumnos mostraron para a realización de actividades posibilitaron deseñarmos e probarmos actividades relacionadas tanto co temario de lingua como co de literatura. O que se torna moi relevante para a nosa investigación é o feito de que o IES de Sabón leva máis dun lustro involucrado nun proceso de incorporación das TIC ás aulas, dentro do proxecto Ponte dos Brozos, que ten como obxectivo fundamental conseguir que estas se convertan no medio habitual para desenvolver o labor do alumnado e do profesorado nas aulas. Neste sentido, coidamos que a fase de alfabetización dixital neste centro está conseguida de modo xeral, tanto por parte do alumnado como do profesorado, de forma que era un contexto inmejorable para avanzarmos máis un chanzo e desenvolvermos a nosa investigación (Bautista García-Vera, 1994).

Decidiuse desenvolver o proxecto co segundo curso de bacharelato na modalidade de Humanidades e Ciencias Sociais, concretamente con aquelas persoas que tiñan de materia optativa “Literatura galega do século XX”, pois foron nas horas desta cadeira cando se levaron a cabo as actividades correspondentes. Alén disto, o feito de escollermos participantes do último ano da ensinaza post-obrigatoria da vía de Humanidades garantiría, *a priori*, un nivel medio-alto de desenvolvemento como persoas lectoras e como escritoras e, coidamos tamén, un gusto polas letras, entendidas aquí de modo amplo. Para alén das profesoras Goretti Sanmartín e Beatriz Real, foron trece as persoas que participaron no proxecto, de idades comprendidas entre os 17 e os 19 anos; todas elas son falantes bilingües, se ben que para a maioría o castelán é a lingua en que vehiculan a maioría das súas producións lingüísticas. Aínda que as actividades foron pensadas e deseñadas para se aplicaren na materia de lingua e literatura da nosa especialidade, isto é, en galego, trátase de propostas totalmente extrapolábeis ao resto das materias de lingua e literatura, pois a linguaxe SMS xerouse de forma universal, quere dicir, non é exclusiva de ningún idioma, senón que se trata dun fenómeno que, revestido de diferentes abreviaturas e de diversos mecanismos de redución, é común a todas as linguas.

3.3.- DESENVOLVEMENTO DA INVESTIGACIÓN

Para comezarmos coa investigación realizáronse tanto á persoa docente como ao alumnado unha serie de preguntas a través dun cuestionario cuberto de forma individual e por escrito relacionadas coa frecuencia de uso dos SMS, coa cantidade de tempo que pasaban a enviaren mensaxes, coa identificación das características da nova linguaxe, e coa súa opinión arredor da consideración de se o dito sistema reducido de escrita inflúe nas súas competencias lingüísticas e ultrapasa o contexto para o que inicialmente estaba pensado.

A capacitación tecnolóxica do centro permitiunos crear unha unidade didáctica en formato dixital, onde se deseñou unha ampla gama de actividades para todos os aspectos do *currículum* que se manexaban para ese curso escolar. Partimos dunha primeira actividade de aproximación onde quixemos traballar, nomeadamente, a síntese, a composición e a interpretación e/ou a intencionalidade dos textos literarios, dado que a puxemos en práctica nunha sesión de literatura. Partimos de composicións sobre unha temática determinada que as persoas participantes tiñan de transformar nunha SMS (con esa limitación de 160 caracteres), e enviar a unha persoa da aula, que se elixiu polo sistema do amigo invisíbel. Este debería, en primeiro lugar, reconstruír esa SMS á ortografía convencional e, acto seguido, proceder á

interpretación da mensaxe e, como consecuencia, do tema principal do poema de que se partiu. Neste caso, escolléronse textos poéticos porque ao seren máis breves se adaptaban ás características do soporte, xa que permiten unha mellor síntese. A temática escollida para os poemas foi o amor e/ou a amizade, dado que son uns dos sentimentos a que as persoas adolescentes conceden máis valor. Para alén disto, os autores e as autoras dos textos eran contemporáneos, pois o seguinte tema da materia que lles correspondía era a literatura actual: poesía, narrativa e teatro. Con esta intención de vincular a nosa investigación co desenvolvemento habitual das aulas, escolléronse, igualmente, poemas de Lois Pereiro, dado que era o autor homenaxeado no Día das Letras Galegas nese ano. Coidamos que se trataba dunha forma lúdica e atractiva de introducir estes aspectos nas aulas.

Esta primeira actividade tiña como finalidade comprobarmos a utilidade ou a validez da nosa iniciativa e, xa que logo, continuarmos nas nosas pesquisas ou desbotarmos esta idea inicial por insatisfactoria e, como os resultados foron favorábeis decidimos continuar por estes roteiros e deseñarmos diversas actividades que abarcasen, como xa se sinalou, outros aspectos do *currículum*. Para as crearmos decidimos utilizar algunhas das mensaxes que se orixinaran con motivo da actividade anterior, para así traballarmos con textos reais, en canto outras foron deseñadas especificamente para se adecuaren aos temas que se pretendían traballar. A unidade, igual que o resto das actividades e dos materiais que se realizan para esa materia, foi creada en formato electrónico e conta con exercicios de reflexión e de redacción, ben como tamén de autocorrección, con preguntas concretas sobre algún aspecto do temario.

Actividades deste tipo contribúen para que o profesorado tamén realice o esforzo de se iniciar nestas novas modalidades textuais pois, apropiándonos das palabras de Bittar & Macedo (2005) a respecto dos educadores, “muitas vezes é simplesmente impossível entender o que eles escrevem [...], pois não sendo ‘iniciados’ nesta nova forma de escrever, permanecemos marginalizados a este novo domínio, tal qual o analfabeto diante das letras”. E isto non impide que esquezamos todo o que antes era produtivo no proceso de ensino-aprendizaxe, mais cómpre actualizarmos a nosa praxe para que sexa harmónica coas exixencias da sociedade en que vivimos inmersos. A este respecto, os antecitados autores argumentan que “esta é a grande tarefa de pais e educadores, que sem negarem a importância e a realidade de nossos tempos, necessitam encontrar estratégias para ajustar a medida adequada entre o modernismo de que dispõem, e o peso da tradição que os ajudam a se tornarem conscientes e críticos”, isto é, debemos situarnos nunha posición intermedia que alén do tradicional, acrecente “a necessidade e a possibilidade de se utilizarem novas ferramentas para a construção da aprendizagem”.

A unidade leva por título “Reflexión lingüística e literaria a través da linguaxe SMS” e consta dos seguintes apartados: 1) Fonética e fonoloxía, 2) As propiedades textuais, 3) Os desvíos da norma, 4) A formación de palabras, 5) Semántica, 6) Sintaxe, 7) Puntuación, 8) Ortografía, 9) Tipoloxía Textual e 10) Creación Literaria que, por súa vez, se subdivide nas seguintes seccións: a) poesía, b) narrativa e c) teatro. En todas as epígrafes mencionadas conxúganse exercicios con breves explicacións teóricas necesarias para a realización daqueles. Trátase de que o alumnado vexa que desde un ámbito próximo e onde se configura como un verdadeiro experto, caso da linguaxe SMS, pode relacionar conceptos e ideas sobre a lingua e a literatura galega e, xa que logo, ver a súa utilidade, pois é frecuente que se fruste ao non entender a necesidade de aprender determinados coñecementos. Para alén disto, o alumnado e o profesorado participan ambos do proceso de ensino e do de aprendizaxe, xa que os roles dun e doutro mudan para se converter nun proceso recíproco en que todas as persoas aprenden e todas ensinan. Igualmente, este novo sistema de escrita dá moito xogo, canto que incorpora outras linguaxes, para alén da verbal e dado que as súas características afectan todas as áreas da gramática dunha lingua, nomeadamente a ortografía e a fonética, mais tamén a sintaxe, a morfoloxía, o léxico e a semántica.

A primeira das compoñentes sinaladas é aquela pola cal este novo sistema de representación da escrita recibe as críticas máis feroces. Estas fan referencia a unha ortografía caótica e a unha desvirtuación da lingua. Saliéntase que esta linguaxe abreviada afecta a escrita noutros contextos máis formais, como poden ser os propios exames do alumnado e que, non sendo a ortografía o punto forte dos adolescentes, a utilización sistemática das novas tecnoloxías, prexudicará o proceso de adquisición da lingua. Con todo, tamén existe outro sector que é máis favorábel á utilización destes novos sistemas de representación da escrita, que non acha que a utilización desta produza unha mingua no dominio da lingua³, pois os rapaces e as raparigas son conscientes de que se trata de usos puntuais da lingua, que alén disto presupoñen un grande coñecemento da linguaxe estándar e o desenvolvemento de mecanismos creativos que lles permiten xogar coa lingua. Ademais, coidamos que o aparecemento destas novas canles comunicativas (Redes Sociais, bitácoras, correo electrónico, chats, messenger etc) está a producir que os adolescentes lean e escriban moito máis do que antes⁴, de forma que o consideramos como un factor positivo que coadxuvará no proceso de ensino-aprendizaxe da lingua galega.

Unha vez realizadas as actividades da unidade didáctica, decidimos deseñar un novo cuestionario, mais neste caso para que servise como unha avaliación das propias actividades e, en última instancia, da nosa investigación. Nesta ocasión, tratábase dunha única enquisa para o docente e para o alumnado e as cuestións que se formularon xiraban arredor do grao de interese que lles produciu o proxecto, da utilidade das actividades propostas, da necesidade de incorporar as novas tecnoloxías e as novidades que estas orixinaren e, finalmente, da valorización xeral da experiencia dentro do proceso de ensino-aprendizaxe. Como é obvio que non se deben aplicar todas as actividades de forma continuada, porque acabaría mermando a súa creatividade e a súa orixinalidade. Porén, trátase de ofertar diversas actividades para que, na medida en que se foren necesitando, sexan incorporadas como tarefas posíbeis dentro das aulas, pois, sendo igual de válidas para a aprendizaxe que as tradicionais, tamén contribúen para que a actividade docente se actualice e atenda á realidade. En definitiva, o obxectivo do ensino é o de formar persoas capacitadas para se desenvolveren en todos os ámbitos da sociedade, o que inclúe os novos sistemas de comunicación e de relación xerados polas novas tecnoloxías e as subsecuentes modalidades textuais que delas se derivan, cal o correo electrónico ou as SMS e, por tanto, tamén as súas características.

3.4.- RESULTADOS

Os datos tirados do cuestionario inicial realizado ao alumnado permitiron observarmos que a maioría ten como lingua vehicular o castelán, mais que mostra actitudes positivas cara ao galego. Todos posúen teléfono móbil e grande parte deles teñen aplicacións para se conectaren ao messenger ou ás Redes Sociais desde este medio telefónico. As persoas participantes sinalan que a frecuencia de envío de SMS e de conexión ás Redes Sociais é diaria e que a media de tempo que lle dedican oscila entre as 0 e as 2 horas por día. Os argumentos máis frecuentes que achegan a respecto das razóns que os moven a utilizaren as SMS, en contraposición a outros medios son a instantaneidade, a rapidez, a simultaneidade, a comodidade e, sobre todo, o baixo custo. Canto ao grupo de idade que utiliza este novo sistema de representación escrita a maioría apunta para un uso maioritario deste entre os adolescentes, mais moitos deles sinalan que non é inusual en persoas maiores que están familiarizadas co medio, xa que como sinalamos anteriormente, o que prima é o factor contextual sobre o xeracional.

³ A este respecto, cómpresalientarmos as recentes obras de David Crystal, entre as que destacan *El lenguaje e Internet* (2002), *La revolución del lenguaje* (2005) e *Txtng: The Gr8 Db8* (2008).

⁴ Achamos que están máis en contacto coas producións escritas, pois continuamente lenou escriben correos electrónicos, conversan a través das Redes Sociais, consultan foros ou listaxes de distribución etc.

Algún discente apunta mesmo para a expansión desta nova linguaxe para usos diferentes á interrelación entre as persoas, como poden ser as campañas publicitarias, onde en ocasións se redactan as mensaxes de modo abreviado como unha forma de seren creativos e, ao mesmo tempo, captar a atención dos potenciais clientes. E, se ben que un pequeno sector do alumnado considera que empregar a linguaxe SMS pode afectar a forma en que se escribe noutros ámbitos, a grande maioría acha que non inflúe, pois son conscientes dos rexistros en que unha ou outra modalidade de escrita deben ser utilizadas. No que respecta ás características empregadas nas súas SMS, a maior parte do alumnado semella utilizar todas as que se sinalaban no cuestionario, se ben que entre as menos frecuentes se encontra a eliminación de palabras gramaticais e o pouco uso da puntuación. No tocante ao uso de actividades relacionadas coa linguaxe SMS na aula, nesta primeira aproximación predominou un certo excepticismo, embora exista un grupo de alumnos e alumnas que considera que “por suposto [que poden ser utilizadas], xa que tamén forman parte do modo en que se utiliza a lingua” e porque axudan para mellorar a comprensión e a expresión escrita e para comprender a evolución lingüística. Unha alta porcentaxe de persoas, mesmo daquelas máis escépticas, afirma que prestarían unha maior atención se estes recursos fosen utilizados nas aulas, pois, segundo indican, son exemplos reais e próximos e, por tanto, máis motivadores.

A respecto do cuestionario do profesorado, as persoas que realizaron o inquérito salientan como unhas das características máis comúns o aumento do emprego das abreviaturas e dos acrónimos nos traballos escritos do seu alumnado, mais subliñan que estes erros non son consecuencia da utilización das Redes Sociais ou das SMS senón que consideran que “as dificultades de lecto-escritura que vimos observando obedecen, segundo o meu criterio, a circunstancias achacables ó sistema educativo” e, por contra, pensan que se deberían aproveitar as novas modalidades discursivas no estudo sobre a lingua, aínda que non teñen demasiado claro cal sería a mellor forma de o levar a cabo. En relación á pregunta sobre o aumento do interese do alumnado se as actividades se relacionan con realidades próximas á súa cultura, os docentes concordan, se ben que tamén advirten que “todas as novidades teñen un punto de incentivación que esmorece co tempo”. Por esta razón, nós mesmos subliñamos a necesidade de utilizar de modo apropiado este tipo de actividades, dado que poden deixar de ser funcionais se se empregaren de xeito abusivo.

En relación ao desenvolvemento da unidade didáctica, convén salientarmos que a acollida que tivo entre o alumnado foi in mellorable, dado que consideraban que se trataba de actividades atractivas para traballaren na aula e, ademais moi útiles, pois permitíanlles participaren no proceso de aprendizaxe, mais tamén no de ensino, dado que neste tema son eles os expertos e os que, igualmente, poden achegar luz sobre o futuro das novas modalidades discursivas e das linguaxes que estas crean. Por tanto, realizaron as tarefas propostas con moita axilidade e mostrando moito interese, o que se reflectiu nos resultados que logo obtivemos. Neste sentido, non achamos erros gramaticais ou ortográficos nos traballos do alumnado, fóra dos que se cometen normalmente nestas idades, que nos fixesen pensar que a utilización das SMS e, en consecuencia, doutros medios de comunicación telemática, puidese ser negativo para a adquisición de competencias comunicativas e lingüísticas. Por contra, comprobamos que as tarefas propostas foron realizadas con éxito e serviron para motivaren o alumnado, sobre todo aquelas persoas castelanfalantes, na aprendizaxe e no uso da lingua galega, en canto que viron que tamén podía ser a lingua vehicular de prácticas tan próximas da súa cultura.

Polo que se refire ao inquérito que avaliaba a experiencia, todos os participantes, tanto o alumnado como o profesorado, consideran que se trata dun tema, e, por tanto, dunha unidade didáctica interesante, dado que constitúe unha aprendizaxe diferente á que se adoita realizar nas aulas de lingua e porque tamén achega unha compoñente lúdica, creativa e moderna que repercute no aumento da motivación. Canto ao grao de interese, parécennos relevantes as respostas do profesorado, pois se de inicio se mostraban reticentes, a motivación foi

aumentando a medida en que foron comprobando as posibilidades que estas prácticas lles ofrecían. En concreto, a docente da materia de lingua e literatura galega subliña que constitúe “unha maneira diferente e máis próxima á realidade do alumnado de repasar a lingua e a literatura galega”. Esta ficou satisfeita cos resultados das actividades propostas e, consecuentemente, vai incorporar prácticas deste tipo nas súas futuras aulas e, da mesma forma, continuará acrecentando actividades para traballar outros aspectos da lingua e da literatura que lle permitan aproveitarse deste novo sistema de representación da escrita. En base ao sinalado nas avaliacións, todas as persoas que colaboraron na investigación repetirían a experiencia e están de acordo en que as SMS conforman un novo medio de comunicación con que tamén é posíbel aprender e que require de estudo e reflexión no marco educativo, de igual modo que as tipoloxías textuais tradicionais. Na mesma liña, achan que debemos estar ao día das innovación e incorporármolas para que deste xeito a praxe educativa vaia parella ás necesidades da sociedade. A nota media das valorizacións das persoas que realizaron este cuestionario é de 8,21, cualificación que consideramos moi positiva e que serve para reafirmarmos a validez da nosa investigación e para verificarmos que as nosas hipóteses iniciais eran as correctas.

4.- CONCLUSIÓNS

Os resultados das tarefas realizadas permiten, pois, afirmarmos que a reflexión sobre os aspectos da materia a través da linguaxe SMS contribúe para mellorar tanto as producións escritas do alumnado como o clima da aula. Porén, consideramos que ambas as cuestións se deben ao aumento da motivación por parte do alumnado. Os resultados posibilitan, tamén, refutarmos os preconceptos que existen sobre o novo sistema de escrita e, nesta liña, defendemos que as características desta linguaxe presupoñen un coñecemento previo e consolidado da compoñente gramatical e ortográfica da lingua de partida e non á inversa. Noutras palabras, achamos que a linguaxe SMS non exerce influencia negativa nas producións escritas na lingua vehicular. Por tanto, cómpre incitarmos desde esta comunicación unha reflexión por parte do profesorado para reparar nas verdadeiras causas do precario nivel lingüístico do alumnado. Se callar, a diminución da lectura e a falta de pontes institucionais entre a educación formal e a non formal son uns dos actuais problemas que afectan as relacións que adolescentes e institucións educativas manteñen.

Coidamos que se trata dunha unidade didáctica moi completa que permitirá traballarmos aspectos moi variados e que contribuirá para motivar o alumnado de secundaria, mediante a realización de actividades creativas e a través de mecanismos e ferramentas que eles coñecen de primeira man. Este proceso non só será enriquecedor para o alumnado, que comprobará como fenómenos da súa cultura xuvenil, que até entón xulgaba sen ningún valor educativo, serven para aprender lingua galega, mais tamén para o profesorado, pois coaduxará na actualización e na reciclaxe do corpo docente ao tempo que dotará as aulas de maior actualidade e frescura, o que será máis do que positivo para favorecer o proceso de ensino-aprendizaxe. A súa validez para aprendermos lingua e literatura está abalada non só polas valorizacións que tanto alumnado como profesorado realizaron, senón tamén pola obtención da máxima cualificación canto que traballo de investigación no marco do mestrado en Formación de Profesorado de Secundaria e, igualmente, por quedar finalista no Premio Internacional Educared 2011 –certame de innovación educativa relacionada coas TIC–, de entre os catro mil traballos que foron presentados.

En definitiva, as SMS son máis unha novidade no ámbito das tecnoloxías da información e da comunicación e, neste contexto, o ensino debe adaptarse e renovar a súa metodoloxía e, por tanto, actualizar os seus materiais. Achamos que é imprescindible contarmos con recursos didácticos que se adapten ás novas necesidades e aos novos tempos. Características como a

creatividade, a transgresión da norma, a espontaneidade, a sincronicidade etc. converten as SMS nun recurso interesante nas aulas de lingua, pois permiten traballar con exemplos lingüísticos e extralingüísticos tirados de mostras de comunicación reais. Por tanto, consideramos que, en lugar de censurarmos este tipo de prácticas, cómpre tirarmos partido delas e realizarmos aproximacións didácticas, pois, como tratamos de comprobar ao longo da nosa investigación, son múltiples as posibilidades que estas novas modalidades discursivas ofrecen nas aulas de lingua. Consecuentemente, só resta reclamarmos un maior compromiso por parte de todas aquelas persoas relacionadas co ensino para configurarmos un método educativo capaz de implicar o alumnado e de responder as súas necesidades, que absorba as novidades e que as inclúa na aula. Coidamos que esta perspectiva integrada mellorará o proceso de ensino-aprendizaxe, xa que é moi frecuente estudarmos os fenómenos de forma isolada, o que non favorece a reflexión e o espírito crítico do alumnado, que ten coñecementos estancos que non é quen de relacionar. A educación, en definitiva, ten de estar orientada a que o alumnado coñeza os mecanismos necesarios para se integrar de forma adecuada na sociedade. E, do mesmo modo que se viu a necesidade de incluímos como unha das oito competencias básicas a alfabetización dixital, será tamén preciso tratarmos as novas modalidades textuais que estes contornos electrónicos están a xerar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Romero, J. (2005). El fluído literario: Internet y la Literatura. *Espéculo*, 31. Accedido o día 15/03/2011, desde <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/fluido.html>.
- Baron, N. S. (2008). *Always on. Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Bautista García-Vera, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bittar Bueno, C. & Macedo Patti, E. (2005). A nova escrita virtual e as conseqüências os aspectos psicomotores. *Observatorio para la cibersociedad*. Accedido o día 22/04/2011, desde <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=212>.
- Borràs Castanyer, L. (edit) (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Castañeda Quinteo, L. e Prendes Espinosa (2005). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza superior. Análisis de una experiencia de implementación en la Universidad de Murcia*. Universidad de Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación. Accedido o día 12/05/2011, desde <http://www.um.es/ice/publicaciones/informe-campus-virtual.pdf>.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Crystal, D. (2008). *Txtng: The Gr8 Db8*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiormonte, D. (2003). *Scrittura e filologia nell'era digitale*. Milano: Bollati Boringhieri Editore.
- García Granja, M. J. (2010). Redes sociales aplicadas a la educación. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 28.
- López Viñas, X.; Lourenço Módia, C. e Moreda Leirado, M. (2010). *Gramática práctica da lingua galega. Comunicación e expresión*. A Coruña: Baia.

- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación Auna. Accedido o día 22/08/2011, desde http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf.
- Perea, M.; Acha, J. E Carreiras, M. (2009). Lngauj SMS: ¿cost o bnficio?. *Ciencia Cognitiva: Revista Electrónica de Divulgación*, 3:2, 52-54.
- Pérez Felipe, M. (2003). Los mensajes de texto a móviles y su presencia en los medios de comunicación: caracterización y sugerencias para la explotación en el aula. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos 2003.
- Poole, V. e Lloyd, J. (2001). *Mnsjs d txt*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants . *On the Horizon*,9, 5 (October 2001). Accedido o día 19/07/2011, desde <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives.%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.
- Romero, D. e Vaquero, I. (2001). *Da periferia á rede*. Vigo: Xerais.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA TRABAJAR CON LA OBRA DE ARRÁNCAME LA VIDA DE ÁNGELES MASTRETTA

Alexandra Marti

Universidade da Coruña

Resumen:

El objetivo específico de este artículo consiste en reflexionar en torno a la interdisciplinariedad y la intertextualidad de la literatura y del cine y subraya la importancia del séptimo arte en la práctica docente gracias a un bagaje cultural y educativo indiscutible. Para ilustrar el presente estudio, propondremos algunas sugerencias didácticas para trabajar con la obra literaria de Ángeles Mastretta, Arráncame la vida (1985), y con su reciente adaptación cinematográfica (2008), llevada a cabo por Roberto Sneider.

La comparación de los rasgos generales de ambas obras revela diferentes maneras de narrar, de explicar hechos que nos emocionan y nos hacen imaginar. En este sentido, el cine es otra literatura inherente a nosotros, llena de cualidades que el profesorado tendría que desarrollar en el aula. Nuestra propuesta didáctica, que concilia obra literaria y adaptación cinematográfica (además de la correspondiente explicación y ejemplificación del método que presentamos para la enseñanza), presenta una posible vía de análisis del universo de Arráncame la vida.

1.- LITERATURA Y CINE: SU INSERCIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La reivindicación del “Séptimo Arte” en la formación educativa está condicionada por el desarrollo actual y la expansión de las tecnologías de la información en nuestro entorno más inmediato. Por ello, el mundo académico no debe permanecer indiferente a todos estos medios de comunicación que nos acompañan diariamente, entre los cuales, el cine ocupa una plaza privilegiada. Tal y como afirma Saturnino de la Torre:

El cine se convierte, en cierto modo, en altavoz de valores, creencias y comportamientos de masas, poco habituadas a utilizar el pensamiento crítico. Es por ello que los profesionales de la educación no pueden permanecer ajenos a esta realidad. Al tiempo que un motivo de reflexión, el cine nos proporciona una estrategia innovadora en la enseñanza de contenidos curriculares (1998:28).

Esta estrategia innovadora en la educación supone reflexión y maduración. Viene a significar, según Raposo Rivas, “un proceso que afecta a la totalidad de la comunidad educativa, como las familias, el profesorado, el alumnado, los centros educativos...” (2009:33). No obstante, el problema que se plantea actualmente, es que la mayoría de los docentes están acostumbrados al método tradicional, leyendo y siguiendo “al pie de la letra” el currículo oficial de la enseñanza para programar y preparar sus asignaturas. Por tanto, introducir en la formación educativa una metodología nueva a través del soporte audiovisual implicará automáticamente un cambio en la práctica docente. De ahí que la labor del profesorado consista en marcar caminos idóneos para

hacer que literatura y cine caminen juntos para poder establecer relaciones y diferencias entre ambas disciplinas.

Para González Martel, el cine forma parte, por un lado, de la realidad perceptiva de los alumnos influyendo directamente en la construcción de su identidad y en su visión del mundo y de las relaciones humanas. Por otro lado, el cine representa un fiel reflejo de la realidad y de la vida transmitiendo deseos, pérdidas, añoranzas, compromisos... Por este íntimo contacto establecido entre el cine y la vida no cabe duda de que: "El cine no puede estar ausente de un Sistema Educativo que tiene como otro de sus objetivos básicos el arte efervescente y necesario de aprender a vivir" (1996:121).

De modo que con el uso de las producciones cinematográficas, el profesorado puede enriquecer y fomentar la lectura crítica de la imagen, mostrar de una forma activa y motivadora la ilusión del movimiento, interrelacionando en su temario la literatura y el cine. Tal y como subraya García Amilburu, el éxito del empleo de películas como un medio educativo reside fundamentalmente en que el profesor sea capaz de despertar en el alumnado una postura dinámica y crítica, que le ayude a leer, interpretar y evaluar el mensaje transmitido por el cine y a ponerlo en relación con su propia experiencia (2009). De esta forma, los alumnos descubren e investigan el cine con interés, valorando sus posibilidades de entretenimiento y aprendizaje, observando sus engaños y sus planteamientos artísticos.

Por ello, y siguiendo a Ambros y Breu, es imprescindible que el profesorado se forme adecuadamente y se adapte a las nuevas exigencias de nuestro tiempo. Los centros educativos también deben adoptar una nueva metodología de enseñanza más ambiciosa e innovadora para conectarse con las demandas de los tiempos en que vive el alumnado (2007). Actuando de esta manera, estamos convencidos de que ello va a contribuir a optimizar la calidad de la educación y la formación permanente del profesorado. Desgraciadamente, como bien se sabe, hay quienes opinan y siguen opinando que la difusión de películas en clase no es más que un entretenimiento carente de fines pedagógicos. En este caso, pensamos que es urgente que se adapten a la realidad de nuestros días, realidad que se caracteriza por la omnipresencia de los medios de comunicación. En palabras de Pereira Domínguez:

Nuestro alumnado de hoy se muestra reticente, por su dificultad, a prestar atención a las sesiones magistrales; posee la característica sorprendente de realizar varias actividades a la vez. Aprende auditivamente y tiene una memoria operativa considerable, pero requiere de estrategias y habilidades adecuadas para procesar la información e interaccionar con el entorno. Las innovaciones pedagógicas y tecnológicas deben entrelazarse (2009:31).

De modo que el profesor y el nuevo alumno han de ser capaces de conectar, durante el proceso educativo, la literatura y el cine como medios a través de los cuales se puede acceder al conocimiento desde el entendimiento y la experiencia. La propuesta didáctica que presentamos a continuación tiene un carácter interdisciplinar con la literatura y presenta el cine desde un punto educativo, no como un mero entretenimiento o diversión.

2.- UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

La siguiente propuesta didáctica pretende introducir al estudiante en la narrativa de mujeres, a partir del estudio de la obra de Ángeles Mastretta y de su adaptación cinematográfica. Partimos, por tanto, de un enfoque interdisciplinar que abarca las áreas de conocimiento de la literatura y del cine con la ejemplificación de la lectura obligatoria de la obra literaria de *Arráncame la vida* y su posterior proyección cinematográfica. Se trata de una propuesta flexible y abierta, como abanico de sugerencias para trabajar y aplicar dicha actividad en clase. Esto nos ha llevado a definir una serie de objetivos generales, contenidos y criterios metodológicos y de evaluación para el desarrollo de la unidad que cada docente concretará en función de su

alumnado. Nosotros hemos diseñado esta propuesta didáctica para alumnos de segundo o tercer año de grado universitario.

Cabe mencionar que, a la hora de plantear cualquier propuesta didáctica, en aras de una obra literaria y fílmica, es prioritario que el tema y el guión se adapten a los intereses y a la realidad de los estudiantes para que estos últimos puedan identificarse más fácilmente con la situación y los personajes que en él aparecen. En nuestro caso, la novela y la película *Arráncame la vida* es un buen ejemplo para acercar al alumnado, por un lado, al contexto histórico del México postrevolucionario, caracterizado por la corrupción de los políticos y, por otro, al mundo femenino, representado por la voz marginal de una mujer, que lucha por construir su propia identidad, en una sociedad patriarcal que define el concepto de femineidad como “ser para otros”. La temporalización de esta unidad podría realizarse en cinco sesiones, en clases de cincuenta minutos cada una, y una actividad extraescolar que se correspondería con el visionado de la película. Sería posible alterar esta secuenciación dependiendo de los conocimientos previos de los alumnos, ya que, estos determinan y condicionan los aprendizajes posteriores.

2.1.- OBJETIVOS

Como objetivos principales, el estudiante será capaz de caracterizar de manera general, la literatura mexicana escrita por mujeres en la década de los ochenta. Dentro de esta narrativa, Ángeles Mastretta representa, sin lugar a dudas, una figura emblemática en las letras femeninas mexicanas de esta generación. A continuación, el alumno tendrá que leer y comprender el mensaje implícito de *Arráncame la vida*, ya que, si la novela parece sencilla, esconde tras de sí un programa mucho más complejo, de no tan fácil acceso como se podría pensar a primera vista.

Posteriormente, el alumno tendrá que acercarse al mundo cinematográfico para comprender mejor el paso de la literatura al cine, interpretar y analizar críticamente las imágenes para buscar las similitudes y diferencias entre ambas disciplinas. De esta manera, relacionará la actividad práctica de carácter audiovisual con el análisis de la novela. Por último, el alumnado tendrá que desarrollar trabajos de equipo con actitud solidaria, activa y participativa. La puesta en común entre alumnado y profesorado representa un objetivo fundamental para que los estudiantes aprendan a dominar la lengua oral, expresando ideas y opiniones, habilidades imprescindibles para su futuro.

2.2.- CONTENIDOS

Los contenidos que se pueden trabajar en el desarrollo de dicha propuesta didáctica se han seleccionado, como ya hemos dicho, de las dos áreas de conocimiento relacionadas con los objetivos que perseguimos y con los temas que se derivan tanto de la obra literaria como fílmica que hemos elegido. Entre ellos, hemos optado por centrarnos en los más importantes. En la parte teórica, los contenidos se relacionarán con la narrativa mexicana de mujeres. Se tratará de presentar a las principales escritoras del “boom femenino” de los ochenta y dar a conocer las características y los temas recurrentes de dicha literatura. La mayoría de las novelas de este periodo han sido adaptadas cinematográficamente, de ahí, la importancia de relacionar el mundo literario con el mundo fílmico para conocer los mecanismos de adaptación de la misma historia por diferentes medios.

De la teoría pasaremos a la práctica que nos proporcionará los ejemplos necesarios para comprender mejor los conocimientos teóricos estudiados. Tanto la novela como la película presentan un amplio abanico de temas para realizar un estudio comparativo entre ambas

disciplinas que nos permitan conocer la historia del México postrevolucionario, la ideología de los políticos, la situación de la mujer mexicana en una sociedad llena de convencionalismos.

El profesor tomará como punto de partida lo que los alumnos conocen y piensan acerca de cada tema y organizará el proceso de trabajo teniendo en cuenta dichos conocimientos y concepciones. Veamos a continuación los criterios metodológicos más adecuados y el papel del profesor para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica.

2.3.- METODOLOGÍA

En primer lugar, es importante decir que el docente ha de ser activo y capaz de captar y retener la atención, de motivar, instruir, deleitar y emocionar al alumnado. Siguiendo a Martínez:

El estado emocional del profesor es una de las variables más importantes que determinan el éxito en cualquier tipo de formación. Todas las demás habilidades emanan de ésta. Cuando el profesor está ansioso o nervioso, no actúa ni piensa igual que cuando está relajado. Subirse a la tarima es realizar una pequeña representación. Si uno dispone de todos sus recursos, podrá salir con mayor facilidad de las situaciones inesperadas o problemáticas (2003:24).

En suma, como el actor, el profesor cada día se sube al escenario y cada día representa una función, que previamente habrá preparado haciendo uso de sus conocimientos. En la primera sesión de nuestra propuesta didáctica, el docente entregará el material y explicará los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización del trabajo, así como las pautas a seguir. Antes del visionado de la película, el profesor empezará por presentar a la autora de la novela, Ángeles Mastretta, y el conjunto de su producción literaria. Además, tendrá que enmarcar, es decir, contextualizar, la situación planteada en la novela que se va a estudiar, pero sin intervenir excesivamente.

A continuación, el docente tendrá que explicar las relaciones entre literatura y cine así como los conceptos de traducción/ adaptación entre ambas disciplinas. Dará definiciones respecto a la adaptación para entender mejor este fenómeno y poder pasar al análisis de la película. Lo más importante es la interacción que se va a crear entre el profesorado y el alumnado, generando así un ambiente propicio para la enseñanza-aprendizaje. Todas estas pautas enclavadas en la parte teórica del temario del profesor serán expuestas en los apartados siguientes.

2.4.- EVALUACIÓN

El proceso de evaluación deberá ser continuo, es decir, se desarrollará a lo largo de toda la unidad. Se evitará que las preguntas o actividades destinadas a controlar el grado de conocimiento sean de carácter memorístico, ya que siempre se buscará el razonamiento y la deducción sobre el tema. Se tomará en cuenta el trabajo personal del alumno. También se valorarán las capacidades de los alumnos para opinar, expresarse, analizar, sintetizar y las actitudes positivas que se demuestren en clase. La calificación final resultará de la participación, asistencia, interés y disertación escrita centrada en cuestiones tanto literarias como cinematográficas.

3.- GUIÓN DE TRABAJO PARA SU UTILIZACIÓN EN EL AULA: ANÁLISIS LITERARIO DE *ARRÁNCAME LA VIDA*

Como acabamos de mencionar, antes de la visualización de la película *Arráncame la vida*, es imprescindible que el docente presente a la autora de la novela así como el conjunto de su producción literaria dentro de la literatura femenina de la década de los ochenta, conocida como el “boom femenino”. Por tanto, partiendo de un enfoque panorámico, resultará

conveniente explicar la narrativa de las escritoras hispanoamericanas de este periodo y en qué medida este boom fue el soporte “literario-comercial” necesario para que estas escritoras alcanzaran un reconocimiento internacional y se creara la imagen de la mujer narradora dentro del imaginario latinoamericano.

Este “boom femenino” se inicia en 1982 con la novela de Allende, y alcanza su momento culminante en 1989 con la publicación de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate. Novela de entregas mensuales, con recetas, amores y remedios caseros*. Los dos títulos que han alcanzado mayores índices de popularidad son *La casa de los espíritus* (1982) de Isabel Allende y *Arráncame la vida* (1985) de Ángeles Mastretta dos *best-sellers* que han dado lugar a sendas películas conocidas por todos los aficionados a este tipo de literatura.

Una vez acabada la explicación de la narrativa de mujeres del “boom femenino”, desde una perspectiva panorámica, resultará conveniente que el profesor presente al alumnado el libro de *Arráncame la vida* en el marco de la producción literaria de Ángeles Mastretta. Concretamente, como subraya Alemany, Mastretta es una de las autoras más conocidas de México que saltó a la fama con *Arráncame la vida*, texto en el que habla “del matrimonio, del adulterio, de la rebeldía y de la liberación de la mujer y, como trasfondo, la desmitificación de la vida política y social, la crítica al machismo imperante y a los mitos revolucionarios” (2003:73). Todos estos temas, y otros más, podrían ser motivos de discusión con los alumnos.

En primera instancia, sería oportuno analizar con ellos el contexto histórico de la novela, al ser tan rico en acontecimientos históricos, puesto que en ella aparecen tanto la época de la Revolución (1910-1919) como el periodo postrevolucionario hasta el final del sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Esta presencia explícita de la historia de México en *Arráncame la vida* tiene como propósito denunciar los problemas graves de la sociedad e historia mexicanas: la violencia, el autoritarismo, los manejos de poder, los crímenes, la demagogia de los políticos. En cierto modo la novela de Ángeles Mastretta podría ayudar al alumnado a comprender la actual política mexicana a partir de la enumeración de varios acontecimientos pasados que han influido durante décadas en esta sociedad. No hay que olvidar que la originalidad de Mastretta reside en presentarnos la historia de México durante las décadas posrevolucionarias y la corrupción de los políticos por medio de la voz marginal de una mujer, encarnada por Catalina Ascencio.

Otro tema fundamental de la novela que se podría trabajar con los estudiantes es el de la construcción de una identidad femenina por ser, a nuestro juicio, el eje central de la novela. En efecto, la historia pone de relieve a una mujer, Catalina, la cual creció con la seguridad de la protección del varón: primero la del padre y luego la del esposo, un hombre veinte años mayor que ella. La protagonista es una niña-esposa cuando inicia su vida matrimonial y sexual. Consecuentemente, como una niña que está creciendo, descubriendo el mundo, Catalina se busca a sí misma preguntándose, ¿quién soy?, ¿qué soy? Reflexionar sobre estas preguntas a través de la voz periférica de una mujer, en medio de una sociedad profundamente patriarcal, permite a Ángeles Mastretta explorar el tratamiento de la identidad femenina y todas aquellas cuestiones relacionadas con el tema para que se disemine ampliamente en la literatura la voz de la mujer. Mediante este proceso literario, la obra ratifica la conciencia de una propia identificación fuera del marco masculino.

El tema del machismo representará también una parte importante del análisis literario de la novela, puesto que el general Andrés Ascencio, marido de Catalina, encarna el arquetipo del hombre oportunista y machista con ansias de poder, que defiende la concepción patriarcal de la mujer como un *ser para otros*. Por tanto, para construirse una identidad propia y convertirse en dueña de su cuerpo, la protagonista tendrá que romper dicha imagen tradicional de la mujer. Los medios a través de los cuales se vehiculan estas fracturas contra la sociedad patriarcal son

el humor, la ironía, los dobles sentidos y la canción popular, recursos estilísticos omnipresentes en la novela para denunciar el machismo y el patriarcado de aquella época.

4.- GUIÓN DE PRÁCTICA PARA SU UTILIZACIÓN EN EL AULA. ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA DE *ARRÁNCAME LA VIDA*

Una vez realizado el análisis literario de la obra de Ángeles Mastretta, el profesor podrá proyectar en la clase la película de “Arráncame la vida” de Roberto Sneider. Posteriormente, se propondrá abrir un debate a través del cual los alumnos opinarán sobre la película y la compararán con la obra literaria, estableciendo paralelismos y diferencias entre ambos medios: cine y literatura. De manera general, el profesor se centrará en los puntos comunes más pertinentes para captar la atención del alumnado. Del mismo modo, el alumnado analizará las diferencias, es decir, las transformaciones y alternancias de escenas. Se tratará de analizar ambas obras para averiguar cuáles son los procedimientos del director de la película a la hora de llevar la novela de Mastretta a la pantalla. En el caso que nos interesa, podríamos decir que el modo de lectura empleado por el cineasta a la hora de adaptar la novela de *Arráncame la vida* ha sido la fidelidad o “lectura adecuada”, puesto que la adaptación es muy fiel a la obra homónima de Ángeles Mastretta. Por tanto, dicha ficción cinematográfica puede ser considerada, en la práctica de la enseñanza de la literatura, en este caso hispanoamericana, como una posible lectura de la obra y del mensaje de la autora.

Para llevar a cabo dicho estudio comparativo, los alumnos buscarán fragmentos de la novela y los compararán con los mismos fragmentos de la película; analizarán los resultados en la película en cuanto a ambientación, paisajes, ambientes, conductas de personajes, semejanzas y diferencias con la novela y resultado final. Diferenciarán, por otro lado, los diversos tipos de narrativa: la literaria y la cinematográfica, preguntándose en qué momentos la imagen supera al texto o el texto a la imagen. Extraerán, finalmente, diálogos del texto literario comparándolo con el de las secuencias fílmicas. Recordemos que este estudio podría ser llevado a la práctica, ya que representa una actividad interesante, motivadora, para introducir a los estudiantes en la narrativa de Ángeles Mastretta desde un punto de vista literario y cinematográfico.

La obra fílmica de Roberto Sneider fue estrenada en 2008 en México y protagonizada por Ana Claudia Talacón (Catalina) y Daniel Giménez Cacho (Andrés), quienes dan vida a ese matrimonio tan complejo como contradictorio. El triángulo amoroso se completa con la presencia de José María de Tavira (Carlos Vives). La obra fílmica nos cuenta, al igual que la obra literaria, la historia de Andrés Ascencio y Catalina Guzmán, la relación que hay entre ambos, la complicidad, el adulterio, el poder, la corrupción, el crimen. La película nos muestra la lucha de Catalina por conseguir su libertad en una sociedad machista. De la misma manera que ocurre en la obra literaria, en la versión cinematográfica Catalina encuentra en Andrés un hombre carismático, una vía para salir de su pequeño mundo, pero muy pronto descubre que, al vivir con él, también está perdiendo su libertad. En Andrés encuentra un difícil rival, sobre todo porque Andrés es mujeriego, protector y, al mismo tiempo, oportunista, machista, con ansias de poder. Catalina tiene que vencer antes que nada su propia fascinación por el personaje. Finalmente, empieza a vivir como mujer cuando conoce al director de orquesta, Carlos Vives, pero la muerte de éste a manos de Andrés provocará la ruptura definitiva de Catalina y su esposo.

Dentro del plano de la historia, sería conveniente analizar con los alumnos el espacio y la temporalidad tanto en la obra literaria como cinematográfica. En la novela, el espacio y el tiempo no se dan dentro del discurso, sino en los acontecimientos evocados o imaginados por Catalina. De esta forma, se ofrecen al lector los datos referenciales que identifican y sitúan los personajes en el espacio y en el tiempo. Al evocar ciudades, eventos históricos o personajes

que podrían haber existido o que existieron, Ángeles Mastretta nos da a través de su narradora, Catalina, un efecto de verosimilitud, y hace que el lector lo acepte como real. En la película, todo lo narrado en la novela (lugares, hechos, personajes) se hace visible gracias a las imágenes. De hecho, tanto en la obra literaria como en la cinematográfica, la historia se ubica en el México de las primeras décadas del siglo XX, y se encuentra también un correlato que sitúa el tiempo evocado exactamente en 1916. A lo largo de la historia aparecerán otros lugares de México: Puebla, Zacatlán, Mixcoac, Torreón, Veracruz, Teziutlán, Oaxaca, etc. Todas estas referencias espacio-temporales son importantes ya que dan a conocer el ambiente socio-cultural de aquella época.

En cuanto a las diferencias, sería oportuno analizar y ver con los alumnos que la historia del México postrevolucionario, época de corrupción y muerte, es sólo parte de la cosmética de la obra cinematográfica. En efecto, las imágenes son bellas y bien compuestas pero no logran transmitir los temores de la protagonista, ni la sensación de opresión, corrupción. Esto significa que el salto de la obra literaria al cine ha hecho que se perdieran aspectos políticos que aparecían en la obra literaria y han propiciado que aparecieran hechos singulares en el film para darle una cohesión que no se podía aportar con los hechos literarios.

Otro punto de diferenciación que se podría destacar entre la obra literaria y fílmica es el tema de la maternidad, aspecto que cobra cierta importancia en la novela ya que la protagonista no asimiló el papel de madre/esposa. Para ella, los embarazos representaban una pesadilla, rechazaba los cambios de su cuerpo y se sentía poseída por un ser extraño y ajeno a ella. En cambio, en la obra cinematográfica, no se nota en absoluto este fuerte sentimiento anti-maternal. Esta discrepancia entre ambas disciplinas, cine y literatura, que puede parecer a primera vista anodina, tiene en definitiva su relevancia, ya que en la actitud rebelde de Catalina se desarticula el mito de la maternidad como el estado ideal para la mujer, tópico prefijado por el patriarcado. Finalmente, entre las diferencias entre la novela y la película, sería interesante destacar que la película tiene un final ligeramente distinto.

5.- CONCLUSIONES

De todo lo dicho, y retomando la línea de nuestra investigación “Literatura y cine: su inserción en la práctica docente”, nuestro objetivo ha sido mostrar que el mundo académico debe reflexionar sobre la cultura audiovisual, tan arraigada en nuestro entorno, ya que conecta de manera directa con la juventud, con sus intereses y sus aficiones. Por este motivo, el profesorado tiene que insertar en su práctica docente el cine como material de apoyo y de estudio para crear situaciones de aprendizaje significativas y para despertar el interés y la curiosidad del alumnado.

Esperamos que las orientaciones de este estudio puedan facilitar la tarea a todo el profesorado de Didáctica de la Lengua y Literatura que, en el caso de encontrar esta propuesta didáctica de interés, desee ponerla en práctica con sus alumnos. Somos conscientes de que la utilización del cine en clase de literatura no representa un método innovador puesto que ya se utiliza y se ha utilizado también **en las diferentes áreas del currículum y a edades diferentes**. No obstante, estamos en el convencimiento de que su uso en el aula **es muy provechoso, ya que abre un universo virtual imaginario en el que la parte literaria se complementa con otro género de la narrativa audiovisual en el cine**. Del mismo modo, es interesante establecer paralelismos y diferencias entre ambos medios: cine y literatura.

Opinamos que la novela de *Arráncame la vida* y su adaptación cinematográfica es un buen ejemplo para captar la atención de los estudiantes. Al finalizar la secuenciación, el alumnado conocerá, aunque sea de manera general, el contexto histórico del México postrevolucionario, caracterizado por la corrupción de los hombres políticos; comprenderá la situación de la mujer

mexicana en una sociedad patriarcal que la constriñe en la esfera de lo doméstico, y, por tanto, fuera de lo público, fuera de la cultura, fuera del poder, fuera del ámbito de la ciudadanía, es decir, anulada como “sujeto”. Por otra parte, habrá desarrollado sus capacidades comunicativas, de argumentación y de diálogo. En último lugar, habrá reflexionado sobre las relaciones entre cine y literatura cuyo discurso femenino proclama, tanto en la obra literaria como cinematográfica, la reivindicación de la mujer.

En resumidas cuentas, este artículo ha pretendido reflexionar sobre la cultura literaria y audiovisual y mostrar que la interdisciplinariedad es un método eficaz para trabajar el cine en la enseñanza, ya que la actividad se basa en el hecho de leer la obra literaria y releer la historia mediante el soporte audiovisual. La educación ha de incluir las películas como complemento indispensable de la literatura. Nuestro trabajo ha pretendido ser una primera aproximación a la obra de Ángeles Mastretta y ala adaptación cinematográfica de Roberto Sneider, cuyo principal objetivo ha consistido en ofrecer una propuesta didáctica para dar a conocer el universo de *Arráncame la vida* de un modo más placentero e interesante.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemaný Bay, Carmen (2003). Muestrario de narradoras hispanoamericanas del siglo XX: mucho ruido y muchas nueces. *Narradoras hispanoamericanas desde la independencia a nuestros días, Anales de literatura española*, 16, 6-91.
- Ambros, Alba y Breu Ramón (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- De La Torre, Saturnino (1998). *Cine para la vida*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- García Amilburu, María (2009). *Mil mundos dentro del aula: cine y educación*. Madrid: UNED.
- González Martel, Javier (1996). *El cine en el universo de la ética: El cine-fórum*. Madrid: Grupo Anaya.
- Martínez, Josefina (2003). *Películas para usar en el aula*. Madrid: UNED.
- Martínez-Salanova Sánchez, Enrique (2002). *Aprender con el cine, aprender de película*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Pereira Domínguez, Carmen (2009). El valor social del cine en la infancia. En Manuela Raposo Rivas (coord.), *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula* (pp. 17-38). A Coruña: Tórculo.
- Raposo Rivas, Manuela (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. A Coruña: Tórculo.

LITERATURA INFANTIL E XUVENIL GALEGA E INVESTIGACIÓN: CARA Á EDUCACIÓN LITERARIA DE EDUCADORES¹

Isabel Mociño González

Universidade de Vigo

Resumen:

Ofrécese unha achega á investigación en Literatura Infantil e Xuvenil galega, unha materia que foi relegada durante moito tempo a perspectivas teóricas provenientes do ámbito da pedagogía, da didáctica e cun enfoque eminentemente instrumental dos produtos dirixidos ao lectorado infantil e xuvenil, pensados para o ensino e a adquisición de destrezas, pero non como produtos estéticos que o educador debe coñecer para unha planificación de calidade da educación literaria. É por iso que neste traballo se repasan algúns dos resultados máis significativos acadados en Galicia durante as dúas últimas décadas a través dos traballos daqueles grupos e colectivos de investigación que teñen contribuído á elaboración de materiais cara á educación literaria, ferramentas que os educadores deben coñecer para poder planificar o seu labor e facelo cunha base sólida.

1.- RELEVANCIA DA INVESTIGACION EN LITERATURA INFANTIL E XUVENIL E A SÚA PERTINENCIA PARA OS EDUCADORES

Falar de investigación en Literatura Infantil e Xuvenil (LIX) en Galicia é referirse ao traballo de colectivos e grupos de investigación levados a cabo, fundamentalmente, durante as dúas últimas décadas. Con este repaso quérese chamar a atención dos educadores sobre a importancia e as posibilidades da súa formación cara á educación literaria, unha metodoloxía fundamental para que estes profesionais poidan planificar con garantías o seu labor coa infancia e a xuventude, aspectos pouco atendidos nos currículos académicos, pero que unha serie de grupos de investigación tentan cubrir con actividades e publicacións que sen dúbida son de grande interese para este colectivo.

Non podemos esquecer que falar de investigación implica partir, como é sabido, da súa estreita ligazón cos saberes e modelos teóricos que se ofrecen dende os Centros de Educación Superior e de Investigación. Aínda que non é este o lugar de deterse en explicacións exhaustivas sobre este feito, si hai que lembrar algunhas das causas da tardía atención que os investigadores en Galicia e noutros ámbitos lingüísticos, que conforman a Comunidade

¹Este traballo parte do realizado por Blanca-Ana Roig Rechou no 32 Congreso Internacional de IBBY "A forza das minorías", celebrado en Santiago de Compostela o 8-10 setembro de 2010 (pendente de publicación), e do presentado nos Encontros Luso-Galaico-Franceses, "O álbum na Literatura para a Infancia", celebrados na Escola Superior de Educación do Instituto Politécnico do Porto, o 2-3 decembro 2011.

Interliteraria Específica Ibérica (CIEI)², lle prestaron á LIX se a comparamos coa Literatura institucionalizada ou de adultos. Referímonos neste caso ao reducido número de traballos que se centran en estudos que proveñen dos Estudos literarios, é dicir, dos que constitúen a denominada por Darío Villanueva Ciencia da Literatura, non aos que proveñen das ciencias da educación, documentais, psicolóxicas, etc., senón a unha perspectiva máis estética e literaria, fundamental para acadar o éxito do labor mediador para educar literariamente, aspecto que na actualidade se está a revelar como unha importante debilidade entre as xeracións máis novas.

Entre as razóns da tardía atención á LIX dende os paradigmas dos Estudos Literarios son de destacar: por unha banda a falta de uso, por razóns de política educativa, de moitas linguas minoritarias no ensino primario e secundario, o que levou a unha enorme falta de lectorado neses linguas, provocando unha dedicación esporádica a esta literatura dos escritores e escritoras durante moito tempo; por outra, a ausencia nos currículos universitarios, até hai ben pouco tempo, de estudos sobre LIX, o que supuxo a non inclusión de liñas de investigación sobre estes sistemas literarios en moitas Universidades da CIEI, por ter sido durante moito tempo esta literatura pensada só para a educación e a formación pedagóxica da infancia e só moi tardiamente campo de investigación lexítimo no mundo académico, lastrado por uns criterios de avaliación tradicionais na selección do obxecto de estudo (Shavit, 2003:11-12).

Neste momento, ao estar a se poñer en marcha o sistema universitario europeo, a inclusión da LIX está a mudar, con grandes diferenzas segundo as Universidades, polo que será preciso agardar para avaliar a situación na que queda. Por iso, consideramos de interese dar a coñecer entre os educadores e especialistas que traballan coa infancia e mocidade cómo evolucionou a INVESTIGACIÓN feita en Galicia e dende Galicia. Para iso, non queremos esquecer neste repaso que foi nos anos oitenta cando viron a luz uns poucos traballos³ que, sen ser de investigación, axudaron a iniciala, pois catalogaron, informaron e valoraron obras, amosando o seu interese por unha produción emerxente, entón totalmente desatendida. Ben é certo que falar das bases para a investigación de LIX en Galicia é referirse a dúas teses de doutoramento defendidas na Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela: **La obra de Michael Ende en el contexto de la Literatura Infantil alemana**, realizada por Veljka Ruzicka Kenfel e defendida en 1989 no Departamento de Filoloxía alemá; e **A Literatura Infantil en Galego. Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade**⁴, realizada por Blanca-Ana Roig Rechou e defendida no ano 1994 no Departamento de Filoloxía galega.

A primeira levou á súa autora a crear, anos máis tarde, un grupo de investigación na Universidade de Vigo, orientado á LIX alemá, inglesa e á análise da tradución desta literatura, que foi o responsábel da creación en 1998 da **Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil** (ANILIJ, www.anilij.uvigo.es) e que acolleu os investigadores que dende España traballaban neste campo do saber. A asociación propiciou reunións con investigadores doutros países, en congresos e xornadas nacionais e internacionais, ademais de publicar actas, monografías e sobre todo a revista científica **ALIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)**, na que se inclúen traballos imprescindíbeis para quen se achegue á investigación sobre a LIX. Tamén é de salientar que dende a Asociación se ofrece asiduamente aos asociados unha información de grande interese, tanto promocional coma de investigación, e a internacionalización a través da súa filiación á International Research Society for Children's Literature (IRSCL).

A segunda tese centrouse na literatura escrita en lingua galega, que é a que hoxe nos interesa.

² Conformada polos ámbitos lingüísticocatalán, castelán, galego, portugués e vasco, dado que se poden detectar interrelacións entre os seus sistemas literarios, tanto no seu proceso de desenvolvemento coma na súa produción. Ver Đurišin (1993), Casas (2003), Torres (2000), por exemplo.

³ Debidos a Agustín Fernández Paz (1989) e Xulio Cobas Brenlla (1982), entre outros divulgativos con referencias máis puntuais.

⁴ Microficha nº 578. Servizo de publicacións e intercambio científico da Universidade de Santiago de Compostela, 1996.

A súa autora, Blanca-Ana Roig Rechou, tamén puxo en marcha o grupo CELT, primeiro grupo de investigación cuxo obxectivo central foi a LIX. Debido a unha reestruturación de grupos na Universidade de Santiago, CELT uniuse ao grupo **LITEXXI**⁵, con liñas sobre Literatura galega institucionalizada ou de adultos, co que compartía membros. Ambos os dous grupos, conscientes da necesidade de equipos multidisciplinares, acabaron por fundirse no actual **LITER21**⁶ (www.usc.es), formado por especialistas en Filoloxía, Belas Artes, Didáctica da Lingua e Literatura e Didáctica da Expresión Plástica, que se estudan a Literatura galega e a LIX dende a historiografía literaria, a análise literaria e crítica de textos, a literatura comparada, a análise literaria e artística, de paratextos, metodoloxía da lectura, socioloxía da literatura e da arte ou a tradución, pasando polo estudo da cultura a partir das manifestacións visuais e as narrativas baseadas en imaxes tanto da LIX como da Literatura galega institucionalizada ou de adultos.

Este grupo tamén forma parte do **Centro de Investigación de Procesos e Prácticas Culturais Emerxentes**, centro propio da USC, creado en 2010 e con sede na Facultade de Filoloxía dende onde se pretende o analizar os fenómenos de emerxencia artístico-literaria e, máis en xeral, os procesos culturais emerxentes, aínda que sen deixar da man a análise da reacción das disciplinas tradicionais perante as novas realidades culturais sinaladas e a aparición correlativa de alternativas metodolóxicas e heurísticas.

Outro paso para animar a investigación da LIX galega foi introducila en pé de igualdade coa literatura institucionalizada ou de adultos no **Proxecto de investigación “Informes de Literatura”**, o único observatorio que existe en Galicia de/sobre Literatura galega, en galego ou en calquera lingua, que se leva a cabo no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (CIRP), un centro dependente da Xunta de Galicia e das tres Universidades galegas a partir dun convenio entre estas institucións (www.cirp.es)⁷.

Ademais de todo o dito, hai que salientar a constitución en Galicia, dende a USC, da Rede temática de investigación **“Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI)**⁸. Esta Rede tivo a súa orixe na reunión de investigadores que se celebrou no CIRP en 2004 e contou para a súa constitución coa axuda do Ministerio de Educación y Ciencia do Estado Español, a través das Accións Complementarias de investigación (HUM2004-20052-E) (HUM2005-23895-E/FILO) e para as súas reunións cun pequeno apoio da Xunta de Galicia dende a Consellería de Educación (cod. 2009/RC072), que se ampliou no ano 2007 ao ámbito iberoamericano.

No seu inicio os investigadores que a constituíron e os que se foron incorporando preocupáronse por facer unha diagnose da situación na que se atopaba a LIX dende a docencia, a crítica e investigación e marcar as súas debilidades e fortalezas. Froito deste traballo e da man do Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) publicouse ***Docencia, Investigación y Crítica de LIJ en el Marco Ibérico. Informe 2004-2007***⁹, onde se dá a coñecer o estado da docencia, da investigación, da crítica e da divulgación da LIX nos ámbitos castelán, catalán, galego, portugués e vasco. É unha guía de carácter comparatista para informar aos mediadores e orientalos cara á educación literaria e

⁵ Coordinado polo catedrático de Literatura galega na Universidade de Santiago Anxo Tarrío.

⁶ Inscrito na USC co código (GI-1839), Departamento de Filoloxía galega, na Universidade de Santiago de Compostela, na Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal, promovida polo Centro de Estudos Eurorrexionais Galiza-Norte de Portugal, unha entidade sen ánimo de lucro e formada por universidades galegas e portuguesas e no Catálogo de Grupos de Investigación da Xunta de Galicia, co código CODIGO: 09IDI0006 (<http://www.conselloriaei.org/catalogogrupos/>).

⁷ Proxecto dirixido e coordinado por Blanca-Ana Roig dende o ano 1995, ao que se accede no apartado “recursos”.

⁸ Pódese seguir a súa xestión, actividades e membros que a integran na súa propia páxina en liña www.usc.es/lijmi.

⁹ Coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, Cuenca: LIJMI/Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI)-Universidad de Castilla-La Mancha, 2008, 68 pp. (DL: CU-23-2008) (ISBN: 978-84-691-3234-0). Pódese consultar na páxina en liña de LIJMI (apartado “Publicacións en Liña”).

formación lectora a partir da LIX. Tamén dende o inicio realizaron unha listaxe de liñas de investigación sobre as que camiñar para paliar esta debilidade.

Para unir esforzos e impulsar a investigación sobre a LIX galega e doutros ámbitos lingüísticos os grupos e a Asociación xa citados crearon a **Unidade de investigación "As literaturas infantís e a súa tradución"**¹⁰, coordinada por Veljka Ruzicka Kenfel, constituída grazas a unha convocatoria pública da Xunta de Galicia (Ref. 2006/48-0) coa finalidade de reestruturar grupos que traballaban sobre liñas de investigacións similares (<http://lij.uvigo.es/>); e a sección de **ANILIJ: ELOS (Asociación galego-portuguesa de investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil)**, que acolle a lusofonía. Todas estas medidas reflicten o interese por vertebrar, organizar e representar a todos os especialistas na materia.

Debido a que o traballo destes grupos se pode seguir polas páxinas en liña sinaladas, salientarei aquelas actividades e publicacións que unen a todos os grupos de investigación galegos e non galegos e sobre todo aqueles onde se inclúe a LIX galega xunto a outras literaturas. É o caso de:

1. As monografías resultantes do traballo anual da Rede-LIJMI que se presenta sempre no **Curso de formación continua** que anualmente se celebra na USC no mes de xullo de forma virtual e de forma presencial na segunda semana de setembro no marco da emblemática Biblioteca Fundación NovaCaixaGalicia. Este curso propicia a toma de contacto cos axentes que participan na comunicación literaria (escritores, editores, profesores, bibliotecarios, etc...) e dá a coñecer instrumentos didácticos cara á educación literaria, que se ofrecen, sobre todo, a partir de obradoiros, aspecto fundamental para a formación dos educadores. Froito do traballo teórico que a Rede realiza durante o ano para a parte virtual, xurdiron un conxunto de monografías que son:

Para entenderte mellor. As Literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico. Cinema e Literatura¹¹, publicada como monográfico da revista da USC *Boletín Galego de Literatura*, que acolle panorámicas sobre os inicios da literatura dos ámbitos que compoñen a Rede, estudos especializados sobre cinema e literatura, e na que se analizan obras en relación coas súas versións cinematográficas e se ofrecen comentarios cara á educación literaria, así como recensións, creación e documentos, seguindo a estrutura da revista.

Coa seguinte monografía publicada pola rede iniciouse unha colección da man de Edicións Xerais de Galicia na que se foi fixando unha estrutura máis ou menos regular, aínda que o primeiro número, segundo da REDE, **Hans Christian Andersen, Jules Verne e El Quijote na Literatura Infantil e Xuvenil do marco ibérico**¹² non responde exactamente ao esquema seguido nos posteriores, por querer dar a coñecer como se recibiran eses clásicos nas nosas literaturas, de aí que se ofrezca unha cronobibliografía de cada un dos autores sinalados no título e unha listaxe descrita das adaptacións e versión que se realizaron das súas obras, así como múltiples suxestións didácticas.

A partir da terceira monografía, **Multiculturalismo e identidades permeábeis na Literatura Infantil e Xuvenil**¹³, ofrécese un traballo marco sobre a temática, neste caso o "Multiculturalismo", preséntase unha selección de obras de referencia sobre a temática que se considera deben coñecer os mediadores e unha serie de comentarios cara á educación

¹⁰Que se constituíu nun "Grupo de calidade" formado polos grupos xa citados que teñen a LIX como obxecto básico de estudo, aos que se uniron outros da Universidade de Vigo para iniciarse tamén nesta investigación.

¹¹Lluch, Gemma e Blanca-Ana Roig Rechou (coords.), Santiago de Compostela: Servizo de publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2005, 337 pp. (ISBN: 84-9750-498-4).

¹²Coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2005, 266 pp. (ISBN: 84-9782-378-8).

¹³Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Pedro Lucas Domínguez (coords.), Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2006, 266 pp. (ISBN: 84-9782-486-5).

literaria. Unha serie de ferramentas que axuden os mediadores a desenvolver o seu labor con todas as garantías.

Este esquema repítese, en maior ou menor medida, nos monográficos posteriores, como foi ***Teatro infantil. Texto e representación***¹⁴, no que se inclúen dous estudos teóricos e nos que se reflexiona sobre o teatro infantil e xuvenil en xeral e as súas técnicas, o que favorece o coñecemento deste xénero e as súas múltiples posibilidades educativas; ***A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil***¹⁵, no que se pode coñecer cando e como se tratou esta temática, qué obras son as máis relevantes, que aspectos salientan nos comentarios e, polo tanto, a partir do que o mediador pode achegarse á temática a través de múltiples propostas, mesmo dende a transversalidade entre diferentes materias da aula (literatura, historia, coñecemento do medio...), aspectos que tamén se poden facer extensíbeis á seguinte monografía ***A poesía infantil no século XXI (2000-2008)***¹⁶, na que as seleccións e comentarios propician un mellor coñecemento deste xénero literario e a súa evolución histórica a través das panorámicas de cada un dos ámbitos lingüísticos, o que se leva a cabo tamén en ***Reescrituras do conto popular 2000-2009***¹⁷, que aproxima ao patrimonio cultural inmaterial a través da recreación e reelaboración da tradición literaria popular e culta, mentres que en ***O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)***¹⁸, se aproxima a unha modalidade na que conflúen a educación literaria e artística, en especial das implicacións da lectura textual e visual dos volumes resultantes.

En cada unha destas obras, escritas nas linguas que os investigadores elixen, dentro das que se usan nos ámbitos da CIEI e en Iberoamérica, ademais das achegas dos membros da propia Rede tamén participan investigadores doutros grupos, respondendo así á colaboración e intercambio de coñecementos que busca este grupo de investigadores que pretende: a) analizar de forma comparativa e dende as teorías literarias máis contemporáneas a produción, mediación e recepción das literaturas infantís e xuvenís dos distintos ámbitos lingüísticos que representan; e b) ver cómo se responde dende cada ámbito a partir da produción a correntes formais e temáticas.

2. Os representantes galegos e portugueses participan tamén na organización dos **Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil** que se celebran no Porto (Portugal) anualmente. Dende que LIJMI se incorporou á organización foron publicadas as reflexións que nestes Encontros se realizaron, como se pode seguir por:

12^{os} Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil. Grandes Autores para Pequenos Leitores¹⁹ no que os traballos xiran ao redor dos clásicos infantís e xuvenís dos tres sistemas literarios; ***Do Livro à Cena***²⁰, volume que se recollen os traballos dos 13^{os} Encontros Luso-Galaico-Franceses e nos que se reflexiona sobre o texto dramático e o seu tratamento como espectáculo teatral dirixido á infancia e mocidade; ***A Memória nos Livros: História e Histórias***²¹ que recolle os traballos dos 14^{os} Encontros luso-galaico-franceses que

¹⁴ Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Pedro Lucas Domínguez (coords.), Vigo: EdiciónsXerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2007, 294 pp. (ISBN: 978-84-9782-616-7).

¹⁵ Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Pedro Lucas Domínguez (coords.), ilust. José María Mesías Lema, Vigo: EdiciónsXerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2008, 399 pp. (ISBN: 978-84-9782-885-7).

¹⁶ Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.), ilust. Carmen Franco Vázquez, Vigo: EdiciónsXerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2009, 427 pp. (ISBN: 978-84-9914-026-1).

¹⁷ Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.), ilust. María Jesús Agra Pardiñas, Vigo: EdiciónsXerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2010, 248 pp. (ISBN: 978-84-9914-153-4).

¹⁸ Roig Rechou, Blanca-Ana, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.), ilust. Carmen Franco Vázquez, Vigo: EdiciónsXerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia, 2011, 431 pp. (ISBN: 978-84-9914-295-1).

¹⁹ Roig Rechou, Blanca-Ana, José António Gomes e Ana Margarida Ramos, Ourense, 2007 (ISBN: 978-84-611-8152-0). CD-Rom.

²⁰ Mociño, Isabel, Marta Neira, Ana Margarida Ramos e Sara Reis, Porto: Deriva, col. Deriva, n.º 8, novembro 2008, 199 pp. (ISBN: 978-972-9250-37-8).

²¹ Roig Rechou, Blanca-Ana, Marta Neira Rodríguez, José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (coords.), Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 11, 2009, 175 pp. (ISBN: 978-972-9250-63-7).

ofrecen un amplo abano de abordaxes metodolóxicas e perspectivas teóricas sobre o tratamento da memoria na LIX portuguesa, galega e francesa; e **Maré de Livros**²² que acolle os traballos presentados nos 15º Encontros Luso-Galaico-Franceses ao redor da presenza do mar nestas literaturas. En todos estes títulos séguese unha estrutura similar, pois acollen estudos panorámicos de cada unha das temáticas en cada literatura, seguidos dos encontros cos axentes que interveñen na creación literaria (autores, ilustradores, editores), así como múltiples actividades de promoción da lectura, experiencias didácticas e prácticas que se levan a cabo dende institucións diversas (bibliotecas, ludotecas) e que informan de proxectos e actividades relacionadas coa educación literaria e a promoción da lectura, aspectos de grande interese para os mediadores e educadores en xeral.

3. Os representantes galegos e portugueses da Rede LIJMI tamén publicaron monográficos, como **Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a Infância e a Juventude: Elementos para a Construção de um Cânone**²³, publicación que reúne tres ensaios que se achegan ao fenómeno da canonización de autores e obras da LIX nos sistemas literarios portugueses, galego e anglo-xermano; e **Teatro para a Infância e Juventude. Aproximações à Literatura Dramática**²⁴, volume que acolle catro traballos nos que se fai unha achega ás producións literarias dramáticas dirixidas ao lectorado infantil e xuvenil do ámbito portugués, galego, inglés e alemán.

Este grupo galego-portugués é tamén o encargado, xunto á Asociación ELOS, da edición da revista **Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude**, escrita en galego e portugués dende o inicio da súa IIª serie en 2007 e, dende o ano 2011, con traballos tamén en lingua castelá. Entre as diversas seccións que presenta cabe salientar a inclusión de estudos teóricos, pero tamén de prácticas de carácter didáctico e recensións de obras críticas, todas elas de grande interese para a formación de mediadores e educadores. Os números editados polo momento foron o 15 (dezembro 2007), 16 (outubro 2008), 17 (abril 2009), 18 (outubro 2009), 19 (maio 2010), 20 (novembro 2010) e 21-22 (novembro 2011). A continuidade desta revista científica ábreille aos especialistas unha vía de visibilización dos traballos e experiencias e convértese nunha plataforma cada vez máis multidisciplinar e multilingüística.

4. Os membros de LIJMI e ELOS do ámbito galego no ano 2010 realizaron unha antoloxía de textos sobre o Camiño de Santiago na LIX en lingua galega da man da Dirección Xeral de promoción cultural da Xunta de Galicia, **A Santiago. Relatos Infanto-Xuvenís para o Camiño**²⁵, unha selección de textos galegos e traducidos ao galego que se desenvolven ao redor dos camiños xacobeos e que amosa a preocupación por responder a cuestións temáticas de actualidade e por para facilitar o labor dos mediadores.

5. As reflexións conxuntas da “Unidade de Investigación” deron lugar tamén a monográficos e participación en congresos. Entre os monográficos salientarei as diferentes entregas da serie de **Diálogos intertextuales**, que se materializou nos títulos **De la palabra a la imagen. Estudios de literatura infantil y juvenil**²⁶, **En busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica**²⁷ e **Estudios de**

²² Gomes, José António, Isabel Mociño, Ana Margarida Ramos e Blanca-Ana Roig Rechou (orgs.), Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 12, outubro 2010. (ISBN: 978-972-9259-71-2).

²³ Gomes, José António, e Blanca-Ana Roig Rechou, Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 4, 2007, 143 pp. (ISBN: 978-972-9250-29-3).

²⁴ Roig Rechou, Blanca-Ana, e José António Gomes, Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 10, 2008, 200 pp. (ISBN: 978-972-9250-46-0).

²⁵ Roig Rechou, Blanca-Ana e Carmen Franco Vázquez (eds.), Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/ELOS, 2010, 167 pp. (ISBN: 978-84-693-1193-6).

²⁶ BecerraSuárez, Carmen, e Ana Fernández Mosquera (eds.), Frankfurt: Peter Lang, serie Diálogos intertextuales, n.º 1, 2010, pp. 123-135 (ISBN: 978-3-631-58931-1).

²⁷ Vázquez, Celia (ed.), Frankfurt: Peter Lang, serie Diálogos intertextuales, n.º 2, 2010, pp. 329-348 (ISBN: 978-3-631-58922-9).

literatura infantil y juvenil: medios audiovisuales²⁸, nos que investigadoras galegas como Blanca-Ana Roig Rechou, M^a Jesús Agra Pardiñas, Carmen Franco e Marta Neira Rodríguez ofrecen propostas de grande interese para coñecer a presenza neste sistema literario das temáticas de cada unha das entregas.

6. A creación de ANILIJ-ELOS fixo que no ano 2011 se iniciase unha nova acción realizada co Centro de Investigación em Estudos da Criança (Instituto de Educação- Universidade do Minho) que xira ao redor da publicación dunha serie de monografías en libro-CD, inauguradas con **Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil**²⁹, na que se ofrece unha aproximación ao estado da crítica e investigación na CIEI a través da presentación dos proxectos, grupos de investigación e traballos académicos que están en marcha ou defendidos recentemente, mentres que en **Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural**³⁰, se recollen as propostas que especialistas en LIX elaboraron sobre o tratamento desta temática en diferentes sistemas, entre eles o galego.

Todos estes traballos, no que respecta á LIX galega, que é o que interesa salientar aquí para os educadores, están descritos nos *Informes de literatura* correspondentes, que xa citei. Este labor investigador, de equipo, interdisciplinar e multicultural, levou a que os investigadores da Rede, ademais de seguir coas súas actividades ordinarias, conseguisen un proxecto de investigación coordinado para tratar “A guerra civil española na narrativa Infantil e Xuvenil” e atender a produción realizada nas linguas de España e na doutros ámbitos lingüísticos; que a Asociación de Escritores en Lingua Galega e o Consello da Cultura Galega lles encargase a organización da I^a Xornada da Crítica sobre esta literatura, que deu como resultado a publicación do volume **II Xornada da Crítica Galega**, coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou (2011), no que se recolle unha aproximación á situación da crítica e investigación en LIX en Galicia e noutros ámbitos lingüísticos da CIEI.

Un dos aspectos máis salientábeis de todo este labor que estamos a comentar é que se conseguiu implicar na Rede, en ANILIJ, en ELOS e no estudo das distintas vertentes do sistema literario galego a un grupo de novas investigadoras. Entre os traballos que teñen presentado cabe salientar a defensa na Universidade de Santiago de dúas teses de doutoramento³¹ e dez traballos académicos³² que cubriron liñas de investigación marcadas

²⁸ Pérez Pico, Susana, e Manuel A. Candelas Colodrón (eds.), Frankfurt: Peter Lan, serie Diálogos intertextuales, nº 3, 2010, pp. 15-23 (ISBN: 978-3-631-58921-2).

²⁹ Ramos, Ana Margarida e Isabel Mociño (eds.), Vigo/Braga: ANILIJ/Centro de Investigación em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos.01, 2011, 480 pp. (ISBN: 978-972-8952-17-4).

³⁰ Ramos, Rui y Ana Fernández Mosquera (eds.), Vigo/Braga: ANILIJ/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/Centro de Investigación em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos.02, (ISBN: 978-972-8952-21-1).

³¹ Como son a de Mónica Domínguez Pérez, *La traducción en el interior de las comunidades interliterarias específicas. El caso de la literatura infantil y juvenil en el ámbito español*, dir. Blanca-Ana Roig Rechou e Fernando Cabo Aseguinolaza (USC, 2008) e Isabel Mociño González, *Estudo comparado da narrativa infantil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*, dir. Blanca-Ana Roig Rechou (USC, 2011).

³² TIT-DEA defendidos: Alicia Munín, *Os paratextos na Literatura Infantil e Xuvenil galega* (2003); Eulalia Agrelo Costas, *Os inicios da Literatura infantil e xuvenil galega á luz do comparatismo e da Teoría dos Polisistemas*, Universidade de Santiago de Compostela (2005); Marta Neira Rodríguez, *A literatura nas publicacións periódicas compostelás do Rexurdimento. Aplicacións comparadas*, Universidade de Santiago de Compostela (2005); Isabel Mociño González, *A incursión da ficción científica nos sistemas literarios portugués e galego. Aplicacións comparadas*, Universidade de Santiago de Compostela (2006); Mar Fernández Vázquez, *Carlos Casares no campo/sistema da LIX galega*, Universidade de Santiago de Compostela (2010); Carmen Ferreira Boo, *O conto de transmisión oral na Literatura Infantil e Xuvenil galega (2000-2009): tipos de reescritura*, Universidade de Santiago de Compostela (2010); Hoxe defendéranse os seguintes: Vanessa Regina Ferreira da Silva, *Por dentro da arte: un estudo comparado de Amigos secretos* (1996), de Ana Maria Machado, e *A casa da luz* (2002), de Xabier P. Docampo, Universidade de Santiago de Compostela (2010); Geovana Gentili Santos, *Quando dois clássicos se encontram: Charles Perrault (1628-1703) e Monteiro Lobato (1882-1948)*, Universidade de Santiago de Compostela (2010); Amaya Obata Mourinho de Almeida Prado, *Da adaptação à apropriação: Dom Quixote de Monteiro Lobato*, Universidade de Santiago de

como deficitarias pola Rede, como estudos comparativos, sobre paratextos, historiográficos, de xénero, de correntes e tendencias narrativas, os autores na constitución do sistema literario, a tradución, etc., fronte aos que se realizaron dende outros grupos que non contan con esta especialización. Tamén seguindo as liñas da Rede se defendeu unha Tese de doutoramento³³ en Portugal e están outras en proceso³⁴, refírome, claro está, a investigacións nas que interveñen investigadores galegos ben como directores, codirectores ou autores.

A investigación, como se pode deducir do que acabo de expoñer, segue a ser unha debilidade, pois se non o fose non podería ser este repaso tan exhaustivo, aínda que a investigación sobre LIX en Galicia vai avanzando pouco a pouco e prevese unha gran fortaleza.

Para rematar este repaso tamén é de interese aludir, aínda que brevemente, á promoción, dado que esta actividade corre por outros camiños e está máis atendida polas institucións. Non obstante, os grupos de investigadoras, conscientes da importancia da investigación para que a promoción dea froitos cara á educación literaria e a consecución de hábitos lectores, tamén realizan traballos de carácter promocional, sempre con chiscadelas críticas, aínda que sexan moi subliminares. Son bos exemplos, os *Informes de Literatura* xa citados e a guía ***Itinerario de Lecturas. De Camiño a Compostela pola LIX***³⁵ publicada no ano 2010 sobre a temática xacobeá, informados polos membros de LIJMI doutros ámbitos; a inclusión de seleccións e comentarios nos monográficos citados e finalmente o ter posto en marcha e manter unha páxina sobre LIX no xornal diario compostelán *El Correo Gallego*³⁶, despois de ter participado tamén en guías e catálogos promocionais dende GÁLIX (Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil).

Esta actividade, e outras que se están a desenvolver aínda de forma individual, é preciso que a coñezan os mediadores (docentes, bibliotecarios, responsábeis das políticas educativas...) para que se produza un cambio cara a unha educación literaria ben planificada para que se fortaleza a formación literaria e como consecuencia aumente o hábito lector.

BIBLIOGRAFÍA

- Casas, A. (2003). Sistema interliterario y planificación historiográfica a propósito del espacio geocultural ibérico. *Interlitteraria*, 8, 68-97.
- Cobas Brenlla, X. (1990). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Edición do autor.
- Đurišin, D. (1993). *Communauté Interlittéraires Spécifiques...* Bratislava: Académie Slovaque des Sciences.

Compostela (2010); Pilar Bendoiro, *A tradución de Literatura Infantil e Xuvenil do inglés ao galego: Arthur Conan Doyle (1859-1930)*, Universidade de

³³ Defendida por Sara Raquel Duarte Reis da Silva, *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, dir. Fernando Azevedo e Blanca-Ana Roig Rechou, Universidade do Minho, 2009.

³⁴ É o caso de Raquel Patriarca con *O Livro para Crianças nas Bibliotecas Públicas Portuguesas: 1836-1986* e de Karina de Oliveira con *Produções literárias contemporâneas para moçoslectores e as súas temáticas: as realidades brasileira e galega*.

³⁵ Roig Rechou, Blanca, e María Jesús Agra (eds.), Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/ELOS, 2010, 133 pp. (ISBN: 978-84-693-1194-3)

³⁶ Que se publica todos os martes ou mércores na sección do diario denominada "Tendencias".

- Fernández Paz, A. (1989). *Os libros infantís galegos*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Fernández Paz, A. (1999). *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Mociño González, I. (2011). A crítica literaria académica sobre Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia. En B. A. Roig Rechou (coord.), *A Crítica e a Literatura Infantil e Xuvenil. Escrita Contemporánea*(pp. 15-27). A Coruña: AELG.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho, col. Universitaria.
- Torres, E. (2000). Norma lingüística e (inter-) sistema cultural. O caso galego. En J.M. Carrasco *et al.* (eds.), *Actas del Congreso Internacional de Historia y Cultura en la Frontera. 1^{er} Encuentro de Lusitanistas Españoles*(pp. 967-996). Cáceres: Universidad de Extremadura, vol. II.

LA COMPETENCIA ESCRITA DEL ALUMNADO SORDO SIGNANTE

Jordina Sánchez Amat

Departamento de Pedagogía Sistemática y Social

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

La educación bilingüe de las personas sordas, aquella que considera tanto la lengua de signos como la lengua oral como lenguas de acceso al currículum, tiene una historia muy reciente. El estatus de las lenguas de signos y la percepción de la sordera condujeron a que se considerase que debía enseñarse preferiblemente por medio de la modalidad comunicativa oral a los niños sordos. Por este motivo la investigación en este ámbito se encuentra en un estado inicial. Una de las cuestiones que necesitan estudiarse con más profundidad es el desarrollo de la competencia escrita en el alumnado sordo signante. Si bien es una línea de investigación muy explorada en personas escolarizadas en centros de modalidad monolingüe oral, en el caso del alumnado signante el recorrido es menor. En esta comunicación se presenta la contextualización del objeto de estudio, el acceso al texto escrito del alumnado sordo signante.

INTRODUCCIÓN

La modalidad educativa bilingüe, consistente en el uso conjunto de la lengua de signos y de la lengua oral como vehículos de comunicación y de acceso al currículo escolar, y el uso de las cuales difiere dependiendo de los programas (Swanwick, 2010), se implantó en Cataluña en 1996. Sin embargo, hasta 2010 no se ha elaborado un primer borrador de un currículum que ordene los objetivos y contenidos docentes en el área de la lengua de signos catalana (Generalitat de Catalunya, 2010a).

Este es un hecho fundamental para la normalización de la lengua de signos en la sociedad y en el ámbito educativo en particular. Para que la implementación de un currículo en esta área se desarrolle de la manera más óptima posible, es necesario seguir investigando las implicaciones que tienen la sordera y el uso de la lengua de signos como lengua vehicular en el aprendizaje del alumnado sordo. Uno de los fenómenos que en este contexto aún no ha sido resuelto es la repercusión que tiene el uso de la lengua de signos como lengua principal en la escuela en el desarrollo de la competencia escrita.

1.- SORDERA Y COMPETENCIA ESCRITA

Actualmente hay una fracción significativa de niños sordos que no se encuentran en el mismo nivel de desarrollo de lectura y escritura que sus pares de edad oyentes (Mayer, 2007; Cawthon, 2001; Paul, 2003; Perfetti y Sandak, 2000).

Se ha observado que, comparado con los pares de edad oyentes, los estudiantes sordos producen, a nivel escrito, "frases más cortas, evitando estructuras sintácticas complejas, utilizan un vocabulario más restringido, a menudo omiten palabras funcionales (artículos y preposiciones, por ejemplo) o los utilizan en ocasiones innecesarias, pueden omitir elementos de la frase imprescindibles (como el verbo ser o de otros auxiliares) y desordenan las palabras" (Burman et al, 2007:3).

La estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización es la causa principal de este acceso diferencial a la lectoescritura entre oyentes y sordos. El éxito de este proceso radica en el nivel lingüístico del niño, es decir, del grado de adquisición de vocabulario, sintaxis, el discurso y la conciencia fonémica (Mayer, 2007). Por tanto, las personas que ven afectado el desarrollo lingüístico, también tendrán una afectación en el proceso de alfabetización, en el desarrollo de la competencia escrita.

1.1.- LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL NIÑO SORDO

La persona que tiene un déficit auditivo profundo durante el periodo prelingüístico puede ver afectadas las competencias lingüísticas, cuyo nivel dependerá en buena medida del momento en que sea diagnosticada la sordera, de la edad en la que se inicie la intervención y del éxito de esta. La intervención habitualmente incluye la protetización del niño, para que el audífono o el implante coclear le dé acceso a la lengua oral, y también puede pasar por comunicarse con el niño con la lengua de signos.

En este contexto, hay que tener en cuenta que no todo el mundo tiene acceso a la protetización de calidad (sobre todo en países más desfavorecidos económicamente). También puede darse que, aunque haya una intervención protésica (prótesis auditivas, implante coclear), haya una ganancia protésica muy limitada (Pisoni y Cleary, 2003). Este hecho se debe, en la mayoría de casos, a una protetización de poca calidad o a una aplicación protésica o educación auditiva inadecuadas o insuficientes. Finalmente, existe una implicación cultural, identitaria, en el uso de la lengua de signos. Las personas sordas usuarias de una lengua de signos conforman una comunidad lingüística y cultural, que reivindica el derecho al uso de su lengua en todos los ámbitos, también el educativo.

1.2.- PERSPECTIVAS DE LA SORDERA

La sordera puede ser considerada de diversas formas. Existe una perspectiva médica que considera la sordera una "discapacidad", una "condición patológica". Por otra parte, hay una aproximación a la sordera que intenta despatologizarla, y considera las personas sordas como una minoría cultural y lingüística oprimida (Fernández Mostaza, 2001).

Tal y como indica Frigola (2010), la primera consideración histórica de la comunidad sorda es la de una "comunidad patológica, discapacitada". Y es "a raíz de la conciencia de unos objetivos comunes, motivados por la misma discapacidad, que surge la necesidad de contacto social mediante el agrupamiento". Hay que entender la comunidad sorda, pues, como una comunidad social, cultural y lingüística.

2.- EL ESTATUS DE LAS LENGUAS DE SIGNOS

La lengua de signos goza de reconocimiento oficial desde hace relativamente poco. La lengua de signos no ha adquirido el estatus oficial de lengua, en el ámbito legislativo de algunos estados, hasta finales del siglo XX, y en el ámbito educativo su suerte ha ido casi en paralelo a su reconocimiento legislativo.

La investigación lingüística de la lengua de signos tiene solo 50 años, desde la publicación de la obra de Stokoe, en 1960, que la tenía como objeto de estudio (Emmorey, 2002). La explicación radica en que se trata de "lenguas minoritarias y, sobre todo, que se perciben y se articulan en una modalidad diferente, la modalidad gestuovisual" (Quer, 2003: 79), frente a la modalidad oral-auditiva preponderante.

Actualmente, las lenguas de signos representan cerca del 2% de las lenguas vivas del mundo (Lewis, 2009). Concretamente, la comunidad sorda catalana que tiene como primera lengua la lengua de signos catalana (LSC) está constituida por unas 6.000 personas sordas, y el número de personas usuarias de la LSC es de 20.000 (Fernández Viader y Yarza, 2004).

2.1.- LA LEGISLACIÓN DE LA LENGUA DE SIGNOS

Suecia fue el primer país en el mundo que dio a una lengua de signos el estatus de lengua, cuando en 1981 su parlamento reconoció la Lengua de Signos Sueca como la lengua de las personas sordas. En el Estado español, la ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos de España (Gobierno de España, 2007), significó una confirmación del compromiso de la Administración estatal hacia esta lengua, ya que la legislación estipula que se facilitará a las personas usuarias de la lengua de signos "su uso como lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos que se determinen".

Anteriormente, el Estatut d'Autonomia de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2006) ya había reconocido que "los poderes públicos deben garantizar el uso de la lengua de signos catalana y las condiciones que permitan alcanzar la igualdad de las personas con sordera que opten por esta lengua, que debe ser objeto de enseñanza, protección y respeto" (artículo 50.6). Se convertía, de esta manera, "junto con el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, en el primer texto legal del Estado que regulaba la protección de una lengua de signos" (Generalitat de Catalunya, 2010b).

La ley de la Generalitat de Catalunya 17/2010, de 3 de junio, de la lengua de signos catalana, es un hito en el reconocimiento de esta lengua, y da continuidad a las disposiciones del Estatuto y la ley estatal: "da cumplimiento al precepto del artículo 50.6 del Estatuto, y desarrolla parcialmente la normativa básica estatal en el ámbito de las lenguas de signos, la Ley del Estado 27/2007".

En este proceso de normalización de la lengua de signos catalana, la administración catalana ya ha elaborado un primer borrador del apartado de lengua de signos como área del currículo de educación primaria. Una vez sea aprobado, este apartado se añadirá a las siete áreas del currículo que contribuyen a la adquisición de las competencias básicas y que están recogidas en el Anexo 2 del decreto 142/2007 (Departament d'Educació, 2007).

2.2.- LA LENGUA DE SIGNOS EN LA EDUCACIÓN

En el ámbito educativo, si bien ya se habían empleado metodologías educativas que habían concebido el uso de la lengua de signos en la educación de sordos durante el siglo XIX, el Congreso de Milán sobre Educación de las Personas Sordas de 1880 interrumpió esta

corriente (De Lana et al, 2007). La mayor parte de centros educativos se orientaron hacia una práctica educativa oralista, enfocada a hablar al alumnado sordo (Power et al, 2008).

Solo algunas escuelas de los Estados Unidos de América, Reino Unido, Australia y de algunos puntos de Europa continuaron utilizando los signos de alguna manera en la enseñanza, hasta que en los años sesenta los resultados en el aprendizaje de la educación oral fueron considerados poco satisfactorios para una parte de la población, e hicieron replantear el sistema. Durante los años setenta comenzaron a aflorar desde el ámbito académico internacional propuestas para una educación bilingüe (Bailes, 2001).

Paralelamente a la evolución de la incorporación de la lengua de signos en la educación, y su normalización en la sociedad, se producía también el proceso de integración del alumnado sordo en los centros comunes. Hasta el 1970, la educación de las personas sordas se había desarrollado en escuelas especiales. También en esta época, la mayoría de países empezaron a cuestionar este sistema, y se iniciaron experiencias de integración en centros comunes (Silvestre, 2007). En España, la Ley General de Educación de 1970 reflejaba este cambio estipulando que las escuelas especiales se limitaban a alumnos con deficiencias profundas, y la ley LISMI de 1982 lo materializaba, estableciendo la integración progresiva del alumnado con necesidades especiales en escuelas ordinarias durante los años posteriores (Fernández Mostaza, 2001). En este proceso, la Declaración de Salamanca en el año 1994 fue un punto de inflexión, que también supuso un reconocimiento de la lengua de signos como medio de comunicación de los estudiantes sordos (Fernández Mostaza, 2001).

El primer país en oficializar el sistema bilingüe fue Suecia, donde en 1983 se introdujo el primer currículo bilingüe en las escuelas especiales para personas sordas. Este establecía que las lenguas de instrucción serían tanto la lengua de signos sueca como el sueco, principalmente en su forma escrita (Svartholm, 2010). En el resto de países, fue a partir de los años noventa que se empezaron a desarrollar programas bilingües-biculturales, sobre todo en escuelas especiales (Hermans et al, 2008).

En Cataluña esta modalidad no se estableció hasta 1996 (Fernández Viader y Yarza, 2004), año en el que se iniciaron tres proyectos bilingües en estrecha colaboración con los CREDA (Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos, creados para acompañar el proceso de integración en el aula ordinaria del alumnado sordo): las escuelas Josep Pla y Tres Pins en Barcelona, y el Crass, en Sabadell.

La modalidad educativa bilingüe intermodal –de dos lenguas que tienen canales diferentes, oral-auditiva una y gestovisual, la otra (Plaza-Pust, 2008)– se lleva a cabo a través de las figuras del profesor y de un intérprete de lengua de signos (o una figura similar) como conductores de la clase de alumnos sordos y oyentes. Actualmente en Cataluña quedan tres centros que utilizan esta modalidad educativa, la escuela especial Josep Pla, el CEIP Tres Pins y el IES Consell de Cent, los tres de Barcelona.

3.- LA MODALIDAD EDUCATIVA BILINGÜE

Esta modalidad educativa se caracteriza porque la primera lengua de instrucción es una lengua de signos natural, frente al resto de sistemas educativos que hacen prevalecer la lengua oral o sistemas de "comunicación total" (estos programas utilizan alguna forma de lenguaje de signos conjuntamente con el lenguaje hablado, y el entrenamiento auditivo y la enseñanza intensiva del habla son unos componentes importantes). La segunda lengua en estos proyectos educativos es la lengua oral o escrita, dependiendo de la competencia lingüística del alumno. Este modelo va acompañado, normalmente, de un énfasis en la autoestima del alumnado, la valorización de la sordera y la lengua de signos, y el reconocimiento de la cultura sorda (Swanwick, 2010).

Los principales argumentos a favor de esta modalidad son principalmente tres. Por un lado, se considera que la lengua de signos proporciona experiencias lingüísticas y vivenciales más ricas (Niederberger, 2008). También se ve fundamentado en que la lengua de signos facilita el desarrollo cognitivo y también el acceso a los contenidos académicos (Niederberger, 2008).

Finalmente, una de las mayores fundamentaciones teóricas de estos programas bilingües es el modelo de interdependencia lingüística, de Cummins. Su teoría sugiere que "si los estudiantes llegan a alcanzar altos niveles de conocimiento de una lengua nativa, como primera lengua, luego se dará una transferencia positiva" en el aprendizaje de la segunda lengua (L2)[(L1)] (Mayer, 2003:137). En otras palabras, las habilidades lingüísticas y cognitivas desarrolladas en la lengua de los estudiantes L1/minoritaria promovería el dominio de la lengua L2/mayoritaria (Niederberger, 2008). Esta fundamentación ha sido discutida por Mayer y Wells (1996), sobre todo en el caso de su aplicación en aquellas personas cuyo acceso a la lengua oral es muy restringido y la L2 resulta ser eminentemente la lengua escrita.

3.1.- LA RELACIÓN ENTRE LA LENGUA DE SIGNOS Y LA COMPETENCIA ESCRITA

Existen tres hipótesis respecto a la relación de la lengua de signos con la alfabetización, que resultan cruciales en el campo de la educación de las personas sordas signantes:

- 🚩 Hipótesis de la relación positiva: estaría en línea con la teoría de la interdependencia de Cummins citada anteriormente. Esta hipótesis cuenta con el soporte de los resultados obtenidos por Strong y Prinz (1997), Hoffmeister (2000), Niederberger (2004), Hermans et al (2008) y Chamberlain y Mayberry (2008). Todos ellos han encontrado una correlación positiva entre la competencia en lengua de signos y competencia escrita (incluyendo en este término lectora y/o escrita).
- 🚩 Hipótesis de la interferencia: habría una influencia negativa de las estructuras de la lengua de signos en la adquisición de las estructuras de la lengua escrita. Dicha hipótesis se basa en resultados de estudios sobre errores encontrados en las producciones de las personas sordas. Sin embargo, otros autores han considerado que estos errores se encontraban también en textos de personas sordas no signantes (Niederberger, 2008).
- 🚩 Hipótesis de la doble discontinuidad: ausencia de cualquier relación entre la competencia en LS y la competencia escrita (Mayer y Wells, 1996). Estos autores sostienen que para aplicar la teoría de Cummins hay demasiados asunciones de partida. Lo justifican diciendo que no es posible aplicarlo a la lengua de signos, ya que no se dan las condiciones necesarias para asumir el modelo de interdependencia lingüística, es decir, una de las dos situaciones siguientes:

1) L1 oral - L1 escrita - L2 escrita

2) L1 oral - L2 oral - L2 escrita

Como no hay una forma escrita de las LS estándar, y gran parte de las personas sordas no dominan la lengua oral, ninguno de estos dos presupuestos se cumplirían. Cummins ([2006] Hermans et al, 2008), a modo de respuesta a esta crítica, argumentó que la teoría lingüística de la interdependencia permitía transferir conocimiento conceptual, estrategias metalingüísticas y elementos específicos lingüísticos como la dactilología.

4.- UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto que se ha expuesto, se percibe la necesidad de continuar investigando para contribuir al conocimiento del desarrollo de la competencia escrita del alumnado sordo signante.

El proyecto de investigación, en el marco de una tesis doctoral, se enfoca desde una perspectiva metodológica mixta y es eminentemente de carácter descriptivo, que puede ser considerada de desarrollo, ya que se analizará un corte transversal de la población objeto de estudio, de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. También tendrá cabida una parte del estudio que será de naturaleza correlacional para contrastar algunas de las hipótesis planteadas.

Esta opción metodológica se debe a que la aproximación a la alfabetización del alumnado sordo signante se ha estudiado eminentemente a partir del análisis de la producción escrita del alumnado, y sólo en algunos casos se ha estudiado la interacción maestro-alumnos (Pertusa, 2002; Bagga-Gupta, 2002). Sin embargo, en estos no se ha relacionado con procesos de composición, y por tanto no han podido valorar los frutos de las prácticas docentes analizadas.

El trabajo de campo se llevará a cabo durante el próximo curso (2012-2013) en una escuela bilingüe catalana, un centro ordinario con alumnos oyentes y sordos de 6 a 12 años de edad, cuyas lenguas de instrucción son la lengua de signos catalana y la lengua oral/escrita (catalán y español). Los participantes serán de 13 alumnos sordos de 7 a 12 años de edad. La investigación incluirá las observaciones, entrevistas con los profesores y los estudiantes, encuestas a los padres, y un conjunto de tests a los estudiantes.

El proyecto ha sido diseñado para analizar varios factores: la evolución del conocimiento LSC y su influencia en la alfabetización, la relación entre la escritura y la LSC y el lenguaje oral, y sobre todo para estudiar el proceso de escritura de los niños sordos, en especial, su reflexión metalingüística.

Este último elemento, el proceso de escritura de los niños sordos, se estudiará a través de la observación de algunas tareas de composición en grupo. Se les pedirá que redacten cooperativamente varias composiciones durante el curso, basadas en una historia sin texto. Se espera que de este modo será posible examinar la conversación metalingüística entre los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bailes, Cynthia (2001). Integrative ASL-English language arts: bridging paths to literacy. *Sign Language Studies* 1, 2, 147-174.
- Burman, Diana; Nunes, Terezinha e Evans, Deborah (2007). Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness and Education International* 9:1, 2-23
- Cawthon, Stephanie (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6, 3, 212-225.
- Chamberlain, Charlene y Mayberry, Rachel I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics* 29, 367-388.
- De Lana, Melissa; Gentry, Mary Anne y Andrews, Jean (2007). The Efficacy of ASL/English bilingual educations: Considering public schools. *American Annals of the Deaf* 152:1, 73-88.

- Departament d'Educació (2007). *DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària* (DOGC 4915 de 29 de juny de 2007). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Emmorey, Karen (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Fernández Mostaza, Esther (2001). Educational trends in special education in Spain: The case of the deaf. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 23-44.
- Fernández Viader, Maria Pilar y Yarza, María Virginia (2004). Experiencias bilingües para la educación del Sordo en Cataluña (España). A M.P. Fernández-Viader y E. Pertusa, *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 257-266). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Frigola, Santiago (2010). La comunidad sorda de cataluña. En J. Martí i Castelly J. M. Mestres Serra (Eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: Perspectives lingüístiques, socials i polítiques (actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (pp. 29-54). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Generalitat de Catalunya (2006). Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2010a), *Curriculum provisional i en revisió de la llengua de signes catalana*.
- Generalitat de Catalunya (2010b). *Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana* (DOGC 5647 del 10 de juny).
- Gobierno de España (2007). LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE 255, de 4 de octubre de 2007). Madrid: Gobierno de España
- Hermans, Daan, Knoors, Harry, Ormel, Ellen, Verhoeven, Ludo (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13, 4, 518-530.
- Hoffmeister, Robert J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In R. I. Mayberry (Ed.), *Language acquisition by eye*. (pp. 143-163). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lewis, M. Paul (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Tex.: SIL International. Versión online: <http://www.ethnologue.com/>
- Mayer, Connie (2007), What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12:4, 411-431.
- Mayer, Connie y Wells, Gordon (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1, 2, 93-107.
- Niederberger, Nathalie (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? insights from french sign language and written french data. In C. Plaza-Pust, & E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 29-50). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Paul, Peter V. (2003), Processes and components of reading. A M. Marschark i P. E. Spencer (2003). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 97-109). Oxford; New York: Oxford University Press.

- Perfetti, Charles y Sandak, Rebecca (2000), Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*5:1, 32-50.
- Pisoni, David B. y Cleary, Miranda (2003). Measures of working memory span and verbal rehearsal speed in deaf children after cochlear implantation. *Ear & Hearing*24, 1, 106S-120S.
- Plaza-Pust, Carolina (2008). Why variation matters. on language contact in the development of L2 written german. En C. Plaza-Pust, y E. Morales-López (Eds.), *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 73-135). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Power, Des., Hyde, Merv, Leigh, Greg (2008). Learning English From Signed English: An Impossible Task?, *American Annals of the Deaf*153, 1, 37-47.
- Quer, Josep (2003). L'adquisició infantil de les llengües de signes, *Caplletra* 35, 79-92.
- Silvestre, Núria (2007). Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. A V. Amorim (Ed.), *Educação de surdos: pontos e contrapontos* (pp. 55-95), São Paulo: Summus.
- Strong, Michael y Prinz, Philip M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*2, 1, 37-46.
- Svartholm, Kristina (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*13, 2, 159-174.
- Swanwick, Ruth, (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*3, 2, 147-158.

Comunicacións: modalidade póster

DESEÑO E VALIDACIÓN DUN CUESTIONARIO DIRIXIDO A COÑECER A PERSPECTIVA DE ALUMNOS/AS DE F.P. INICIAL CON RESPECTO DA CONTRIBUCIÓN DESTA AO DESENVOLVEMENTO DOS TERRITORIOS COMARCAIS

Laura Rego Agraso

Grupo de Investigación GEFIL

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo:

Coa presente comunicación pretendemos mostrar o proceso levado a cabo para deseñar e validar un cuestionario dirixido a alumnos/as que cursan ciclos formativos, tanto de grao medio como superior, na comarca do Barbanza (A Coruña). Dito procedemento enmárcase na investigación doutoral que actualmente estamos desenvolvendo dende a Universidade de Santiago de Compostela co obxectivo esencial de analizar e esclarecer a vinculación existente entre a Formación Profesional Inicial e os procesos de desenvolvemento dos territorios comarcais galegos. A continuación imos describir o procedemento que levamos a cabo para construír o instrumento e desenvolver posteriormente o seu proceso de validación empregando como métodos, o xuízo de expertos e a proba piloto do instrumento.

INTRODUCCIÓN

O procedemento de deseño e validación que se describe a continuación, ven determinado polos obxectivos xerais da investigación, a pesar de que neste caso, só aludiremos a un dos obxectivos específicos da mesma, o cal está vinculado ao instrumento que aquí se pretende describir. En xeral, o propósito da investigación é analizar a vinculación entre a Formación Profesional Inicial e o desenvolvemento humano sustentable e local dos territorios comarcais galegos. Para isto, propuxemos no deseño da investigación, unha serie de fases e obxectivos parciais a acadar vinculados a distintos colectivos, os cales actuarán como informantes clave. Na presente comunicación pretendemos abordar o procedemento empregado para deseñar un dos instrumentos que imos empregar na investigación¹, o cal foi construído baixo o pretexto de *coñecer a perspectiva dos alumnos/as que cursan na actualidade (alumnos/as en formación) ciclos formativos na comarca do Barbanza (A Coruña), acerca da vinculación desta co desenvolvemento humano sustentable e local.*

¹No proxecto da investigación, contéplase o uso do cuestionario como un dos instrumentos de recollida de datos, sendo preciso o deseño e construción de 4 modelos diferenciados en función dos destinatarios/as: alumnos/as de FP Inicial; titulados/as en FP; docentes de FP e empresarios/as. Por motivos relativos ao espazo dispoñíbel nesta comunicación, só aludiremos ao cuestionario destinado aos alumnos/as de FP.

Neste sentido e seguindo a García López e Cabero Almenara (2011), levamos a cabo as seguintes accións:

- ✚ Selección da técnica de recollida de datos: Cuestionario.
- ✚ Identificación da fonte dos datos: Alumnos/as que cursan ciclos medios ou superiores na comarca do Barbanza (A Coruña) no ano académico 2011/2012.
- ✚ Determinación do obxectivo do cuestionario: Recoller os datos necesarios para describir, dende a perspectiva do alumno/a de FP, a vinculación da FP Inicial co Desenvolvemento humano sustentable e local da comarca.
- ✚ Deseño, formulación e revisión interna da primeira versión do instrumento: A construción do instrumento tomou como base unha revisión inicial da literatura existente e dou lugar a un primeiro borrador composto por preguntas pechadas maioritariamente, outras categorizadas (maioritariamente, escalas de tipo Likert) e outras abertas, contribuíndo así á obtención de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Precodificamos cada unha delas para facilitar a súa codificación posterior, o cal é de gran axuda cando se introducen datos dun número elevado de cuestionarios en programas estatísticos.

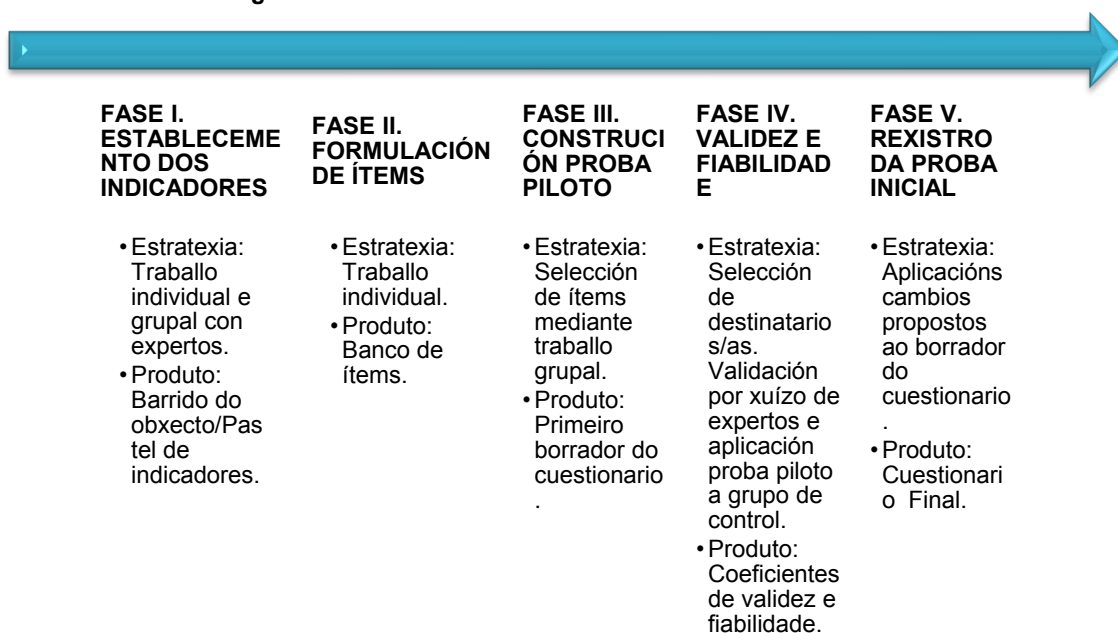
Unha vez aclaradas estas cuestións previas e seleccionada a mostra, procedemos á descrición do procedemento de construción do instrumento, así como o proceso seguido para a súa validación².

1.- DESEÑO E CONSTRUCIÓN DO INSTRUMENTO

Tomando a definición de cuestionario realizada por Pérez Serrano (1994), entendémolo como un *conxunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática e coidadosamente, sobre os feitos e aspectos que interesan nunha investigación ou avaliación e que pode ser aplicado en formas variadas, entre as que destacan a súa administración a grupos ou o seu envío por correo*. Segundo esta mesma autora, é recomendable o seu uso na recompilación de datos que son difíciles de obter, ben, pola distancia e dispersión dos suxeitos, ben, pola dificultade de reunilos a todos nun mesmo lugar. Trátase dun instrumento que esixe unha relación menos directa entre o investigador/a e o investigado/a, máis apropiado para recoller información relativa a grandes grupos poboacionais, de aí que optamos polo seu uso nesta investigación.

Na ilustración que segue, podemos apreciar o proceso xeral que seguimos na construción do cuestionario, de forma esquemática. Dito procedemento estivo conformado por cinco fases consecutivas pero non pechadas.

² Seguimos este procedemento en tódolos cuestionarios, independentemente dos seus destinatarios/as, optando nalgúns casos, por incluír as mesmas variables en todos eles. Debido a isto podemos afirmar que realizaremos un triangulación de fontes, técnicas, metodoloxías e datos (Ruiz Olabuénaga, 2003). Trataremos así, de obter unha perspectiva contrastada entre os distintos informantes clave acerca das mesmas cuestións.

Ilustración.1. Fases seguidas na construción do cuestionario.

Fonte: Elaboración propia a partir de Mariño Fernández (2008).

O deseño do instrumento comezou polo establecemento dun conxunto de variables e indicadores iniciais acerca dos cales se pretende recadar información. Ditos indicadores foron agrupados posteriormente en bloques de contido, para pasar á súa transformación nos ítems que conforman o cuestionario.

Neste proceso de construción foi preciso tomar unha serie de decisións con respecto a varios aspectos vinculados co tipo de preguntas/ítems, o número e orde dos mesmos ou a prevención dalgúns dos sesgos³ que poden aparecer na cumprimentación posterior do cuestionario. Con respecto aos tipos de preguntas, optamos por incluír, tendo en conta as posibilidades e limitacións de cada unha delas (Tójar Hurtado, 2006) e as clasificacións propostas por, entre outros, Buendía et. al (1998). Incluímos así, preguntas de identificación, de información e de opinión distribuídas nos seguintes bloques de contido: *Bloque I. Variables Persoais e Contextuais* (Inclúe os subapartados: a) *Identificación*; b) *Formación* e c) *Emprego*); *Bloque II. Variables Relación Formación Profesional-Emprego-Desenvolvemento* (Cos subapartados: a) *Formación Profesional-Inserción-Demandas das empresas* e b) *Formación Profesional-Ordenación ciclos formativos-Política Educativa*) e o *Bloque III. Variables respecto do Currículo e Docentes de Formación Profesional* (Cos subapartados: a) *Aprendizaxes adquiridas*; b) *O módulo de Formación en Centros de Traballo (FCT)*; c) *Vinculación Formación Profesional-Contidos vinculados ao Desenvolvemento Humano Sustentable e Local* e d) *Valoración da competencia docente dos profesores/as*).

Así pois, unha vez construída a primeira versión dos cuestionarios a empregar, procedemos á súa validación mediante *xuízo crítico de expertos*, onde pretendíamos avaliar se cumprían as características de validez, fiabilidade, pertinencia e homoxeneidade co obxectivo final de que nos permita medir coa maior rigorosidade o obxecto de investigación. Posteriormente,

³Algúns dos sesgos que é preciso coñecer e ter en conta son: o “erro de tendencia central”, o da “desexabilidade social”, o “sesgo de aprendizaxe ou de proximidade”, así como o denominado “erro lóxico”. O “erro de tendencia central” ten que ver coa existencia dunha tendencia no cuestionario a elixir, entre as distintas opcións, as centrais. Tamén tratamos de elaborar os ítems de tal xeito que non sexadoadorespostar en función do que se considera socialmente aceptable (“erro da desexabilidade social”). O “sesgo de aprendizaxe ou de proximidade” induce a respostar a cada pregunta de forma similar ás anteriores, para o cal tratamos de construír preguntas diferenciadas entre si, intercalando aomesmo tempo preguntas abertas e pechadas. Por último, o “erro lóxico” dase cando o enquisado percibe que os ítems similares deben respostarse do mesmoxeito, para o cal seguimos a estratexiasinalada para o sesgo anterior.

aplicamos o cuestionario a un grupo de control, é dicir, realizamos unha proba piloto do mesmo, en cuxos resultados afondaremos a continuación.

2.- O PROCEDEMENTO DE VALIDACIÓN DO INSTRUMENTO

O procedemento de validación por *xuízo crítico de expertos* trae consigo a valoración por parte de unha serie de profesionais do ámbito universitario ou doutro ámbito vinculado ao obxecto de estudo, do cuestionario construído a modo de versión inicial. Cada un deles emitiu un xuízo acerca do cuestionario valorando especialmente a vinculación entre o contido do instrumento e o obxectivo que se pretende acadar co mesmo. Sen embargo, a diferenza doutros tipos de validez, a do contido non pode ser expresada cuantitativamente mediante un índice ou coeficiente (Ruíz Bolívar, 2002:75); senón que se trata dunha cuestión de xuízo. Un xuízo que de forma xeral se estima de forma subxectiva no proceso que agora describimos, polo que a determinación dunha alta validez de contido do cuestionario vaise deducir do acordo intersubxectivo dos distintos xuíces (Tejada, 1997:99), tendo en conta que estes normalmente deben ser considerados expertos no campo de estudo que enmarca a investigación⁴.

2.1.- PROCEDEMENTO EMPREGADO PARA A VALIDACIÓN EXPERTA

Para levar a cabo a validación experta dos instrumentos construídos, optamos por enviar a cada un dos xuíces unha copia de cada un dos cuestionarios, así como unha táboa de valoración complementaria. Os criterios que propuxemos para que os xuíces mostraran a súa perspectiva acerca dos instrumentos foron (Gairín Sallán, 1993): a univocidade, a pertinencia e a importancia de cada un dos ítems sinalados en cada un dos cuestionarios⁵. A continuación podemos visualizar un exemplo da devandita táboa complementaria que cada un dos validadores/as debería cubrir⁶.

Táboa 1. Mostra da táboa de validación complementaria dos cuestionarios enviada aos xuíces expertos.

NÚMERO DE ÍTEM	UNIVOCIDADE		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
	SI	NON	SI	NON	1	2	3	4	5
Bloque I									
Ítem nº 1									
Ítem nº 2									

⁴Precisamente, tal e como indican García López e Cabero Almenara (2011:04), o termo “experto” ten un carácter polisémico e variable en función do que se pretenda coa investigación e das distintas liñas de investigación e áreas científicas implicadas. Nesesenso, é coherente ter en conta e valorar o perfil daquelas persoas ás que imos invitar a participar na validación do instrumento, polo tomamos tamén en consideración esta recomendación.

⁵Entendemos por *univocidade*, o nivel de precisión lingüística na formulación do ítem, é dicir, que non sexa ambiguo, que interroga ao enquisado acerca daquilo que inicialmente pretende e que non estea suxeito a diferentes interpretacións. Podemos considerar a *pertinencia* como a adecuación entre a idoneidade e a relación do ítem co obxecto de estudo, é dicir, se se considera o ítem válido para aportar información acerca do obxecto de estudo. Por último, coa valoración acerca da *importancia*, o xuíz debe facer referencia ao peso específico do ítem no conxunto do instrumento, unha vez que o mesmo é pertinente. (Gairín Sallán, 1993)

⁶Tal como se pode apreciar, incluímos un apartado de observacións ao remate de cada bloque de ítems, para que os validadores/as incluísen aí as súas dúbidas, cuestións, suxerencias ou outro tipo de anotacións de corte máis cualitativo que visen necesario incorporar á valoración dese bloque de contido en concreto. En complemento a isto, nas copias dos propios cuestionarios enviados, engadimos ao remate de cada bloque un apartado de Suxestións e un espazo para que cada un dos validadores/as puidera, se así o desexaba, introducir as apreciacións máis cualitativas no propio documento do cuestionario. Tamén foi posible introducir anotacións no propio cuestionario, ao lado de cada un dos ítems, de feito, algúns dos validadores/as así o fixeron.

Ítem nº 3									
...									
Observacións:									

Fonte: *Elaboración propia a partir de Gairín Sallán (1993) e Tejada Fernández (1997)*

De forma complementaria, con aqueles validadores/as que así o aceptaron, mantivemos unha entrevista persoal co obxectivo de debater a súa valoración de cada un dos instrumentos e analizar os cambios propostos no deseño do mesmo.

O perfil validadores/as invitados, estivo conformado esencialmente por profesores universitarios vinculados a distintas áreas de coñecemento, así como a distintos centros dentro da xeografía española. O obxectivo era contar cunha valoración dos cuestionarios de procedencia diversa e que tivera en conta a perspectiva de distintas áreas dentro da investigación educativa. Procedeuse pois, á toma de contacto con aqueles que consideramos profesores/as invitados para realizar a validación⁷, sumando un total de 21 docentes procedentes de distintas áreas e centros universitarios. Dos 21 docentes, acabaron por actuar como xuíces expertos da nosa investigación ao enviar as súas valoracións cuantitativas e cualitativas, 13. Ditos xuíces, por motivos de proximidade, pertencían maioritariamente á Universidade de Santiago de Compostela (7). Tamén contamos coas perspectivas de 3 profesores/as da Universitat Autònoma de Barcelona, 1 da Universidade da Coruña e outro da Universidad del País Vasco. Con respecto ás Áreas ou Departamentos dos que proceden maioritariamente, destacamos en primeiro lugar, Teoría, Historia da Educación e Pedagogía Social con 5 xuíces, seguidos por Didáctica e Organización Escolar e Pedagogía Aplicada con 3 xuíces cada unha e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación con 2.

2.2.- PROCEDEMENTO LEVADO A CABO PARA REALIZAR A PROBA PILOTO

Segundo Tejada Fernández (1997:103) podemos entender por *proba ou ensaio piloto*, a distribución e aplicación do cuestionario a unha mostra preseleccionada previamente con características similares ás da mostra final. Esta proba é outro dos métodos empregados na investigación científica para corroborar a validez dun instrumento creado *ad hoc* para unha investigación pero cuxos resultados obtidos deben ser repetibles en condicións similares. Outra mostra máis, en definitiva, da rigorosidade e calidade da investigación levada a cabo.

Segundo a Martín Arribas (2004), este pretest vainos permitir, entre outras cousas: *identificar os tipos de preguntas máis axeitados; ver se o enunciado é correcto, comprensible e se as preguntas teñen a extensión axeitada; ver se é correcta a categorización das respostas; ver se existen resistencias psicolóxicas ou rexeitamento cara algunhas preguntas ou se a orde interna é lóxica e a duración está dentro do aceptable polos enquisados/as*. Algúns dos métodos que indica esta mesma autora para levar a cabo a proba piloto, serían: entrevistas informais acerca do instrumento; a aplicación do mesmo a grupos focais da poboación diana ou a realización dunha enquisa sobre a comprensión das preguntas.

Nesta investigación, optamos por enviar entre 20-25 cuestionarios a unha mostra similar preseleccionada para a súa cumprimentación e posterior análise. O cuestionario levaba anexo, un formulario de valoración que pretendía que os enquisados/as fixesen o propio atendendo ao

⁷Procedemos a enviarlles por e-mail ou ben entregarlle en man, unha copia do cuestionario e cadanseu formulario de validación anexo.

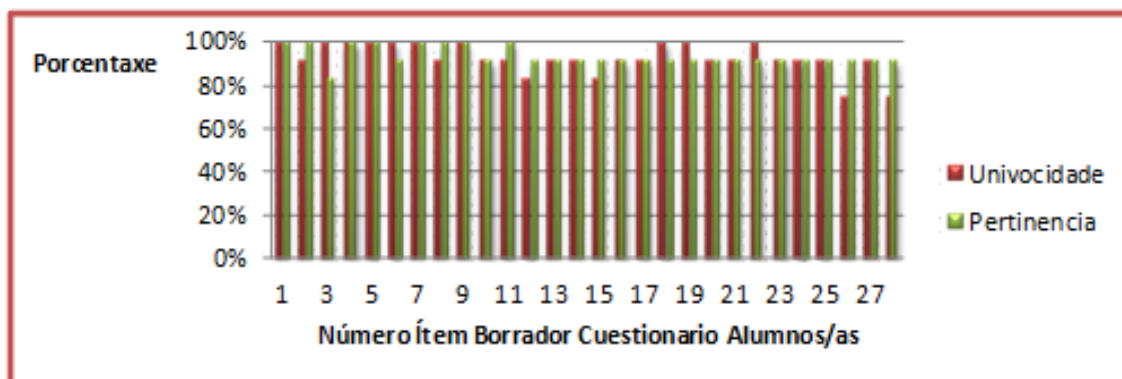
grao de comprensión das preguntas; a extensión dos enunciados en cada unha delas; o vocabulario empregado; a orde das preguntas; o espazo proposto para as preguntas abertas ou a idoneidade do tempo empregado para a súa cumprimentación, preguntándolle ademais ao enquisado/a, se engadiría ou eliminaría algunha cuestión no instrumento. Para levar a cabo esta proba piloto, optamos, tal e como vimos de sinalar, por facerlle chegar o cuestionario xa modificado polas aportacións dos xuíces, a un conxunto de entre 20 e 25 alumnos/as de FPgalegos/as⁸. Tomamos como referencia o *CIFP Compostela* (Santiago de Compostela) e optamos por aplicar esta versión do cuestionario aos alumnos/as que cursan alí algún ciclo formativo. Do total de 25 cuestionarios entregados, recibimos completos 17, sendo todos eles útiles para a súa codificación, a pesar de que o formulario anexo só foi cuberto por 15 alumnos/as, considerando aos dous restantes, como valores perdidos.

3.- RESULTADOS

3.1.- VALORACIÓN XERAL DOS CUESTIONARIOS EN FUNCIÓN DO XUÍZO DE EXPERTOS

As valoracións cuantitativas dos xuíces con respecto a cada un dos ítems deste cuestionario, poden apreciarse a continuación. Tal como vimos sinalando, reflicten a perspectiva dos xuíces no que respecta á univocidade, pertinencia e importancia⁹ de cada un dos ítems, o cal nos serviu de guía, xunto coas apreciacións de corte máis cualitativo, para modificar o borrador inicial do instrumento. Nos gráficos que se mostran a continuación, podemos apreciar, en porcentaxe, a valoración que fan os 13 xuíces expertos acerca da univocidade e pertinencia de cada un dos ítems do borrador inicial do cuestionario¹⁰.

Gráfico 1. Porcentaxe dos xuíces que afirman que os ítems 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes.



Fonte: Elaboración propia.

Tal e como podemos apreciar, tódolos ítems sinalados no gráfico 1 (dende o nº1 ao 28) teñen unha valoración positiva dos xuíces en canto, tanto a súa univocidade como á súa pertinencia: superior a un 75% en tódolos casos. Destacan en negativo, por ter unha menor porcentaxe de univocidade (75%), dentro deste bloque de ítems, os números 26 e 28¹¹, mentres que con

⁸Decidimos non efectuar este ensaio piloto no territorio da comarca seleccionada, dado que a mostra coa que contamos non se corresponde cun número moi elevado, polo que preferimos reservala para aplicarlle a versión final dos cuestionarios.

⁹Tal e como apreciamos no apartado anterior, o formulario de valoración dos xuíces, sinalaba que cada un deles debería sinalar o 1 se consideraba que o ítem en cuestión era nada importante e 5 se o consideraba moi importante.

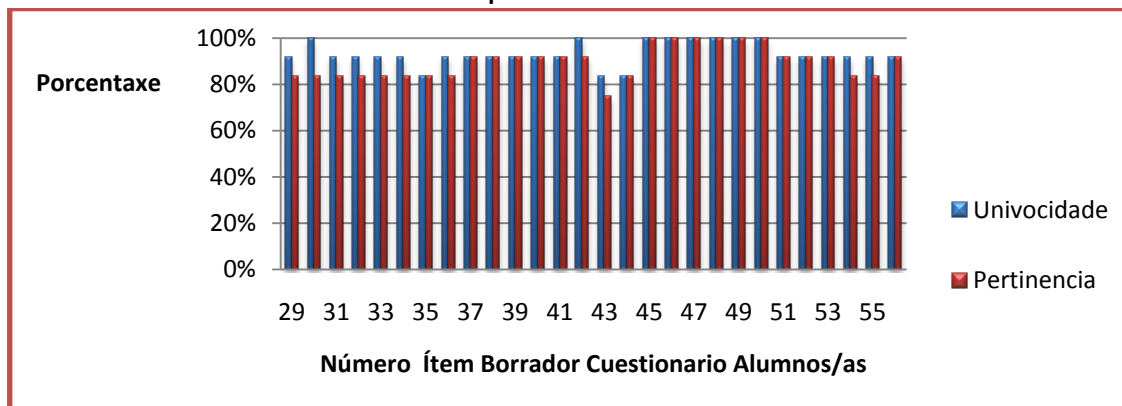
¹⁰Este borrador inicial contaba con 56 ítems, valoración dos cales reflectimos nos Gráficos 1 e 2 do presente epígrafe. A raíz das modificacións propostas polos xuíces o cuestionario proposto para a proba piloto contou con 102 variables distribuídas en 39 ítems.

¹¹Correspóndense no borrador do cuestionario inicial cos ítems 16.3 e 16.5, os cales indagan acerca da perspectiva do enquisado/a sobre o seguinte: O 16.3 sobre se a FP é útil para o obter un emprego con mellores condicións de

respecto á pertinencia, o ítem nº3 (Concello de procedencia) é o menos valorado, a pesar de que un 83.3% dos xuíces que afirman que é pertinente.

Polo que respecta ao resto dos ítems que compoñían este primeiro borrador do cuestionario, a valoración da univocidade e pertinencia sinalada polos xuíces pode ser apreciada no gráfico2. Tal como podemos ver, máis do 75% dos xuíces considera que os ítems 29-56 son unívocos e pertinentes. Sen embargo, non existe un consenso total a este respecto, dado que por exemplo nos ítems 35, 43 e 44, mentres o 83.3% dos xuíces afirman que son unívocos, existe un 16.7% que indica o contrario¹².

Gráfico 2. Porcentaxe dos xuíces que afirman que os ítems 29-56 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as son unívocos e pertinentes.



Fonte: Elaboración propia.

Con respecto á pertinencia, destaca o ítem nº 43 como o que un menor porcentaxe dos xuíces da por pertinente cun 75% dos mesmos a favor e un 25% en contra. Todos os demais superan esta cifra contando cun 83.3%, un 97.1% ou un 100% dos xuíces respectivamente, que os consideran pertinentes.

Atendendo agora á importancia, merece a pena destacar que, tal e como aparece reflectido no gráfico3, a ampla maioría dos ítems foron valorados como moi importantes (5) polos xuíces. Destacaríamos en negativo os ítems 20, 21 e 22, relativos ao clima existente no posto de traballo do alumno/a, tanto cos iguais como cos superiores xerárquicos, así como ao tempo que levarían no seu posto, en caso de estar traballando. Todos eles foron valorados cun nivel de importancia 2-3 por un 16.6% dos xuíces, mentres que un 75% dos mesmos os calificaron cunha puntuación entre 4 e 5. Poderíamos optar por eliminar estes ítems, pero, tanto o 75% dos xuíces que os consideran importantes como os datos relativos á súa pertinencia e univocidade indicarían o contrario (máis do 90% dos xuíces consideran os ítems 20, 21 e 22 do borrador do cuestionario como unívocos e pertinentes)¹³.

Tamén merece a pena deterse nos ítems do 29 ao 35, o 43 e o 44 o 54 e 55, dado que o 8.3% dos xuíces os considerarían nada importantes (foron puntuados cun 1). Sen embargo, dado que a ampla maioría dos xuíces os consideran *moi importantes* (en todos eles, máis dun

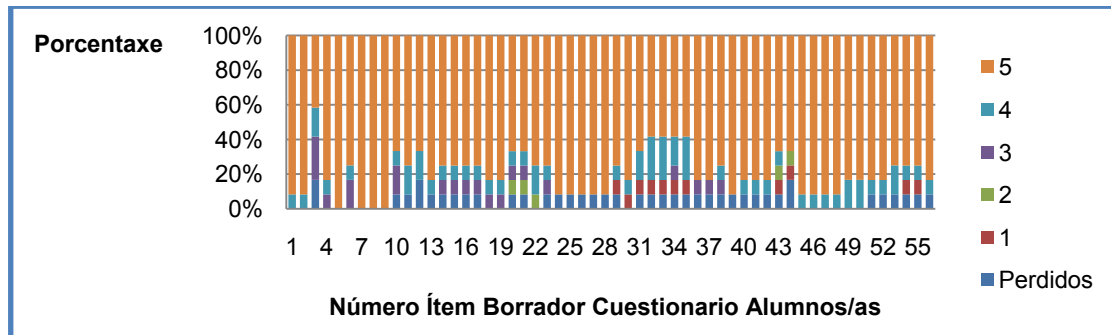
estabilidade, salario e responsabilidade e o 16.5 sobre se consideran as titulacións de FP do territorio non deberían ser sempre as mesmas, senón que deberían ir mudando co paso do tempo. Ambos enunciados eran entendidos polos xuíces como moi complexos e non excluíntes, polo que se optou por modificalos, quedando establecidos no cuestionario nos ítems 18.3, 18.4; 18.5; 18.7 e 18.8.

¹²Estes ítems aludían no borrador inicial a seguinte: 35. ¿Cómo pensas que se poderíamellorar a inserción laboral dos titulados/as en ciclos formativos nos territorios comarcais?; 43. Unha vez na empresa, as tarefas que realizas namesma correspondense coas que terías que realizar en función do ciclo formativo que estás cursando? e 44. En caso negativo, indica que tipo de tarefas realizas no seu lugar. O ítem 35 foi eliminado deste cuestionario por consideralo demasiado aberto e pouco específico. Os ítems 43 e 44 mantivéronse pero foron cambiados de orde no conxunto do instrumento.

¹³Ademais, estes mesmos ítems son empregados, tanto no cuestionario referido aos alumnos/as como no referido aos titulados/as da comarca, o cal nos vai permitir comparar variables e proceder a establecer vínculos e diferenzas entre os traballos desempeñados maioritariamente polos alumnos/as e aqueles levados a cabo polos titulados/as.

50% dos xuíces optan por puntualos cun 5), decidimos mantelos no cuestionario, tratando iso si, de reformular o seu contido inicial e de agrupalos noutros bloques de contido máis coherentes tendo en conta a súa temática.

Gráfico 3. Valoración dos xuíces acerca da importancia dos ítems 1-28 do borrador do cuestionario destinado aos alumnos/as.



Fonte: Elaboración propia.

En definitiva, no que respecta ás apreciacións máis cuantitativas dos xuíces, a maior parte deles optan por calificar a maior parte dos ítems propostos como unívocos e pertinentes. No que respecta á importancia, en tódolos ítems unha parte preponderante dos xuíces (máis do 55%) valora coa máxima calificación (5) tódolos ítems.

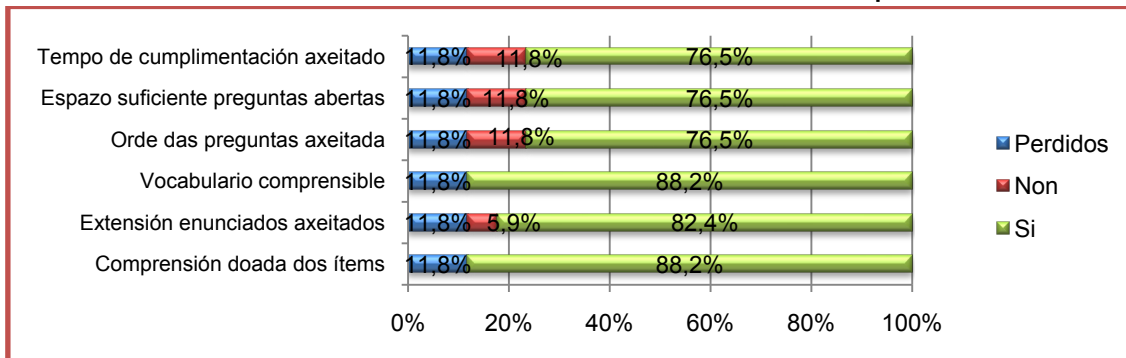
Non introducimos polo tanto, excesivas modificacións no referente a suprimir ou eliminar ítems do cuestionario, dados os resultados obtidos neste senso. De tódolos xeitos, nas valoracións cualitativas realizadas polos xuíces nos espazos abertos do formulario, recompilamos esencialmente, recomendacións ou propostas a ter en conta con respecto ao contido e ao aspecto máis formal do cuestionario. En función das mesmas, procedemos a modificar o instrumento, o cal unha vez reconstruído foi aplicado nunha proba piloto, cuxos resultados básicos se describena continuación.

3.2.- VALORACIÓN DOS RESULTADOS OBTIDOS POLA PROBA PILOTO

Unha vez recollidos os datos do cuestionario piloto, procedemos a valorar tanto o índice de resposta de cada ítem como o formulario anexo proposto e cumprimentado polos alumnos/as.

Tal e como podemos apreciar no gráfico 4, unha gran maioría dos alumnos/as considera que tanto a comprensión dos ítems, como a extensión dos enunciados, o vocabulario, a orde das preguntas, o espazo das cuestións abertas e o tempo de cumprimentación do cuestionario son axeitados. Destacan en positivo neste senso, o vocabulario e a comprensión dos ítems cun 88'2% de respostas positivas á súa idoneidade.

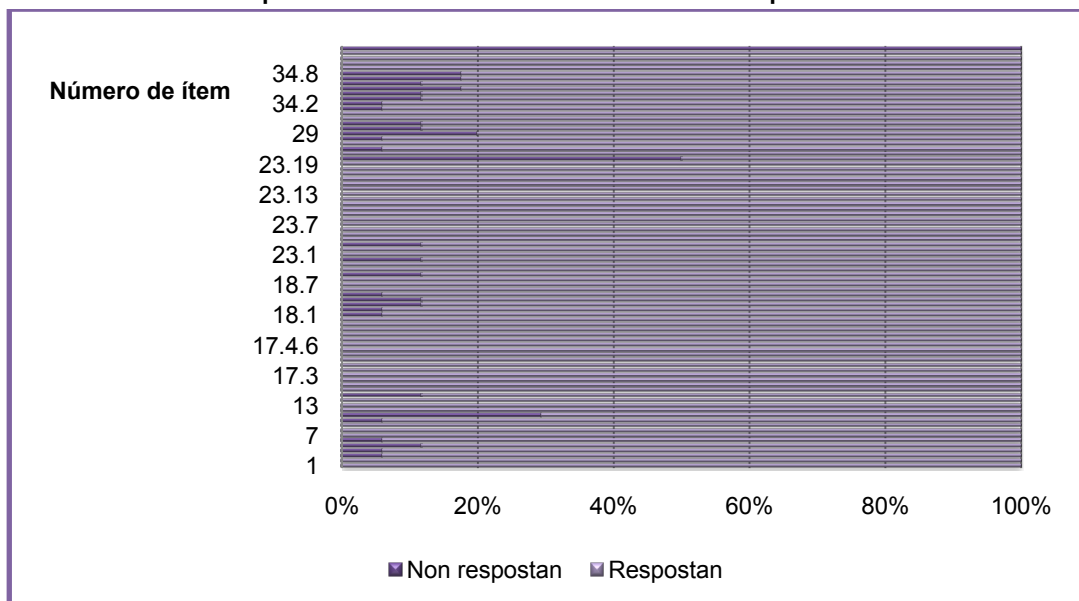
Gráfico 4. Resultados da valoración dos alumnos/as acerca do cuestionario piloto.



Fonte: Elaboración propia.

Por outra banda e vistos os resultados obtidos con respecto ao espazo das preguntas abertas, onde un 11.8% dos alumnos/as non o considera axeitado, optamos por ampliálo. Con respecto ao tempo de cumprimentación do cuestionario, a maior parte dos enquisados (76.5%), considera que é apropiado, polo que non incluiremos novos ítems que retrasen este procedemento, dado que existe un 11.8% que pensa que é excesivo. Unha vez valorado o formulario anexo, é lóxico prestar atención ao cuestionario piloto e valorar o índice de resposta de cada un dos ítems, así como outros aspectos relativos á fiabilidade do instrumento. Con respecto ao índice de resposta, podemos apreciar esa información no gráfico que se mostra a continuación.

Gráfico 5. Índices de resposta de cada un dos ítems do cuestionario piloto.



Fonte. Elaboración propia.

No gráfico que vimos de sinalar podemos apreciar que os índices de resposta obtidos en cada un dos ítems teñen unha porcentaxe superior ao 70% en tódolos casos, salvo o nº24 que o ten do 50% e o nº39 que o ten do 0%. Isto débese a que o ítem nº 24, ao igual que os que van do 23.1 ao 23.19 debe ser contestados só por aqueles/as que respostaran afirmativamente ao ítem nº 22. Sendo só 2 persoas, as que respostaron *Sí* no citado ítem nº22, ambas respostaron aos ítems que van do 23.1 ao 23.19 pero só unha o fixo co ítem nº 24, de aí que o índice de resposta sexa do 50%¹⁴. Optamos por non introducir modificacións neste ítem a pesar destes resultados, dada precisamente a circunstancia que vimos de sinalar, ademais a expresión en porcentaxe e non en números decimais, do índice de resposta pode resultar máis avultada do que realmente é, tal como ocorre neste caso. Polo que respecta ao ítem nº 39, o seu baixo porcentaxe de resposta (0%) débese ao seu carácter excesivamente aberto, dado que se pregunta ao enquisado/a se tería algunha aportación que engadir acerca da competencia docente dos seus profesores/as. Optamos por manter este ítem, debido a que, a pesar de que na proba piloto non tivo un índice de resposta suficiente, tampouco se esperaba del o contrario. Pretendemos deixar marxe aos enquisados/as para que completen a información proporcionada no cuestionario con outras aportacións ás que non se aluden no mesmo, pero que poden ser tamén relevantes na análise posterior.

Tal e como se indicou en apartados anteriores, entendemos a fiabilidade do instrumento como o grao en que a aplicación repetida do mesmo produce resultados veraces e constantes e

¹⁴ É preciso aclarar que, posto que existen preguntas que sóhai que contestar en caso de haber respostado afirmativa ou negativamente a outra previa, as porcentaxes de resposta calculadas nas preguntas seguintes a esta, toman como total o número de enquisados/as que son aptos para respostalas.

condicións similares de medición (Martín Arribas, 2004; Pérez Serrano, 1994). Seguindo a estes mesmos autores/as, podemos indicar que dita fiabilidade ten que ver coa *consistencia; a estabilidade temporal e a concordancia interobservadores*¹⁵. Dada a imposibilidade no marco desta investigación de valorar a estabilidade temporal (non é viable repetir o instrumento en dous períodos de tempo separados) ou a concordancia interobservadores (unicamente aplicará unha persoa o instrumento nun momento temporal concreto –só existe polo tanto, un observador/a-), só podemos aludir ao cálculo da consistencia do instrumento. Dito cálculo pode ser realizado a través de distintos métodos estatísticos, sendo o máis estendido o coeficiente *Alfa (α) de Cronbach*. Este índice mide, tal como vimos sinalando, a consistencia interna do instrumento e a homoxeneidade entre os ítems, podendo ser empregado cando se dispón de escalas de máis de dous (Bisquerra, 1987). Existen, ao mesmo tempo, dúas fórmulas diferenciadas para levar a cabo o cálculo do citado índice: mediante a varianza dos ítems ou mediante a matriz de correlación. No noso caso empregamos a primeira das opcións¹⁶, tomando en consideración as 102 variables introducidas no programa estatístico *PASW Statistics 18*. O resultado da α de Cronbach para este cuestionario é de 0.86, polo que podemos considerar que existe un alto nivel de correlación entre os ítems, o que denota á súa vez, moi altos niveis de precisión e consistencia interna¹⁷. Sen embargo, é preciso ter en conta que o número de casos (N =17) é insuficiente para ter calculado este coeficiente con total fiabilidade.

4.- CONCLUSIÓN

Recapitulando, podemos afirmar que, unha vez obtidos e analizados os resultados da proba piloto, optamos por manter a maior parte do instrumento tal e como quedou trala revisión dos xuíces. Sen embargo, tamén realizamos unha serie de cambios no mesmo froito do proceso de codificación levado a cabo. Ditos cambios teñen que ver esencialmente co formato do cuestionario e co establecemento das categorías de análise de cada un dos ítems.

Unha vez realizado o procedemento que vimos de describir, segundo Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio (2006:308-309), as fases restantes serían: adestrar ao persoal que vai a pasar o cuestionario (en caso de ser preciso), conseguir as autorizacións pertinentes e por último, administrar o propio instrumento á mostra seleccionada.

En definitiva, a través da proba piloto e do sistema de valoración de xuíces comprobamos a validez e fiabilidade do cuestionario, constatando á súa vez, que a investigación que pretendemos levar a cabo é rigorosa e cumpre cuns estándares axeitados de calidade iniciais.

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

¹⁵ A consistencia refírese ao nivel no que os diferentes ítems dunha escala están relacionados entre si. Esta homoxeneidade entre os mesmos vai indicar o grao de acordo entre eles e por tanto, o que determinará que se poidan acumular e proporcionar unha puntuación global (Martín Arribas, 2004). A estabilidade temporal ten que ver coa concordancia dos resultados obtidos do test en dúas situacións distintas polo mesmo avaliador, é dicir, a obtención de resultados similares en distintos momentos (test-retest). Por último, a concordancia interobservadores ten que ver co nivel de acordo cando o ser avaliada a mesma mostra por dous ou máis avaliadores distintos. Trataríase de analizar se os resultados serían ou non similares en ambas condicións.

¹⁶ A fórmula empregada para o cálculo da Alfa de Cronbach foi a seguinte: $\alpha = \frac{k}{k-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum V_i^2}{V_t} \right]$ (Hernández Sampieri, Fernández-Collado e Baptista Lucio, 2006)

¹⁷ Segundo Bisquerra (1987), os niveis comprendidos entre 0.8 e 1 implican un moi alto nivel de correlación entre os ítems, mentres que comunmente é aceptado que a partir de 0.7, o instrumento é aceptado como consistente e válido para a obtención de resultados fiables.

- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gairín Sallán, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En A. Ferrández; J. Peiró e J.M. Puente, *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-109). Madrid: Diagrama
- García, E. e Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia (artigo en liña). En *EDUCTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Nº 35, Marzo 2011. (Data de consulta: 14.01.2011). <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. e Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Mariño Fernández, R. (2009). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de FP en Galicia y su inserción sociolaboral. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5, 17.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Ruiz Olabuénaga, J.I.; Villa, A. y Álvarez, M. (Coords.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Tejada Fernández, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

ELABORACIÓN DE MATERIAIS DIDÁCTICOS E DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOCENTE

Raquel Mariño Fernández

Departamento de Didáctica e Organización Escolar - Grupo GEFIL

Rocío García Pazos

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Universidade de Santiago de Compostela

Resumo:

Nos últimos anos, vivimos nunhas circunstancias socioeducativas onde parece vivirse unha búsqueda de oportunidades didácticas e formativas que permitan mellorar a praxis docente. Como di o autor Rodríguez J. (2003) na realidade educativa e na literatura pedagóxica abundan os títulos onde se alude constantemente ao tema das oportunidades e a súa relevancia nos contextos educativos. O que consideramos clave neste traballo é ver se a elaboración de materiais didácticos polos propios docentes se presenta aquí como unha oportunidade real para o profesorado ou se non ten nada de oportunidade.

Neste traballo afondaremos sobre como os materiais didácticos elaborados polos propios docentes se constitúen nunha oportunidade de desenvolvemento profesional. Analizarase que problemas acarrea a adaptación e a creación de materiais didácticos así como as súas vantaxes, tanto persoal como profesionalmente. Finalmente, resaltaremos a importancia que ten a selección por parte do profesorado dos materiais didácticos que empregará na súa práctica diaria.

1.- INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN AO OBXETO DE ESTUDO

O presente documento recolle un capítulo dun Traballo Fin de Master (TFM) do Master en Procesos de Formación da Universidade de Santiago de Compostela, impartido e coordinado polos Departamentos de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación, durante o curso académico 2010/2011. É un traballo de investigación que se centra nun estudo teórico sobre a elaboración de materiais didácticos polos propios docentes e que pretende ser un punto de partida que de camiño á posteriores estudos de investigación encauzados coa mesma temática.

Consideramos necesario poñer de relevo as razóns que nos levaron a escoller un estudo teórico sobre os *materiais didácticos elaborados polos propios docentes*. Os materiais de produción propia do docente abarcan un amplo rango de recursos que permiten sustentar as actividades de ensinanza na aula presencial ou virtualmente, así como facilitar as actividades de aprendizaxe e de adquisición de coñecementos e habilidades dos alumnos/as. Así comezamos cuestionándonos nun primeiro momento a formación que posúen os profesores/as que elaboran materiais e posteriormente aspectos clave tales como: Que valor teñen eses materiais para os profesores/as?; Por que toman a decisión de elaboralos? Cando deciden

elaboralos?; En que medida a lexislación "ampara" a decisión de elaborar os propios materiais?; O proceso de elaboración deses materiais favorece ao desenvolvemento profesional?; En que medida as TIC contribúen á mellora da calidade destes materiais didácticos?

Se concibimos a educación como unha simple transmisión de contidos e información e cremos que a función da escola e do noso profesorado é preparar ao alumando para superar probas (exames) que cumpran coa función de acreditación para acreditar a calidade do noso sistema educativo, posibelmente, os libros de texto sexan a resposta que mellor acae ás nosas necesidades e, polo tanto, non nos preocupe ser meros consumidores pasivos dun produto comercial que ten unha ideoloxía marcada dende fóra do sistema educativo. Pero pola contra se a educación é para nós aprendizaxe e buscamos unha autonomía do individuo, unha reflexión constante e un rebulir de inquiredanzas educativas, o emprego de diversos materiais na aula proporcionarán que se constrúa unha educación baseada na aprendizaxe e non no mero emprego, ao pé da letra, dos libros de texto. Polo tanto, a elaboración e a adaptación de materiais didácticos polos propios docentes será unha resposta que satisfaga ás nosas inquiredanzas e incertidumes.

Procurar alternativas, como a opción da elaboración e adaptación dos materiais didácticos, esixe entender á escola como unha institución educativa que faga individuos libres e autónomos, creadores de propios pensamentos e críticos cos acontecementos sociais que nos rodean. Isto levará consigo unha mellora da calidade de vida tanto individual como colectiva, e polo tanto virá dada, esta calidade, polo achegamento do individuo ao seu contexto. Dito achegamento será posibel grazas á achega do alumnado á realidade máis próxima, mediante materiais elaborados e adaptados segundo as características de cada grupo clase.

Presentámonos pois, ante a decisión de seleccionar libros de texto ou elaborar materiais propios ou mesmo adaptar os xa existentes. Esta decisión é a disxuntiva sobre a que deben debater os profesores/as e os demais especialistas do ensino, pero que debe ser sempre unha alternativa que todos/as debemos coñecer para poder ter a oportunidade de tomar ese tipo de decisións.

A literatura sobre o tema e os exemplos prácticos dos que dispoñemos, poñen claramente de manifesto que pensar en docentes que elaboren e adapten os seus propios recursos, fannos pensar en persoas reflexivas, que buscan claramente chegar ao desenvolvemento profesional, que buscan a autonomía nas súas prácticas diarias e polo tanto nas súas tomas de decisións. Dito análise fainos chocar coa realidade existente e ver que estamos ante profesores/as que basicamente se constitúen en meros consumidores do currículo e que, polo tanto, resulta difícil atopar experiencias que nos amosen a súa reflexión a cerca do que supuxo, dende o punto de vista profesional, a creación deste tipo de materiais.

Xa para rematar esta pequena introdución sobre a orixe da nosa investigación coidamos imprescindible coñecer as investigacións que se teñen desenvolvido até o de agora sobre a temática da que estamos a realizar este estudo teórico. As fontes de datos consultadas para a revisión dos traballos e investigacións sobre materiais curriculares elaborados polos propios docentes foron por un lado, as revistas e manuais sobre educación existentes en Galiza e en España e logo, as bases de datos Dialnet, Isoc, Eric e a través da base de datos da biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela, xunto con outras fontes localizadas a través de Internet. Así mesmo tivemos como referente moi importante algunhas das principais revisións teóricas e estudos sobre o tema, tanto no contexto español como internacional

2.- APORTACIÓNS DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS AO DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL

Hoxe en día, as novas esixencias e crecentes demandas socio-educativas para a mellora da calidade dos materiais curriculares, esixe que estes materiais, nos permitan transmitir valores e coñecementos para axudar a desenvolver unha identidade máis acorde cos intereses e necesidades da actual cidadanía. A elaboración e análise de materiais supón unha poderosa ferramenta que capacita aos profesores/as para a xeración e apertura de novas posibilidades de innovación educativa no seu eido profesional. Como di Reyes Santana:

Propoñer unha nova situación caracterizada pola produción autónoma de materiais equivale a promover un enriquecemento do medio escolar e a consideración deste como escenario da construción interactiva de saberes. (Travé e Pozuelos, 1998:240)

O ensino como acción esixe dos nosos profesionais o emprego dunha gran diversidade de medios e recursos didácticos que precisan coñecer en profundidade. Dito coñecemento vailles permitir mellorar, xerar ou manexar o seu potencial didáctico nas aulas, así como adquirir competencias vinculadas co propio deseño, produción e avaliación de materiais. É necesario facer unha reflexión e análise da diversidade de medios e formatos de materiais didácticos que os docentes e demais profesionais da ensinanza temos ao noso alcance, tanto nos propios entornos educativos formais e non formais, como nos demais entornos socioculturais nos que estamos inmersos como comunidade educativa.

Podemos dicir pois, que a elaboración dos materiais didácticos polos propios profesionais da educación constitúe unha boa oportunidade para reflexionar e pensar sobre a nosa propia práctica. Ao respecto, Zabala (2002) sinala que a análise da práctica educativa debe realizarse a través dos coñecementos que resultan da interacción maestros/as- alumnos/as e alumnos/as- alumnos/as. Para que isto aconteza é necesario considerar a práctica educativa como unha actividade dinámica, reflexiva e que deba incluír o acontecido antes e despois das interaccións producidas na aula. Nesta mesma liña de ideas, Coll e Solé (2002) sinalan que a análise da práctica educativa debe comprender a análise da interactividade e dos mecanismos de influencia educativa, por exemplo cómo aprenden os alumnos/as grazas á axuda do profesor. (En García-Cabrero Cabrero, Loredo, e Carranza, 2008).

A elaboración de materiais supón tamén unha magnífica ferramenta de desenvolvemento profesional e unha boa oportunidade para compartir inquiredanzas e enriquecerse do traballo colectivo. Nunha experiencia sobre a Elaboración de materiais curriculares e o desenvolvemento profesional dos profesores/as, Montero e Vez (1992) afirman que “a concreción dos aspectos no deseño e a elaboración de materiais dirixidos ao profesor/a, concibidos como recursos capaces de suxerir e apoiar o desenvolvemento do currículo por parte dos profesores/as, é o que nos leva a interpretar os materiais como medio para o desenvolvemento profesional” (1992: 134). Por outra banda De Vicente (1992) pon de manifesto a diferenza que pode existir entre os termos “perfeccionamento” e “desenvolvemento profesional dos docentes”, entendendo que perfeccionamento fai referencia a unha intervención externa ao profesor en formación co fin de mellorar a súa “sabiduría” como profesional da ensinanza, mentres que desenvolvemento “connota cambios dirixidos internamente máis que externamente impostos”. É a imaxe dos profesores/as como directores do seu propio crecemento profesional.

3.- AVANTAXES E DESVANTAXES DA CREACIÓN PROPIA DE MATERIAIS

Entendemos que para atender á diversidade existente nos nosos centros galegos, a elaboración e adaptación dos materiais por parte dos docentes é fundamental, mais temos que ser conscientes de que esta proposta non está exenta de problemas:

- ✚ Falta de tempo para producir, refacer ou poñer en práctica os materiais.
- ✚ Escasa formación nos docentes para desenvolver esta actividade.
- ✚ Escaso recoñecemento dentro das escolas e organizacións educativas.
- ✚ Falta de espazos e recursos, etc.

A pesar destas problemáticas, é importante ser conscientes da importancia de realizar e fomentar esta tarefa entendida xa como proceso formativo e de mellora do seu propio exercicio profesional. Como ben recolle Parcerisa (1996:60) “a elaboración dos propios materiais pode ter diversos aspectos positivos, pero probablemente o máis importante é que, se se fai correctamente, pode ser realmente viable que os materiais constitúan un recurso e servizo dun proxecto docente específico, e non ao revés”. O proceso de elaboración dos propios materiais tamén conleva unha serie de vantaxes que merecen especial atención:

- ✚ Facilita a apertura á xeración de cambios en función dos intereses e necesidades dos propios destinatarios/as.
- ✚ Facilita a flexibilidade e adecuación as características reais do alumnado e dos espazos.
- ✚ Permite reelaborar, engadir e/ou segmentar os recursos xa existentes nun material.
- ✚ Fomenta un espazo para a investigación-acción in situ.

Unha serie de vantaxes e dificultades que son as que marcan a toma de decisións no tocante á elaboración de materiais didácticos polos propios docentes. A cuestión aquí é ver que é o que máis determinará esta decisión de elaboración, se somos quen de seguir adiante no proceso de elaboración ou se os inconvenientes poden máis que as vantaxes. Na práctica a maioría dos docentes deciden pararse a pensar nas dificultades que esta creación conleva e polo tanto botar man dos libros de texto descontextualizados e homoxeneizadores que non favorecen procesos educativos innovadores nin contextualizados. A pesar de todo isto, na teoría as vantaxes teñen unha clara vantaxe, valga redundancia, con claros efectos positivos. A nosa labor na sociedade é clara, conseguir que a teoría sexa plasmada na práctica e conseguir así procesos educativos que leven a aprendizaxes construtivistas. Como podemos ver na seguinte Ilustración, coincidimos co autor Rodríguez (2006) nalgúns vantaxes e inconvenientes en canto á produción de materiais polos propios docentes.

Ilustración 1: Vantaxes e Desvantaxes da produción de materiais polos propios docentes.

Avantaxes	Inconvenientes
• Apertura a múltiples posibilidades. • Atención aos diversos niveis que hai nunha clase. • Desenvolvemento dunha cultura colaborativa. • Enriquecemento socioeducativo e profesional. • Permite a contextualización e significatividade dos aprendizaxes.. • Profesores inquedaos. • Supón un espazo ou unha oportunidade exquisita de investigación – acción.	• A calidade estética do material non é a mesma que a que ten un libro de texto. • Deficitaria formación do profesorado para crear os propios materiais. • É unha utopía que a produción de materiais polo profesorado convértase nunha alternativa sólida ao mercado industrial. • Escaso recoñecemento. • Esixe empregar unha gran cantidade de tempo na súa produción e reelaboración, así coma no desenvolvemento das dinámicas e metodoloxías. • Falta de espazo onde gardar e mostrar os materiais elaborados. • Non serve só con que o profesorado cree os seus propios recursos, pois facer un collage anárquico e descolorido dos libros de texto non é a idea que se está a propoñer.

Fonte: adaptación de J. Rodríguez (2006)

Nas vantaxes e inconvenientes que Rodríguez sinala podemos ver como a lista de inconvenientes supera á de vantaxes, nembargante, consideramos que as vantaxes teñen moita máis forza á hora de levar á práctica a elaboración de materiais xa que como sinala o autor nunha das vantaxes, dita elaboración supón unha oportunidade exquisita de investigación-acción que leva a unha contextualización das aprendizaxes e supón unha apertura de novas posibilidades dentro e fora da aula.

4.- CONCLUSIÓNS FINAIS EN TORNO Á PRÁCTICA DOCENTE

Dende o momento en que o profesor é concibido como un profesional activo que actúa na clase innovando e transformando o currículo, a ensinanza e a escola, lévanos inevitablemente a plantearnos até que punto están preparados para ser innovadores e creadores do currículo e tomadores de decisión para a resolución do complexo problema que supón a ensinanza. Debido a estas cuestións plantéase a necesidade de restablecer unhas novas bases ou principios tanto nos momentos de formación inicial como no de desenvolvemento profesional (Pedro, 2002). Non consideramos que sexa aquí o momento de profundizar na formación inicial pero si de destacar a importancia e a necesidade que teñen os profesores de atopar unha base que lle permita elaborar teorías persoais sobre os procesos instrutivos de clase e facer unha investigación profunda sobre as accións que inflúen e determinan a súa práctica diaria.

Tomamos como punto de partida tres grandes aspectos que a investigación sobre a formación do profesorado destacou como elementos configuradores e básicos: o coñecemento, a reflexión e a colaboración (Pedro, 2002). O profesor a través de procesos de investigación, de reflexión e de colaboración, constrúe o seu coñecemento práctico persoal acerca da ensinanza, o currículo e a escola (Rosenstein, 2000).

Tanto no seu proceso de formación inicial como no seu desenvolvemento profesional, o profesor debe ser estimulado a unha práctica reflexiva constante que lle permita ter o poder e a autonomía suficiente para non asumir sen máis as propostas curriculares e instrutivas externas (Zeichner e Liston, 1996; De Vicente, 1995; Villar, 1995).

Os profesores e profesoras teñen e dispoñen de marxes reais de autonomía para tomar decisión sobre a práctica concreta da docencia na aula porque é o profesorado o que, en última instancia, executa e implementa currículo na clase. Os profesores e profesoras non son os únicos mediadores entre o currículo prescrito e o currículo executado. Os materiais curriculares teñen tamén unha función mediadora (Rodríguez, 2006).

Podemos afirmar que o cambio educativo está vencellado ao desenvolvemento profesional, pero tras esta afirmación surxen algunhas cuestións que non son tan doadas de responder, pois pensemos, como podemos axudar ao profesorado a cambiar e mellorar a súa práctica diaria? Ante esta cuestión, xorden moitas outras que nos encamiñan a atopar a resposta da primeira. Que obstáculos atopa o profesorado, tanto externos como internos, para que non se leve a cabo o desenvolvemento profesional?

É aquí onde debemos cuestionarnos como constrúe o seu quefacer o profesor. Constrúeo día a día, na medida en que se pon a proba, discute, imaxina, é dicir, apropiándose da cultura na que está inserto. Liberman (1999) destaca que unha institución escolar que promove o desenvolvemento profesional docente caracterízase por estimular o aprendizaxe entres pares, o que a súa vez require da xeración de condicións que facilitan ao profesorado indagar acerca da súa práctica propia e reflexionar colectivamente acerca dela.

A cultura na que o profesor está inmerso determina, en certa medida, a súa práctica diaria, o seu quefacer e polo tanto o seu desenvolvemento profesional. Se un docente está inmerso

nunha cultura na que prima o individualismo, o seu desenvolvemento profesional estará marcado por unha práctica educativa sen contacto con outros profesionais impedindo así o mesmo ao limitarte a compartir experiencias e coñecementos. Pero a cultura do individualismo, como di Hargreaves (2003) non debemos confundila con ter autonomía profesional e individualidade, xa que na profesión docente a individualidade pode chegar a ser necesaria para levar a cabo as prácticas docentes.

Destas reflexións podemos dar xa cun dos obstáculos para realizar o desenvolvemento profesional, que é o traballo individualizado. Este individualismo impide o traballo colectivo para contrastar as súas prácticas e as súas concepcións teóricas, facendo así que se frene o desenvolvemento profesional. Tamén debemos pensar que a produción dun currículo fora do centro educativo leva consigo unha caída do desenvolvemento profesional. Que sucedería se o currículo se producira dentro dos centros educativos? Atendendo a cada un deles, coas súas peculiaridades? Se isto se levase a cabo, a creación deste currículo adaptado as características do contexto que o recibe, levaría consigo, unha riqueza profesional nos profesores e facilitaría así a consecución de metas tanto profesionais como persoais que se marquen ao comezo do curso. Os currículos chegan aos profesores xa feitos, deseñados, e eles so teñen que ocuparse de levalos a cabo. A maioría das veces, ese levarse a cabo, soe vir marcado, o que limita a posta en práctica dos profesores. Son así, simples executores do que xa está establecido limitándoos en contidos, toma de decisións e posta en práctica. Se estes currículos foron levados a cabo internamente no centro, isto permitiría unha mellor adaptación ás necesidades máis particulares e os profesores pasarían a ser parte activa dos mesmos, xa que estes dispoñen de capacidade suficiente para analizar a súa práctica e polo tanto deseñar o que precisen.

O libro branco do profesorado (MEC), fálanos da necesidade dunha “autonomía real” no profesorado, e para que isto se produza, debería ofrecerse currículos abertos para que estes os cerren e poidan adaptalos ás súas necesidades. Para isto precisamos materiais didácticos acordes cos requirimentos da Reforma. Pero a gran cuestión é, como? É aquí onde pode surxir a cuestión do uso ou non dos libros de texto, pero é unha cuestión que daría moito que falar. Polo tanto, como afirma Cebrián de la Serna (1993) centrar a renovación da teoría e a práctica do profesorado dende os materiais curriculares xustifícase por varias razóns:

- ✚ Pártese do concreto para chegar ao máis abstrato. É dicir, pártese dos materiais de aula, estúdase como empregalos ou introducilos na organización da clase, para chegar máis tarde a reflexionar sobre as razóns, a pertinencia ou non, destas propostas e destas accións prácticas.
- ✚ Permite cuestionarse aspectos do currículo tanto explícito como non manifesto ou oculto.
- ✚ Favorece a discusión de aspectos psicolóxicos, didácticos, sociolóxicos, ideolóxicos...que todo material didáctico leva implícito (...).
- ✚ Sitúa ao profesorado nunha postura activa e investigadora fronte ao currículo.
- ✚ O deseño e avaliación práctica de materiais esixe un traballo en grupo, interdisciplinar. Rompe a individualidade docente favorecendo o diálogo e o debate grupal (...).
- ✚ Permite reflexionar sobre aspectos máis alá dos técnicos (...).

Queda marcada a idea de que o currículo pode ser un medio para a formación do profesorado exercente, pero cando a este profesorado non se lle da a oportunidade de participar na súa creación, non podemos esperar así, que os docentes sexan parte activa destes. Hai moitos motivos e situacións que se precisan para que o profesorado poida participar activamente na formación do currículo pero, todas estas, para nada, son imposíbeis de conseguir. É obvio a

sobrecarga de tarefas as que están sometidos os docentes, situación que leva a que moitos deles, non se centren en cuestións tan importantes como a adaptación de materiais e participación na confección dos mesmo. O factor tempo e espazo, é unha cuestión que xoga unha mala pasada a este colectivo, pero non por iso, debemos deixar que nos gañe a batalla. A este factor tempo tamén debemos sumarlle a escasa formación técnicas para a autoprodución e a súa conseguinte disposición de infraestruturas técnicas, de persoas, equipos ou situacións que resolvan aspectos técnicos desta produción. Chegados aquí, podemos afirmar que existe a posibilidade real de que o profesorado poida participar na autoprodución do currículo, especialmente de materiais didácticos. Como todo, non está libre de dificultades, problemas, barreiras...pero isto non pode ser o factor clave para que esta autoprodución se produza. Como afirma o Rodríguez:

Pensar na idea de profesor produtor de materiais atópase moi en cosoancia coa idea de profesor innovador, de profesional reflexivo que se cuestiona a súa actividade, que non acepta sen máis que os materiais cheguen definidos dende o exterior e coa intención de impoñer un modo de entender o currículo; o que supón pensar nun profesor construtor do currículum (Rodríguez, 2003:130)

Pódese afirmar que o noso profesorado atópase cunha realidade que lle esixe contextualizar a ensinanza e é esta contextualización a que da pé á creación de materiais didácticos polos profesores para así dar resposta a necesidades tales como: abordar problemas de actualidade que non aparecen nos libros de texto ou manuais empregados ou os acontecementos históricos que non aparecen recollidos xa que non van máis alá da mirada local, pero que na realidade deberían ser obxecto de coñecemento para as persoas que residen no territorio; favorecer a atención a diversidade na escola, dar resposta ás posibilidades e intereses que cada alumno posúa dado as distintas realidades e procedencias así como distintas culturas, intereses e costumes. A creación de materiais didácticos ou a súa adaptación por parte do profesorado da lugar a materiais que, polo xeral, non logran a calidade técnica ou rigor científico que se esixe, pero, coidamos, que aportan unha característica, quizabes das máis importantes que pode posuír un material didáctico que é a contextualización e adaptación á persoa á que se dirixe. Deste xeito, o material creado e elaborado polos propios docentes ten un grande interese pedagóxico ao ser un material flexible, aberto, contextualizado e que permite un maior achegamento entre alumnado e profesorado.

En definitiva, a idea da produción de materiais polos propios docentes que se transmite neste traballo artéllase tanto no beneficio do proceso educativo como no beneficio persoal e individual xa que o profesorado séntese mais activo e isto estimula o seu quefacer diario. A elaboración dos propios recursos empregados na aula é unha oportunidade cara o desenvolvemento profesional que leva consigo o propio desenvolvemento persoal e que poderá conducir hacia ese desenvolvemento profesional ás veces tan levado ao esquecemento.

BIBLIOGRAFÍA

- Cebrián de la Serna, M.(1993). La formación permanente del profesorado desde la autoproducción conjunta de los materiales didácticos. Una propuesta práctica.*Curriculum*, 6-7, 227-240.
- Fullan, M (2002). *Las Fuerzas del cambio:explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Tres cantos.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J. e Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.*Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Accedido o 24 de abril do 2011, dende: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Montero, L. e Vez, J.M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Curriculum*, 14, 131-141.
- Parcerisa, A. (2007). Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto y de la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 165, 7 – 11.
- Rodríguez Rodríguez, J. (coord.) (2006). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela, Departamento de Educación e Mocidades.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2003). *La elaboración y adaptación de los materiales por los propios profesores. Una oportunidad para el desarrollo profesional*. (INÉDITO)
- Travé, G. e Pozuelos, F.J. (Eds.) (1998). *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Zabala, A. (2006). Criterios para la valoración e diseño de materiais curriculares. En X. Rodríguez (Coord.), *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares* (pp. 23-43). Santiago de Compostela, Concello de Santiago de Compostela.
- Zeichner, K. M. e Liston D. (1996). *Culture and Teaching*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

MEJORA DE LA NOTA ACADÉMICA DE LENGUA CASTELLANA EN ALUMNOS DE 2º DE ESO TRAS LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL ENTRENAMIENTO DE INFERENCIAS IMPLÍCITAS

Fátima Sánchez Aller

Sabela Lamas López

Universidade de Vigo

Resumen:

Uno de los principales problemas en educación es la dificultad en la comprensión lectora. Los alumnos aprenden a leer pero sin comprender lo que están leyendo, es necesario que unan los conocimientos previos a los que el texto les propone. Con esta investigación se intenta demostrar que se puede intervenir en comprensión lectora y conseguir resultados óptimos en los estudiantes de 2º de la ESO. El programa está basado en el uso de las estrategias implícitas mediante la utilización de la técnica de la verbalización autorreflexiva.

Se intenta generar lectores autónomos, capaces de interrogarse sobre su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y los conocimientos previos y modificarlo para establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos, y por último, obtener mejoras en la Nota de la asignatura de Lengua Castellana.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad cognitiva de gran importancia y de enorme complejidad. Es la herramienta principal de aprendizaje para los estudiantes, ya que la mayoría de las actividades se basan en la lectura.

La comprensión lectora implica un conjunto de procesos cognitivos que el lector tiene que dominar, estos procesos pueden ser automáticos y otros de voluntad propia del lector. Para poder comprender un texto y aprender a partir de él, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento. La comprensión lectora es un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente como inconsciente de diversas estrategias.

Al comprender un texto, es normal que el lector construya inferencias. Las inferencias son representaciones mentales que el lector construye o añade al comprender un texto a partir de la aplicación de sus conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje (Van de Broek,

1994; Gutiérrez-Calvo, 1999). La palabra “inferencia” proviene del verbo latino *inferre* que significa llevar a. Es un término culto que se emplea en la lógica y en las ciencias cognitivas. En el uso cotidiano del español se emplea como un significado parecido la palabra “deducción”.

Bruner (1957) identificaba la mente humana con una “máquina de inferencias” al referirse a la activación de conocimiento previo almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas. Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que se lee, el motor que induce a la realización de inferencias.

Para investigar experimentalmente las inferencias en la comprensión lectora, normalmente se construyen textos o frases que inducen inferencias, y frases o palabras que permiten representarlas y detectarlas. Dicha construcción puede hacerse de modo intuitivo por parte del investigador. Es importante validarla empíricamente, mediante estudios normativos. Un primer requisito es que los materiales lingüísticos incluyan inferencias que, de hecho, pueden hacerse por las personas. Esto tiene un doble aspecto. Por un lado, los materiales inductores han de ser susceptibles de provocar inferencias, y por otro, los materiales de medida han de recoger o expresar con precisión la posible inferencia producida.

1.- MÉTODO

1.1.- MUESTRA

Los participantes fueron alumnos de un colegio concertado de la ciudad de Ourense, con alumnos de procedencia socioculturales diferente, que en su conjunto puede ser considerada de diversidad sociocultural. El nivel socioeconómico de los alumnos es medio-bajo.

La muestra estaba formada por un total de 47 alumnos de segundo grado de educación secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, esta franja que edad es debido a que en las aulas hay alumnos repetidores que aumenta el número de la edad. La muestra se dividió en dos grupos: 2ºA con 25 alumnos que será el grupo experimental (al que denominaremos G1) y 2ºB con 22 alumnos que será el grupo control (al que denominaremos G2). Esta división se hizo de forma natural, los dos grupos estaban divididos de forma homogénea a nivel de sexo y edad.

1.2.- INSTRUMENTOS

Prueba CLP, formas paralelas. Para este trabajo se utilizó la prueba CLP de formas paralelas, por disponer de un intervalo corto del tiempo a la hora de hacer las medidas de pre-test y post-test.

-Prueba CLP (Allende, Condemarin y Milicic, 1991). La prueba CLP (complejidad lingüística progresiva) abarca ocho niveles o subtests que se corresponden con los ocho primeros niveles de la escolaridad obligatoria. A partir del nivel tercero el diagnóstico se hace mediante la lectura de textos seguidos de preguntas de opción múltiple. En los dos primeros niveles lo que se lee son palabras, frases y algún texto muy simple. Los textos empleados son narrativos y expositivos. Cada uno de los niveles tiene una forma paralela, pudiéndose aplicar una u otra indistintamente. Las preguntas son de diverso tipo, literales, inferenciales y de captación de macro ideas. En todos los casos los estudiantes pueden consultar el texto para contestar las preguntas.

Los textos de cada nivel han sido elaborados cuidadosamente teniendo en cuenta aspectos lingüísticos y cognitivos. Igualmente, los autores justifican las preguntas formuladas en la prueba basándose en habilidades de comprensión. La prueba mide tanto los aspectos

explícitos, mediante preguntas cuya respuesta aparece directamente en él, como implícitos, preguntas cuya respuesta no aparece en el texto y debe de ser inferida por el lector.

1.3.- DISEÑO

El diseño que hemos utilizado es un diseño de tipo experimental con medidas pre y posttest. Esta investigación consta de dos grupos: un grupo control y un grupo experimental, ambos grupos se ven sometidos a las medidas pre-test y post-test.

1.4.- MATERIALES

El material consta de 14 textos para cada una de las catorce sesiones de la intervención. Se proporciona para cada sesión el material que debe utilizar cada sujeto (bolígrafo, lápiz, goma). El material consta de un texto de lectura con 10 preguntas, cada pregunta tiene una sola respuesta verdadera.

La elección de los textos se hizo en colaboración con la profesora de Lengua Castellana, que ayudó a encontrar los temas apropiados para los alumnos de 2º de la ESO, las fuentes de donde se han sacado los textos son diversas: libros de texto e internet. Todos los temas de los textos tienen relación con el currículo.

1.5.- TÉCNICA DE INTERVENCIÓN

En el procedimiento de intervención el instructor realiza un proceso de mediación a través de la utilización de la técnica de verbalización autorreflexiva. Esta técnica fue la utilizada por Deaño (2001) y Tellado (2001). La técnica de verbalización autorreflexiva consiste en que el alumno trate de reflexionar y de explicar cómo ha realizado una determinada tarea. Para ello es motivado e inducido por el instructor que realiza una serie de preguntas generales y específicas acerca de la tarea, con el fin de que el sujeto explique cuáles fueron las estrategias utilizadas para la comprensión del texto. Cuáles fueron los métodos que le resultaron más útiles y cuáles los menos útiles, dónde aparecieron las dificultades y cómo fue capaz de superarlas, etc. La técnica de verbalización autorreflexiva obliga al sujeto a repasar y hacer consciente su plan de trabajo, a especificar las estrategias que utiliza para resolver un problema, le hace pensar sobre los objetivos de la tarea y los pasos a dar para poder conseguir dichos objetivos. Por otra parte esta técnica ayuda al instructor a conocer el nivel real del sujeto en cuanto a sus habilidades estratégicas. Pone de manifiesto el nivel de procesamiento cognitivo del alumno para resolver la tarea.

1.6.- ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa SPSS. V 15 y los estadísticos que se realizaron fueron, Anova de un factor, prueba T y prueba T para muestras relacionadas.

1.7.- PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

El centro educativo disponía de dos grupos en 2º de la ESO, distribuidos en dos clases, para dividir a los sujetos en grupo control y grupo experimental se pidió la colaboración de los profesores tutores y al grupo de orientación del centro. Se requirió la historia escolar de cada uno de los sujetos de los dos grupos, para valorar las calificaciones que tenían y las notas que más importaban eran en la materia de Lengua castellana. Tras el estudio de las notas

académicas, se designó a la clase de segundo A como grupo control y a la clase de segundo B como grupo experimental. Esta decisión se toma en colaboración con los profesores tutores y se elige al grupo B como grupo experimental que será llamado durante la intervención Grupo 1 y al grupo A como grupo control que será llamado Grupo 2. Hay que señalar que tanto en un grupo como en otro, parten de un nivel bajo en la materia de Lengua Castellana.

La intervención se realiza durante el curso 2009/2010. El comienzo de la intervención es con la recogida de datos que se hace el día 16 de diciembre, el programa comienza el día 13 de enero y dura hasta el 28 de abril, la recogida los últimos datos se hace el 5 de mayo.

La duración de cada intervención es de 50min., que es lo que dura una clase en Educación Secundaria, todas las intervenciones están hechas en la hora de tutoría que corresponden a los miércoles de 9:10h a 10h.

La forma de realizar la intervención es idéntica en todas las sesiones, en un primer momento se les entrega a cada alumno el materia que consta de un primera hoja donde está el texto y unas hojas grapadas detrás que son las preguntas de comprensión.

Antes de comenzar a leer, el profesor lee en voz alta el título de cada texto y se les hace preguntas a los alumnos sobre ello, estas preguntas serán contestadas en voz alta entre todos, las preguntas tipo son:

- ✚ ¿Qué os sugiere el título?
- ✚ ¿De qué pensáis que hablará el texto?
- ✚ ¿Sabes algo de este tema?
- ✚ ¿Te interesa el tema? ¿Por qué?
- ✚ ¿Crees que te gustará?
- ✚ ¿Qué preguntas sugiere el texto para vosotros?
- ✚ ¿Os parece un texto largo o corto? ¿Dime por qué?

Después de estas preguntas se les manda a los chicos leer el texto de forma individual y silenciosa. El profesor les comenta que tras la lectura se contestaran a las preguntas que están a continuación. Se les pide que si tienen alguna duda pidan ayuda al profesor o al diccionario. Esta lectura tendrá una duración aproximada de 10minutos.

Cuando ya han terminado la lectura se les manda contestar a las preguntas de comprensión, se hace de forma individual y silenciosa. Cuando hayan terminado todos los alumnos de contestarlas se comienza de nuevo una ronda de preguntas colectivas, para corregir cada una de las preguntas. Esta corrección comienza con el profesor formulando preguntas en voz alta:

Alguien puede explicarme cómo contestó a las preguntas,

- ✚ ¿Os resultaron todas igual de fácil?
- ✚ ¿Os ha parecido interesante?
- ✚ ¿Tiene que ver el título con el texto?
- ✚ ¿Cuánto sabíais de este tema?
- ✚ ¿Te resultó algún dato del texto nuevo para ti?
- ✚ ¿Conocías todas las palabras? ¿Hay algo que no entendiste?

Una vez, que están hechas las preguntas en voz alta, se les pide que cuenten lo que han contestado en las diez preguntas que están escritas en el papel, no se les permitirá cambiar los resultados, pero deberán dar las razones que les han llevado a contestar con esa respuesta y

no con otra, si la respuesta está escrita en el texto o no, si ahora cambiaría alguna respuesta y por qué. Con esto se concluye la sesión.

En la propuesta de intervención están valorados dos variables, la comprensión lectora y la variable de cualificaciones escolares, esta última es la que aquí se plantea de forma extensa.

2.- ANALISIS DE DATOS

Llegados a este punto nos interesa saber si la intervención tiene repercusiones en el rendimiento académico de los sujetos. Para ello hemos comparado y analizado las calificaciones académicas en lengua y literatura antes y después de la intervención.

Para saber si se producen modificaciones en sus notas de Lengua Castellana hemos realizamos un análisis de varianza, en la tabla podemos observar los resultados.

Tabla 1. Anova de un factor para comparar al G1 y al G2 respecto a la nota en la asignatura de lengua castellana antes y después de la intervención.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
NOTALENGC	1,00	22	4,9545	1,96341	,41860	4,0840	5,8251	2,00	9,00
	2,00	25	4,8800	1,94336	,38867	4,0778	5,6822	1,00	8,00
	Total	47	4,9149	1,93177	,28178	4,3477	5,4821	1,00	9,00
NOTAPOS LC	1,00	22	5,5455	1,71067	,36472	4,7870	6,3039	3,00	10,00
	2,00	25	5,1600	2,15407	,43081	4,2708	6,0492	,00	9,00
	Total	47	5,3404	1,94798	,28414	4,7685	5,9124	,00	10,00

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
NOTALENGC	Inter-grupos	,065	1	,065	,017	,897
	Intra-grupos	171,595	45	3,813		
	Total	171,660	46			
NOTAPOS LC	Inter-grupos	1,739	1	1,739	,453	,504
	Intra-grupos	172,815	45	3,840		
	Total	174,553	46			

Fuente: *stadistics SPSS*.

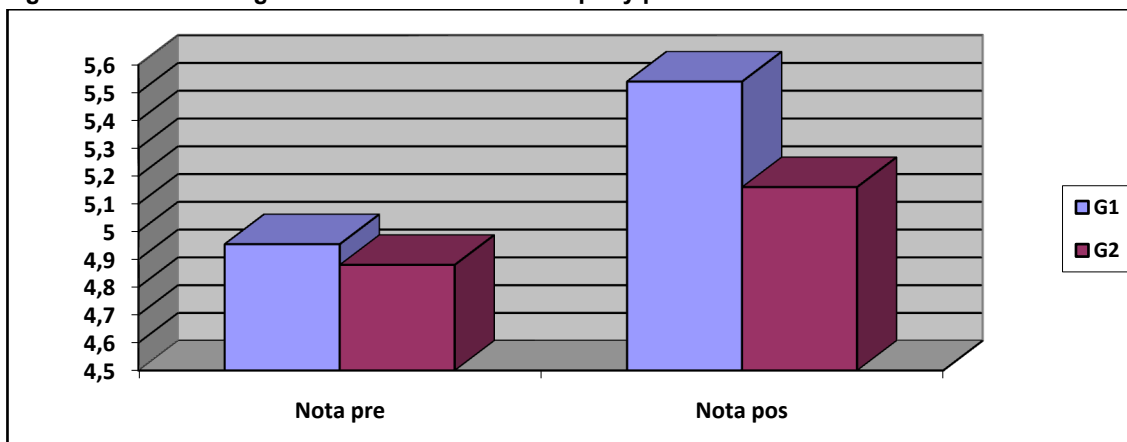
Como se puede observar en la tabla, no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la Notaleng, ($F=0.17, gl=1, p=0.897$), esto nos indican que los dos grupos son iguales con respecto a sus puntuaciones de Lengua Castellana, antes de comenzar la intervención.

Una vez realizada la intervención se observo que no se produjeron diferencias significativas en la Notapost ($F=0.453, gl=1, p=0.504$).

Si nos fijamos en la figura 1, podemos observar que las medias de los dos grupos aumentaron, en el G1 la media en la primera nota, Notaleng, es de 4,95 y en el G2 es de 4.88, hay una diferencia de las medias de 0.07. Tras la aplicación del programa se observa que las medias

han cambiado siendo para el G1 la media de 5.54 y en el G2 es de 5.16, aumentando la diferencia entre ellas en 0.38, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Figura 1. Notas de lengua castellana con medidas pre y pos



Fuente: elaboración propia

Otro dato que nos interesa estudiar son los cambios que se producen dentro de un grupo con respecto a la nota de Lengua, para ello utilizamos la prueba t para muestras relacionadas, donde comparamos al G1 consigo mismo y entre el pre y post de la nota de lengua.

Tabla 2. Prueba T para muestras relacionadas. Comparación del G1 consigo mismo entre el pre-test y post-test para lengua española.

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	NOTALENGC	4,9545	22	1,96341	,41860
	NOTAPOS LC	5,5455	22	1,71067	,36472

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	NOTALENGC - NOTAPOS LC	-,59091	,73414	,15652	-,91641	-,26541	-3,775	21	,001

Fuente: statistics SPSS

Si nos fijamos en la tabla 2, observamos que se producen diferencias estadísticamente significativas entre la primera nota de lengua, NOTALENG y la segunda nota NOTASPOS LC, esta significatividad es de $F=-3.775, gl=1, p=0.001$, la diferencia entre la media primera que es de 4.95 y la media segunda que es de 5.54, esta diferencia es de 0.59, esto nos indica que sí se producen cambios dentro del G1 con respecto a la nota de Lengua Castellana y que estos cambios son estadísticamente significativos.

Después de analizar al G1 continuamos analizando al G2, con respecto a la nota de lengua entre el pre y post. Para ello se realiza una prueba T para muestras relacionadas.

Tabla 3. Prueba T para muestras relacionadas. Comparación del G2 consigo mismo entre el pre-test y post-test para la asignatura de Lengua Castellana.

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	NOTALENGC - NOTAPOSLC	-,28000	,67823	,13565	-,55996	-,00004	-2,064	24	,050

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	NOTALENGC	4,8800	25	1,94336	,38867
	NOTAPOSLC	5,1600	25	2,15407	,43081

Fuente: statistics SPSS

Si observamos la tabla 3 vemos que no se producen cambios en las medias, la primera media tiene 4.88 y en la segunda 5.16, la diferencia es de 0.28, esta diferencia resulta complicada de definir, debido a que los datos ($t=-2,064$, $gl=24$ y $p=0.50$), no marcan un cambio significativo ni no significativo porque “p” no es inferior a 0.05.

Lo que queda marcado en esta tabla es que se producen cambios, estos cambios pueden ser debidos a que la primera toma de datos se realizan en el primer trimestre y que durante el curso y hasta el tercer trimestre, los alumnos han modificado sus destrezas.

3.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los cambios en la variable de la Nota de Lengua Castellana. Para comenzar este estudio se realiza una comparación entre el G1 y G2 en Lengua Castellana respecto a la intervención con medidas pre y post. Una vez realizada la comparación se observa que no existen diferencias significativas en el momento pre, entre los dos grupos en la nota de lengua castellana, esto dice que las notas en Lengua, entre los dos grupos antes de comenzar la intervención eran iguales. Una vez realizada la intervención se toma los datos de la nota Post de lengua y se observa que no se producen cambios significativos, lo que indica que la intervención no modificó las Notas de lengua.

Otro aspecto que hemos estudiado ha sido descubrir si se producen modificaciones significativas dentro de cada uno de los grupos con respecto a la nota de lengua. En este estudio observamos que se producen cambios significativos en el G1, esto es porque el G1 se beneficia de la intervención, en el G2 se producen cambios pero no son significativos.

Este trabajo demuestra que es necesario partir de una base de comprensión lectora, para conseguir resultados óptimos en la Nota de Lengua Castellana. Este estudio evidencia que la diversidad de un aula puede ser atendida suficientemente a través de un sistema específico de intervención en comprensión lectora. Sin embargo, estos incrementos no fueron iguales: ganaron más aquellos que tienen un cierto nivel de comprensión lectora. En aquellos sujetos cuyos niveles de comprensión eran muy baja, las ganancias fueron menores.

Las variables de sexo y edad no fueron estudiadas. Por lo tanto no modifican los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFIA

- Alliende, F.; Condemartín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Madrid: CEPE.
- Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En J.S. Bruner; E. Brunswik; L. Festinger; F. Heider; K. F. Muenzinger; Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*(pp. 218-225). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Deaño, M. (2001). *Intervención cognitiva*. Consultado el 13/12/2011: http://webs.uvigo.es/psicoloxiadaeducacion/investigacion/intervencion_cognitiva.pdf
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión lectora. En M. de Vega y F. Cuetos (Coord.). *Psicolingüística del español*. (pp. 231-270). Madrid: Trotta.
- Tellado, F. (2001). *Programa cognitivo de intervención en dificultades lógico-matemáticas*. Tesis doctoral. Universidade de Vigo. Ourense.
- Sánchez, F.; Deaño, M. y Tellado, F. (2011). Propuesta de intervención en comprensión lectora mediante el entrenamiento de inferencias implícitas. *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 11, 3761-3772.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative. En M.A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*(pp. 538-588). San Diego, California: Academic Press

UN ESTUDIO SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL CONCEPTO FRACCIÓN CONE TOYS Y LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA EN EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO DE NIÑOS DE PRIMARIA

Cerapio Quintanilla Córdor

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

El propósito del trabajo es mostrar la importancia del concepto de abstracción reflexiva que puede ser una herramienta muy poderosa en el aprendizaje de las matemáticas utilizando el Lenguaje de Programación Squeak Etoys, que es una herramienta educativa muy poderosa para que los niños puedan construir sus conocimientos. El uso de Squeak Etoys tiene su base teórica en el construccionismo de Seymour Papert y el constructivismo de Jean Piaget. La abstracción reflexiva de Piaget tiene tres niveles: abstracción empírica, abstracción pseudo-empírica y la abstracción reflexiva. Como la propuesta del concepto fracción es desarrollar con Squeak Etoys, se propone la abstracción reflexiva de la teoría APOS de Ed Dubinsky a través de cuatro niveles de constructos mentales: acción, proceso, objeto y esquema. Finalmente, se presenta la descomposición genética del concepto fracción en concordancia de los constructos mentales.

1.- INTRODUCCIÓN A LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA

Jean Piaget (1896 – 1980) es conocido por su estudio sobre el desarrollo y la formación de los conocimientos a través del proceso central de equilibración, porque ésta ocupa el centro de su concepción epistemológica y se considera fundamentalmente constructivista (Inhelder, García, & Vonèche, 1978). La epistemología genética trata de dos cosas: en qué consiste el conocimiento y la forma que éste conocimiento se desarrolla. Para comprender la abstracción reflexiva es necesario leer casi todas sus publicaciones de Piaget, porque no dejó ninguna obra exclusiva sobre este concepto.

La abstracción reflexiva es un concepto introducido por Piaget para describir la construcción de las estructuras lógico-matemático por el individuo durante el curso del desarrollo cognitivo (Dubinsky, 1991). El trabajo fundamental de proceso cognitivo de Piaget que él calificó como “equilibrio” se describe como el proceso por el cual el sujeto intenta comprender todo un sistema cognitivo. Tal sistema ocurre cuando el sujeto construye cognitivamente una comprensión de una información a través de un proceso llamado “abstracción reflexiva” (Dubinsky & Lewin, 1986).

Es importante remarcar las dos propuestas de Piaget, primero que la abstracción reflexiva no tiene un inicio absoluto, sino que esta presente en las edades más tempranas en las coordinaciones de las estructuras sensorio-motoras. Por modestos que sean los comienzos, se

puede ver más en el sucesivo: la construcción de las nuevas combinaciones a través de la conjunción de abstracciones (Piaget, 1970) y segundo, que continúa a través de la matemática superior en sus diferentes niveles y áreas.

En la mayoría de sus trabajos Piaget, se concentró sobre el desarrollo del conocimiento matemático en los primeros años, llegando rara vez hasta los adolescentes (Dubinsky, 1991). En estas primeras etapas el concepto de abstracción fue una de las claves en la comprensión del conocimiento. La experiencia física responde a la concepción clásica de la experiencia y consiste en actuar sobre los objetos para extraer un conocimiento por abstracción a partir de estos mismos objetos. Ejemplo si el niño levanta un sólido, advierte por experiencia física que la diversidad de los pesos en relación con el volumen, su densidad, etc. En cambio, la experiencia de la lógico-matemática consiste en operar sobre los objetos pero sacando conocimientos a partir de la acción y no a partir de los objetos mismos (Piaget, 1981).

Para Piaget (1981) los matemáticos de hoy en día, mediante las abstracciones reflexivas sacan operaciones nuevas de operaciones ya conocidas o estructuras nuevas de la comparación entre estructuras anteriores, contribuyen a enriquecer las nociones más fundamentales sin contradecirlas, pero reorganizándolas de la forma imprevista; es decir que la abstracción reflexiva extrae los materiales de las estructuras inferiores para construir las estructuras superiores (Piaget, 1970). Por ejemplo en la física, todos los viejos principios han cambiado de forma y contenido, de tal manera que las leyes más sólidamente establecidas han pasado a ser relativas en un cierto nivel y cambian de significado. En el campo de la biología existen similares aspectos, donde ciertas teorías se han puesto relativas, dejando una nueva orden con nuevos conceptos. Piaget haciendo referencia a su aplicabilidad en las matemáticas dice que "Toda la historia de las matemáticas responde a un proceso de este tipo de abstracción reflexiva que explica la formación de nuevas estructuras a partir de las precedentes y que se observa desde los comienzos de la psicogénesis" (Piaget, 1990:196).

1.- LA ABSTRACCIÓN REFLEXIVA DE PIAGET

Piaget al realizar sus estudios del génesis del conocimiento, trata de descubrir los orígenes de los distintos tipos de conocimiento desde sus formas más elementales hasta los niveles superiores del pensamiento científico, distinguiendo tres principales clases de abstracción: abstracción empírica, abstracción seudo-empírica y abstracción reflexiva. Además considera que el proceso de abstracción reflexiva es la clave para la construcción cognitiva del concepto lógico – matemático.

1.1.- ABSTRACCIÓN EMPÍRICA

Para Piaget y Beth (1980) la abstracción empírica proviene de los objetos percibidos y consiste simplemente en extraer los caracteres comunes de una clase de objetos (combinando la abstracción con la mera generalización); es decir, la abstracción empírica es como el mecanismo que deriva del conocimiento de las propiedades de los objetos, y aparece con las experiencias del sujeto y es algo externo; sin embargo el conocimiento de aquellas propiedades es el resultado de las construcciones hechas internamente por el sujeto (Dubinsky, 1991). Ejemplo, cuando extraemos alguna propiedad de un objeto, la noción de peso, o de color, sin hacer ninguna acción sobre el objeto, entonces se trata de una *abstracción empírica*. En efecto, las abstracciones en los primeros años de infante se podría decir que son las abstracciones empíricas; en cambio en el adulto se presenta en las experiencias iniciales.

1.2.- ABSTRACCIÓN SEUDO-EMPÍRICA

Se encuentra en el intermedio entre la abstracción empírica y la abstracción reflexiva. “Se trata de una regulación, no ya de las abstracciones empíricas, sino de las abstracciones pseudoempíricas [sic] (es decir, que atañen a propiedades que las operaciones del sujeto introducen en los objetos, como el orden o el número, etc., y no a las propiedades físicas). Hay por lo tanto, aquí un tipo más complejo de las regulaciones” (Piaget, 1990:24). El conocimiento de esta situación se considera empírica porque tiene que ver con los objetos; sin embargo, su configuración en el espacio da lugar a realizar acciones sobre los objetos (Dubinsky, 1991). Cuando la coordinación afecta a las propiedades momentáneas de los objetos, pero introducidas en ellos por el sujeto: por ejemplo, la equivalencia entre dos filas de fichas que el sujeto habrá ordenado en correspondencia de término a término. En este caso, es evidente que se tratará de una coordinación entre acciones u operaciones del sujeto y no entre objetos, aunque la lectura de los resultados se efectúa en los objetos, pero en la medida en que se les aplican las operaciones en juego (Piaget, 1990). Una vez más, por supuesto, entendiéndose que hay una relación 1-1 entre dos conjuntos es el resultado de las construcciones informales hechas por los sujetos.

1.3.- ABSTRACCIÓN REFLEXIVA

La abstracción reflexiva consiste en extraer de un sistema de acciones o de operaciones de nivel inferior ciertos caracteres, cuya reflexión (en el sentido casi físico del término) sobre acciones u operaciones de nivel superior está garantizada por ella misma; pues no es posible percatarse de los procesos de una construcción anterior más que reconstruyéndola sobre un nuevo plano (Piaget & Beth, 1980). Mientras que Ayers, Davis, Dubinsky, y Lewin (1988:2) entienden por abstracción reflexiva “al proceso cognitivo por el cual una acción física o mental reconstruye y reorganiza en un plano superior del pensamiento y que así debe entender el sujeto”. Cuando la equilibración en una estructura cognitiva reequilibra a una perturbación por sometimiento en mayor o menor grado de reconstrucción, a este proceso se le conoce como abstracción reflexiva. Entonces se considera que el aprendizaje del estudiante fue exitoso, y la abstracción reflexiva ha tomado lugar (Dubinsky & Lewin, 1986). La abstracción reflexiva es el mecanismo que nos sirve para extraer o separar una característica de un objeto, a partir no exactamente de los objetos, sino de acciones que realizamos sobre ellos.

Por tanto, la abstracción empírica y la abstracción pseudo-empírica se basan en el conocimiento de los objetos mediante la realización o imaginación de las acciones sobre ellos. En cambio la abstracción reflexiva interioriza y coordina estas acciones para formar nuevas acciones y en última instancia nuevos objetos. La abstracción empírica se utiliza para extraer los datos de estos nuevos objetos a través de la acción mental sobre ellos, y así sucesivamente. En la *abstracción empírica* el sujeto observa una serie de objetos y los abstrae la propiedad común. La abstracción pseudo-empírica procede de la misma manera, luego de haber realizado acciones sobre los objetos. Mientras tanto, la abstracción reflexiva es mucho más complicado, pero el desarrollo cognitivo puede darse a través de las abstracciones (Dubinsky, 1991).

2.- LA TEORÍA APOS

Durante el proceso de construcción del conocimiento, los niños pasan por diferentes estadios en el cual Piaget considera los tres tipos de abstracciones reflexivas. Dubinsky miembro de la teoría APOS considera cinco abstracciones reflexivas como métodos de construcción del pensamiento matemático avanzado (Dubinsky, 1991):

- 🌈 **Interiorización:** Según Dubinsky, Piaget denomina interiorización a la construcción de procesos internos como una manera de atribuir sentido a los fenómenos observados. Además Piaget se refiere a esa construcción como “traducción de una sucesión de acciones materiales en un sistema de operaciones interiorizadas”.
 - 🌈 **Coordinación:** es un proceso cognitivo de utilizar dos o más acciones para construir un nuevo proceso o un nuevo objeto. Por ejemplo, la multiplicación es la adición de adiciones; además para multiplicar es necesario primero encapsular (mental) la acción en un objeto.
 - 🌈 **Encapsulación:** conversión de un proceso (dinámico) en un objeto (estático). Es decir es la transformación mental de un proceso dinámico en un objeto cognitivo estático. Este objeto puede ser visto como una entidad total y puede ser transformado mentalmente por otras acciones o procesos. Por tanto decimos que el proceso ha sido encapsulado en un objeto cognitivo.
 - 🌈 **Generalización:** construcción que se presenta cuando el sujeto aprende aplicar un esquema pre-existente a una amplia colección de fenómenos.
- Meel (2003) considera que la *generalización* es la forma más simple y familiar de la abstracción reflexiva, debido a que se relaciona con la aplicación de un esquema ya existente para un nuevo conjunto de objetos.
- Dubinsky & Lewin (1986) toma como ejemplo sobre la comprensión de los niños de la conmutatividad de la adición puede ser fácilmente extendido a la conmutatividad de la multiplicación. Luego puede ser generalizado para incluir operaciones de conjuntos tales como unión e intersección. Pero no todo es cierto, por ejemplo en las operaciones de matrices.
- 🌈 **Reversibilidad:** esta construcción está presente cuando el sujeto es capaz de obtener un nuevo proceso invirtiendo un proceso interiorizado. Asimismo Meel (2003) sostiene que la reversión es, esencialmente, la construcción de un proceso que es contraorden de un proceso internalizado.

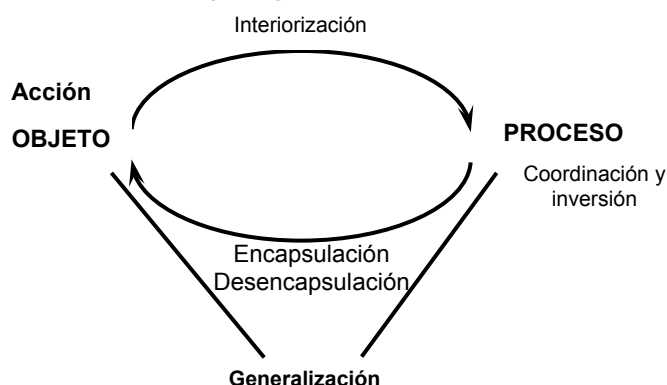
Orientando al trabajo de investigación dentro de la teoría del construccionismo existe la necesidad de diseñar una estructura que permita componer una secuencia de las estructuras mentales en la comprensión de un concepto matemático. En tal sentido se toma las ya elaboradas estructuras de la teoría APOS para desarrollar y construir el concepto fracción, teniendo como sustento tecnológico a Squeak Etoys (Lenguaje de programación orientado a objetos).

El mecanismo principal en la construcción de conocimiento matemático en la teoría APOS es la abstracción reflexiva como en la de Piaget (coordinación general de acciones), en el sentido de un proceso que permite al individuo que a partir de las acciones sobre los objetos, inferir sus propiedades o las relaciones entre objetos o en cierto nivel de pensamiento, lo que implica, entre otras cosas, la organización o la toma de conciencia de dichas acciones y separar la forma de sus contenido, e insertar esta información en un marco intelectual reorganizado en un nivel superior (Trigueros, 2005).

Para Dubinsky, los trabajos de Piaget sobre el proceso de abstracción *reflexiva* fue la clave para la construcción de los conceptos lógico matemáticos, y que influyeron en el desarrollo de la teoría de Acción – Proceso – Objeto – Esquema (teoría APOS, sigla en inglés). Meel (2003) sostiene que en el mecanismo de la construcción de estos esquemas, la abstracción reflexiva, es el corazón de la teoría APOS, además agrega que la abstracción reflexiva extiende la construcción de conexiones entre los conceptos abstraídos y constituye una estructura fuera de

las abstracciones relacionadas. Se muestra la construcción de la estructura del conocimiento matemático.

Figura 1. Etapas de los objetos y procesos como constructo mental.



Fuente: Meel (2003, p.44)

2.1.- CONSTRUCTO MENTAL DE ACCIÓN

Los elementos principales de la teoría APOS son cuatro; y la piedra angular es el constructo mental *acción* (similar a los *esquemas acción* de Piaget). Según Asiala et al. (1996) la comprensión de un concepto matemático comienza con la manipulación de objetos físicos o mentales previamente contruidos para formar acciones. Y Breidenbach, Dubinsky, Hawks, y Nichols (1992:249) dicen que una *acción* es “cualquier manipulación repetible, física o mental, que transforma objetos (por ejemplo, números, figuras geométricas, conjuntos, etc.) para obtener objetos”.

2.2.- CONSTRUCTO MENTAL DE PROCESO

Cuando una acción es repetida y el individuo reflexiona sobre ella, puede *interiorizar* tal acción en **proceso**; la construcción interna permite realizar la misma acción, pero no puede ser dirigida necesariamente por estímulos externos. Según Meel (2003:244) “conforme una acción se *interioriza* a través de una secuencia de repetición de la acción y el reflejo de la misma, la acción ya no se maneja por influencias externas, pues se vuelve una construcción interna llamada *proceso* (similar a las *operaciones de Piaget*)” El logro de esta concepción de proceso indica que el estudiante puede reflejar el proceso, describirlo e incluso revertir los pasos de transformación sin requerir el estímulo externo (Asiala et al., 1996).

2.3.- CONSTRUCTO MENTAL DE OBJETO

Cuando un individuo reflexiona sobre acciones aplicadas a un proceso específico, y es consciente del proceso como un todo; percibe qué transformaciones (acciones o procesos) pueden influir en el proceso, y es capaz de construir realmente tales transformaciones. En tal sentido, se dice que el individuo reconstruyó o encapsuló el proceso como un **objeto** cognitivo. Una vez encapsulado, el objeto existe en la mente del individuo y necesita la asignación de una etiqueta para el objeto (Dubinsky, Dautermann, Leron, & Zazkis, 1994). Porque la etiqueta resultante permite al estudiante nombrar el objeto y conectar dicho nombre con el proceso a partir del cual se construyó el objeto perseguido. Los objetos se pueden desencapsular hacia el proceso desde el cual se formaron. Finalmente, las acciones, los procesos y los objetos se pueden organizar en esquemas” (Asiala et al., 1996:8).

2.4.- CONSTRUCTO MENTAL DE ESQUEMA

Para Meel (2003:244) “los esquemas son estructuras de organización que incorporan acciones, procesos, objetos y otros esquemas que el estudiante invoca para resolver una situación problemática de las matemáticas”. Asimismo, Barbosa (2003) considera que un **esquema** para un concepto matemático es una colección individual de acciones, procesos y objetos a la que se pueden agregar otros esquemas previamente contruidos. Y que las diversas construcciones se encuentran conectadas, conscientemente o no, en una estructura coherente en la mente del individuo. Para Meel (2003) la construcción de dichas estructuras requiere un mecanismo llamado *generalización*, el cual permite un alcance más amplio de la utilización del esquema; Según Dubinsky, Piaget se refiere a dicha construcción como una asimilación reproductiva o generalizada y la llamó la generalización *extensional*(Dubinsky, 1991). Dicha generalización es la más simple y familiar de la abstracción reflexiva, debido a que se relaciona con la aplicación de un esquema ya existente para un nuevo conjunto de objetos.

Otro de los componentes principales en la Teoría APOS es la *Descomposición Genética*. Cuando se realiza un análisis de los conceptos matemáticos en el que se ponen de relieve las construcciones cognitivas que pueden ser requeridas en su aprendizaje; a este proceso se le conoce como descomposición genética del concepto (Trigueros, 2005).

3.- LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO MATEMÁTICO CON ETOYS

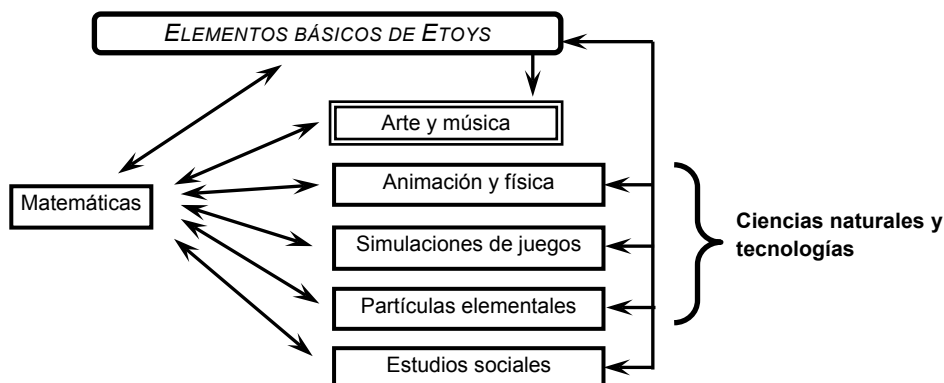
La relación de las matemática con la programación tiene dos momentos, una es cuando la programación y la matemática están ligados directamente, es decir que la programación incluye los conceptos matemáticos. La segunda es cuando se tiene una serie de problemas complejos en las matemáticas (generalmente en el universitario), es necesario el uso de un lenguaje de programación para resolver dichos problemas.

En cambio el trabajo muestra la relación entre la matemática y la programación como entes totalmente ligados; porque cuando los niños realizan las programaciones con Etoys, las matemáticas están directamente vinculadas en la construcción de los guiones de programación. La pregunta surge ¿qué papel juega la abstracción reflexiva en la programación de Etoys?

Iniciar la construcción de un concepto matemático con Etoys, es necesario recurrir a las abstracciones reflexivas desde el punto de vista del pensamiento matemático avanzado, que por general es concebido como pensar en matemáticas avanzadas; y que el pensamiento matemático avanzado puede ser visto como la posibilidad de iniciar en la escuela primaria (Harel & Sowder, 2005) porque el pensamiento matemático avanzado está ligado a la interacción entre la forma de pensar y la forma de comprender. Para tal efecto, la propuesta de la teoría APOS de Dubinsky a través de la descomposición genética es adecuado, porque compone los cuatro niveles de constructos mentales: acción, proceso, objeto y esquema.

Para diseñar la descomposición genética, es necesario tener presente las áreas que podemos abarcar con Etoys. Los principales componentes que se muestra en la figura se extrajeron de la galería de ejemplo de proyectos del mundo de Etoys, agregándole el componente de arte y música, y estudios sociales.

Figura 2. Interrelación de Etoys con las matemáticas y las demás áreas de las ciencias. Además con las disciplinas del arte y la música.

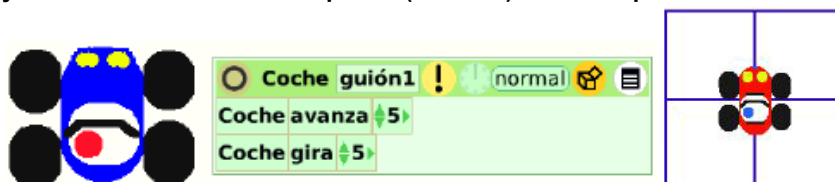


Fuente: Elaboración propia

Sería muy denso describir todas las cualidades. Por tanto haremos un resumen que permite ilustrar someramente cada una de ellas.

- El **elemento básico de Etoys** son los componentes iniciales que los participantes deben conocer: la paleta de pintura permite pintar un objeto (coche u otros) en el mundo de Etoys. Hay dos mosaicos básicos, una es el mosaico “*avanza5*”, que permite al objeto (coche) marchar hacia adelante (positivo, si el número es positivo) o hacia atrás (negativo, si el número es negativo), el otro mosaico es “*gira5*” que permite girar al objeto hacia la derecha o hacia la izquierda. Cada uno de los mosaicos funcionan independientemente, pero combinados estos en un *editor de guiones* (ver Figura 3) generan movimientos geométricos de acuerdo a la creatividad de los niños (as).

Figura 3. Un boceto (coche), y un editor de guiones que contiene dos mosaicos “avanza5” y “gira5”; y un cuadrado dividido en 4 partes (fracción) diseñado por el coche.



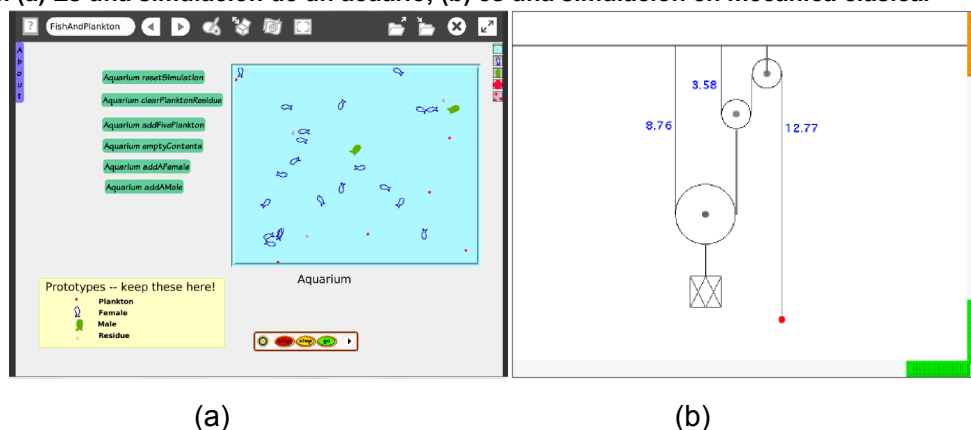
Fuente: Elaboración propia

- Las matemáticas**, es entendido como los elementos básicos de los mosaicos y también como los resultados de las acciones que se realiza sobre los mosaicos (modificaciones). Aparte de los mosaicos básicos, existen otros *mosaicos* de acuerdo a la necesidad, por ejemplo: las *condicionales* (si, no), *aleatorio*, *mosaico generado por la creación de variables*, entre otros.

Para la elaboración de diseños relacionados exclusivamente para el aprendizaje de las matemáticas, es necesario introducirse por la geometría, por el trazado de un segmento y los ángulos de giro. Además los proyectos se deben diseñar de acuerdo a la complejidad; empezar desde un proyecto básico (para los colegios de primaria y secundaria), para llegar a diseñar un proyecto muy avanzado de nivel universitario.

- Las animaciones, simulaciones y la física.** Considero que esta clasificación es relativo, aunque hay diferencia entre la animación y la simulación. Los proyectos en las ciencias naturales (física, química, biología, ecología, medio ambiente, astronomía y geología), ciencias de la salud, ciencias sociales y la tecnología se pueden desarrollar ya sea como animaciones o como simulaciones. En esta parte, se diseñan guiones utilizando mosaicos de las diferentes categorías.

Figura 4. (a) Es una simulación de un acuario; (b) es una simulación en mecánica clásica.

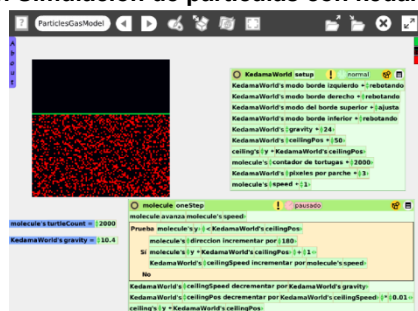


Fuente: a) tomado de Kay, (2007, p. 38) y b) tomado de Kay et al. (2010).

La primera figura muestra una simulación de un acuario de peces, que se puede controlar la cantidad de peces, alimentos, machos para la reproducción y la limpieza del acuario; la segunda figura muestra una simulación de poleas de la mecánica clásica.

 **Simulación de partículas.** Es una simulación con partículas elementales, cuya herramienta que permite diseñar los proyectos es *kedama*, aunque en la última versión de Etoys no aparece.

Figura 5. Simulación de partículas con kedama.

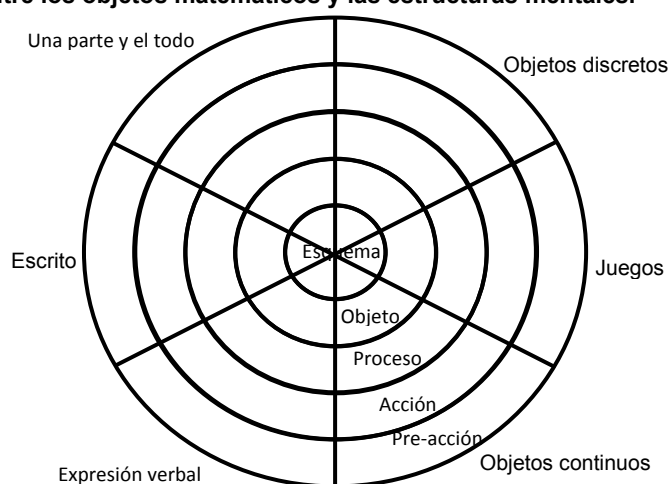


Fuente: tomado de Kay et al. (2010, p. 37).

Las bondades que nos brinda Squeak Etoys son múltiples, y en el campo educativo es una herramienta y un laboratorio de los niños, que a la vez estimula y potencia la creatividad. El niño al diseñar los proyectos construyen su aprendizaje, al mismo tiempo integra diversas áreas de las matemáticas, inclusive contenidos de mayor complejidad.

3.1.- LA DESCOMPOSICIÓN GENÉTICA DEL APRENDIZAJE DE LAS FRACCIONES

La descomposición genética de un concepto es un conjunto estructurado de constructos mentales, el cual podría describirse como el concepto que puede desarrollarse en la mente de un individuo (Asiala et al., 1996). Por tanto, es necesario construir los niveles de constructos mentales y las categorías del concepto de fracción que los niños deben alcanzar durante el desarrollo de sus proyectos con Squeak Etoys.

Figura 6. Estructura entre los objetos matemáticos y las estructuras mentales.

Fuente: Elaboración propia

Los niveles de construcciones se caracterizan bajo el rubro de: acción, proceso y objeto (Trigueros, 2005) propuestos en la parte teórica, para desarrollar el concepto central de fracciones. Mientras las categorías a cerca del concepto de fracciones a considerarse en el trabajo de investigación son: Una parte y el todo, objetos discretos, juegos, objetos continuos, expresión verbal, la escritura de textos o cuentos y aplicaciones al contexto del mundo real.

Pre-acción, según Breidenbach et al. (1992) en su trabajo relacionado al concepto de función consideran que el constructo pre-acción es cuando el sujeto no tiene una amplia noción del concepto. En cuanto al concepto fracción se considera *pre – acción*, cuando el estudiante no puede identificar la noción de fracción en cualquiera de las categorías y no llegan a la solución de las situaciones matemáticas. Debe centrarse la concepción sobre el concepto de fracción, más no en el uso de lenguaje de programación Squeak Etoys.

Acción, es una manipulación mental o física repetible de los objetos (Breidenbach et al., 1992). En este nivel de constructo es cuando el estudiante logra identificar o reconocer el concepto de fracción en las diferentes categorías (Una parte y el todo, objetos discretos, juegos, objetos continuos, expresión verbal y la escritura). Consideramos algunas acciones que debe realizar el estudiante si se encuentra en el nivel de acción:

- A.1. Observa una gráfica e identifica la fracción.
- A.2. Reparte un conjunto de objetos en porciones.
- A.3. Lee y escribe una fracción sin interpretar.
- A.4. Realiza una operación de fracción de manera mecánica apelando a patrones anteriores o por similitud.
- A.5. Considera a la fracción como si los elementos son discretos (un conjunto de elementos) y objetos continuos (un objeto particionado en varias partes).
- A.6. Realiza operaciones mecánicamente sin comprender su significado.
- A.7. Aplicado al uso de Squeak Etoys, se produce cuando dibujan objetos con la paleta de pintor y diseñan guiones para mover el objeto en el mundo de Etoys, sin explicar la razón de su movimiento

El proceso es una transformación basada en una construcción interna, ya no dirigida por estímulos que el individuo percibe como externos (Trigueros, 2005). La concepción de

proceso de una fracción ocurre cuando una acción es repetida y el estudiante reflexiona sobre ella; entonces, puede interiorizar tal acción en proceso.

Es así que la construcción interna permite realizar la misma acción, mas no puede ser dirigida por estímulos externos; como ejemplo de estar en este nivel, el individuo puede realizar las siguientes operaciones:

- P.1. Diferencia entre dos fracciones diferentes en las diversas categorías.
- P.2. Diferencia los tipos de fracciones considerando los tipos de elementos que tiene un conjunto.
- P.3. Construye gráficos de fracción haciendo uso la paleta de Etoys.
- P.4. Construye figuras previas como segmentos, ángulos, triángulos o cuadrados que son elementos de una fracción utilizando programación con Etoys.

Objeto.- Es cuando el individuo reflexiona sobre las acciones aplicadas a un proceso específico; también es capaz de ver con amplitud las semejanzas y adición de fracciones en alguna de las categorías y además, es capaz de reconstruirlas. Si es así el caso, se dice que se ha realizado una reconstrucción o se ha encapsulado como un objeto cognitivo; entonces, el individuo está en la capacidad de:

- O.1. Construye las fracciones de un objeto haciendo uso los triángulos, cuadrados y rectángulos mediante Etoys.
- O.2. Construye las fracciones en dos conjuntos (equivalencia de fracciones) a través de Etoys.
- O.3. Muestra las desigualdades entre dos fracciones haciendo uso de Etoys.
- O.4. Comprende y explica la fracción de una cantidad.
- O.5. Realiza operaciones básicas de adición y sustracción de fracciones con Etoys.

Esquema.- según Asiala et al. (1996) un esquema es cuando una vez está construido, los objetos y procesos pueden ser interconectados en varias formas. Los esquemas designados por Dubinsky et al. (1994) corresponden a los esquemas tematizados de Piaget, los cuales indican que la colección fusionada en un objeto en el cual pueden tener lugar acciones. Entonces cuanto el estudiante alcanza el nivel de constructo mental está en la capacidad de:

- S.1. Conceptualiza las fracciones desde diversas situaciones: mediante juegos, lenguaje escrito, simulaciones y situaciones de la vida real utilizando como herramienta Etoys.
- S.2. concibe el concepto de fracción como la agrupación de sus partes, como la división de un objeto en partes, como la agrupación o distribución de objetos discretos, separación de objetos continuos, como el reparto de un objeto y como la aplicación a diversas situaciones de la vida.

Esta descomposición genética es cuando el proyecto se desarrolla con estudiantes del 6to grado de primaria por un periodo de 3 meses; porque se desarrolla las actividades integrando con otras áreas de las ciencias. Además el profesor o investigador podrá agregar, quitar o reformular los componentes de la descomposición genética de acuerdo al objetivo que desea alcanzar y también de acuerdo al grado de estudios que tienen los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Asiala, M., Brown, A., Devries, D. J., Dubinsky, E., Mathews, D., & Thomas, K. (1996). A Framework for Research and Curriculum Development in Undergraduate Mathematics Education. *CBMS. Issues in Mathematics Education: Research in Collegiate Mathematics Education*, 6, 1-32. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.47.8763>
- Ayers, T., Davis, G., Dubinsky, E., & Lewin, P. (1988). Computer Experiences in Learning Composition of Functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(3), 246-259. doi:10.2307/749068
- Barbosa, K. (2003). La enseñanza de inecuaciones desde el punto de vista de la teoría APOE. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(003), 199-219. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33560302>
- Breidenbach, D., Dubinsky, E., Hawks, J., & Nichols, D. (1992). Development of the process conception of function. *Educational Studies in Mathematics*, 23(3), 247-285. doi:10.1007/BF02309532
- Dubinsky, E. (1991). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. En D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 95-126). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dubinsky, E., Dautermann, J., Leron, U., & Zazkis, R. (1994). On Learning Fundamental Concepts of Group Theory. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 267-305. Retrieved from <http://citeseer.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.54.9327>
- Dubinsky, E., & Lewin, P. (1986). Reflective Abstraction and Mathematics Education: The Genetic Decomposition of Induction and Compactness. *The Journal of Mathematical Behavior*, (5), 55-92. Retrieved from <http://www.math.kent.edu/~edd/RAMED.pdf>
- Harel, G., & Sowder, L. (2005). Advanced Mathematical-Thinking at Any Age: Its Nature and Its Development. *Mathematical Thinking & Learning: An International Journal*, 7(1), 27-50. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ725027>
- Inhelder, B., García, R., & Vonèche, J. (1978). *Epistemología genética y equilibración: Homenaje a Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- Kay, A. (2007). Children Learning by Doing: Squeak Etoys on the OLPC XO. Viewpoints Research Institute. VPRI Research Note RN-2007-006-a. Retrieved from http://www.vpri.org/pdf/rn2007006a_olpc.pdf
- Kay, A., Raab, A., Wallace, S., Kaehler, T., Maloney, J., & Ingalls, D. (2010). *Etoys*. California: Viewpoints Research Institute. Retrieved from <http://www.squeakland.org/download/>
- Meel, D. E. (2003). Modelos y teorías de la comprensión matemática: Comparación de los modelos de Pirie y Kieren sobre el crecimiento de la comprensión matemática y la Teoría APOE. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(003), 221-278. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33560303>
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Colección beta. Barcelona: Industrias Gráficas Francisco Casamajó.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y epistemología*. Madrid: Ariel.
- Piaget, J. (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI, Editores S.A.
- Piaget, J., & Beth, E. W. (1980). *Epistemología matemática y psicológica* (2da ed.). Barcelona: Editorial Critica, S.A.

Trigueros, M. (2005). La noción de esquema en la investigación en matemática educativa a nivel superior. *Educación matemática*, 17(1), 5-32. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40517101>

Esta publicación recolle as actas do III Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación, celebrado os días 18, 19 e 20 de abril de 2012 na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.

Un congreso promovido nos seus inicios polo equipo decanal e polo colectivo de terceiro ciclo da facultade citada, e organizado na súa terceira edición pola Asociación de Investigadoras e Investigadores Herminio Barreiro e pola Facultade de Ciencias da Educación (USC) coa intención de favorecer espazos para a promoción, intercambio e discusión de experiencias e investigacións desenvolvidas nas diversas áreas de coñecemento do ámbito educativo, e dirixido fundamentalmente a estudantes de posgrao e investigadores en formación inicial.



FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

