
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 8 (julho) 2015

Número especial

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 8 (julho) 2015

Número especial

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Número especial

N.º 8, julho de 2015

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....9-12

Artigos/ Artículos

Joaquim Braga – Patologia da sequencialidade. Da interpenetração entre estruturas do pensamento e meios de transmissão do conhecimento..... 15-25

Fernando Sadio Ramos – Eticidad e intersubjetividad en las Biografías Educativas de un grupo de profesores.....27-43

María Angustias Ortiz Molina – (Investigación en archivos no informatizados: un caso real). La Real Capilla de Granada en el Magisterio de Música de Antonio Caballero (1758 - 1822).....45-63

Roberto Cremades Andreu – Estudio cuasi experimental como herramienta de evaluación en el desarrollo de actividades didácticas en el aula de música.....65-76

Paloma Otaola González – La investigación en musicología desde una perspectiva pluridisciplinar.....77-95

Sofia de Lurdes Rosas da Silva – Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação.....97-116

Cláudia Andrade – Trabalho e vida pessoal: exigências, recursos e formas de conciliação.....117-130

<i>Laila Mohamed Mohand – Investigación del comportamiento inadaptado de menores en un contexto multicultural.....</i>	<i>131-137</i>
<i>Lucía Herrera Torres; Rafael Enrique Buitrago Bonilla; Teresa María Perandones González – Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación.....</i>	<i>139-153</i>
<i>Oswaldo Lorenzo Quiles; Efrain Cruz de Gracia – Calidad y evaluación de la Educación Superior. Una perspectiva transnacional a través de los ranking.....</i>	<i>155-174</i>
<i>Jean Stephenson; Amanda Stephenson – De Torres Bermejas a Crimson Towers: Retos y opciones en la traducción del español al inglés de textos sobre la arquitectura.....</i>	<i>175-188</i>
<i>Amparo Porta – El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical.....</i>	<i>189-204</i>
<i>M^a Dolores Molina Jaén; Anabela Panão Ramalho – Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal.....</i>	<i>205-217</i>
<i>Anabela Panão Ramalho; João Góis Ramalho – O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português.....</i>	<i>219-230</i>

Varia

<i>Informações para os autores/ Informaciones para los autores.....</i>	<i>233-236</i>
<i>Estatuto Editorial da Revista.....</i>	<i>237-238</i>
<i>Estatuto Editorial de la Revista.....</i>	<i>239-240</i>
<i>Editorial Status of the Journal.....</i>	<i>241-242</i>
<i>Ficha técnica.....</i>	<i>243-245</i>

Special Issue

Nº 8, July 2015

Sumário/ Sumario	3-4
Contents	5-6

Editorial

<i>María Angustias Ortiz Molina</i>	9-12
---	------

Articles

<i>Joaquim Braga – Pathology of sequentiality. On the interpenetration of structures of thought and knowledge transmission media</i>	15-25
<i>Fernando Sadio Ramos – Ethicity and Intersubjectivity in the Educative Biographies of a Group of Teachers</i>	27-43
<i>María Angustias Ortiz Molina – (Investigation in non-digitalized archives: one example) The Royal Chapel of Granada in the Magister Music of Antonio Caballero (1757 – 1822)</i>	45-63
<i>Roberto Cremades Andreu – Assessment of the learning activities in the learning rhythm in the music classroom: A quasi-experimental study</i>	65-76
<i>Paloma Otaola González – Multidisciplinary research in musicology</i>	77-95
<i>Sofia de Lurdes Rosas da Silva – For the understanding of institutional practices, students involvement and their perceptions of development in the context of higher education: The complementarity of different research designs</i>	97-116
<i>Cláudia Andrade – Work-Life Balance: Demands, Resources and Reconciliation Strategies</i>	117-130
<i>Laila Mohamed Mohand – Investigation on the maladaptive behavior of minors in a multicultural context</i>	131-137

<i>Lucía Herrera Torres; Rafael Enrique Buitrago Bonilla; Teresa María Perandones González – Positive Psychology and Emotional Intelligence in Education.....</i>	<i>139-153</i>
<i>Oswaldo Lorenzo Quiles; Efrain Cruz de Gracia – Quality and evaluation of higher education. A transnational perspective through ranking.....</i>	<i>155-174</i>
<i>Jean Stephenson; Amanda Stephenson – From Torres Bermejas to the Crimson Towers: Challenges arising and choices made in translating architectural texts in Spanish into English</i>	<i>175-188</i>
<i>Amparo Porta – The sound habitat as time and space for participation, reflection and educational research. Methodological approaches from Music Education.....</i>	<i>189-204</i>
<i>M^a Dolores Molina Jaén; Anabela Panão Ramalho – Analysis of a comparative study on concept, practices and school organization concerning inclusion development of Spain and Portugal teaching community.....</i>	<i>205-217</i>
<i>Anabela Panão Ramalho; João Góis Ramalho – The contribution of non-teaching employees in the educational success in the Portuguese educational system</i>	<i>219-230</i>

Varia

<i>Information for contributors.....</i>	<i>233-236</i>
<i>Estatuto Editorial da Revista.....</i>	<i>237-238</i>
<i>Estatuto Editorial de la Revista.....</i>	<i>239-240</i>
<i>Editorial Status of the Journal.....</i>	<i>241-242</i>
<i>Publication data.....</i>	<i>243-245</i>

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

EDITORIAL

En el comienzo de la Editorial del número 8 de nuestra revista (*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*) ha de ser forzosamente diferente de las Editoriales de los números precedentes, dado que los artículos que presentamos en esta no han seguido el procedimiento habitual de selección de artículos por el sistema de *doble par ciego* –que es como habitualmente procedemos–.

Este número 8 es un número *extraordinario* de nuestra revista y los 14 artículos que tenemos el placer de presentar corresponden a los textos elaborados por otros tantos expertos, todos ellos profesores de Educación Superior y reconocidos investigadores –cada cual en su respectiva área de conocimiento–. Los textos iniciales fueron presentados en el Simpósio Internacional “*CRUZAMENTOS DISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*”, celebrado del 12 al 14 de marzo de 2015 en la Sala Vítor de Matos de la Faculdade de Letras de la Universidade de Coimbra (Portugal). En dicho Simpósio se presentaron los 14 trabajos por sus respectivos autores, seguida la presentación de cada uno de los trabajos de un debate, con el objetivo de poder realizar los *cruzamentos disciplinares* durante ese debate. Con posterioridad los autores modificaron y enriquecieron sus aportaciones, siendo los artículos que en este número extraordinario presentamos el resultado de ese proceso.

Continuaremos este Editorial manifestando nuestro agradecimiento a los destacados profesionales que nos han honrado con la confianza de que sea nuestra revista la encargada de dar a conocer sus trabajos.

Ya –y como es habitual–, pasaremos a agradecer a todos los investigadores y profesionales de la Educación y las Humanidades por la gran acogida que nos siguen dispensando. Esta buena acogida se refleja en los repositorios y bases de datos en las que ya aparece indexada (Digibug [Repositorio Digital de la Universidad de Granada], Dialnet; Latindex; Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura; a360grados; NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste / Norwegian Social Science Data Services; PORBASE – Base Nacional de Dados Bibliográficos;

REBIUN), y –como no– en las evaluaciones positivas conseguidas en algunas de ellas, así como en los índices de impacto de algunos de los trabajos que tenemos publicados y, no menos importante, en la calidad de los trabajos recibidos y aceptados tras el proceso de revisión por el sistema de *doble par ciego*. El ámbito de conocimiento de nuestra publicación se ha extendido hasta Japón, Brasil, Colombia, México, Puerto Rico, Noruega, Grecia, Francia, Holanda, Austria, Portugal y España.

En el caso de este nº 8, queremos señalar –como comentamos al principio– que está compuesto por un total de 14 artículos, distribuidos en idéntica forma a como transcurrieron las presentaciones en el referido Simposio, sin que exista en el orden en que aparecen recogidos en nuestra revista ningún orden de prelación, ya que –como hemos comentado– todos los autores son reconocidos investigadores en su área de conocimiento. Queda pues de la siguiente manera:

- Joaquim Braga (Unidade de Investigação LIF da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- Fernando Sadio Ramos (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]); Unidade de Investigação LIF da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- María Angustias Ortiz Molina (Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).
- Roberto Cremades Andreu (Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).
- Paloma Otaola González (Directrice du Département d'Études Hispaniques, Faculté des Langues, Université Jean Moulin – Lyon 3 [Francia]).
- Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Séc. XX da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- Cláudia Andrade (Responsável do Departamento de Comunicação e Ciências Empresariais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Laila Mohamed Mohand (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).

- Lucía Herrera Torres (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).
- Oswaldo Lorenzo Quiles (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Universidad de Granada; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).
- Jean Todd Stephenson Wilson (Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Granada; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]) y Amanda María Stephenson (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada; Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. de la Universidad de Granada [España]).
- Amparo Porta Navarro (Departamento de Educación, Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universitat Jaume I de Castellón [España]).
- M^a Dolores Molina Jaén (Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda (Jaén), adscrita a Universidad de Jaén [España]) y Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]) y João Góis Ramalho (Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra e Instituto Superior de Educação e do Trabalho de Porto [Portugal]).

Incluimos además nuestras secciones *ya habituales* de: **Informaciones para los Autores**, **Estatuto Editorial** (en portugués, español e inglés) y **Ficha Técnica** del nº 8.

Hacemos cuestión de no olvidar nunca y hacer explícito nuestro agradecimiento más profundo y reconocimiento por su callada labor –aunque magnífica y eficaz– a todos/as nuestros/as Revisores (aunque en el caso de este número por tener carácter extraordinario no recurrimos a ellos) y a Jean Todd Stephenson Wilson, a Amanda María Stephenson y a Fernando Sadio Ramos que son las personas encargadas de revisar y (*re*)componer los Abstracts de todos los trabajos que se publican en esta revista.

De igual forma hacer explícito nuestro agradecimiento a los dos Directores Adjuntos y al Subdirector de la revista, así como a los Miembros del Consejo Editorial y Científico por toda su ayuda.

Deseamos poder seguir contando con el interés y el apoyo de los investigadores y recibiendo trabajos para futuros números.

María Angustias Ortiz Molina
Directora

Coimbra (Portugal), Julio de 2015

Artigos/ Artículos
Articles

PATOLOGIA DA SEQUENCIALIDADE. DA INTERPENETRAÇÃO ENTRE ESTRUTURAS DO PENSAMENTO E MEIOS DE TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO¹

Joaquim Braga²

Abstract: Both intellectual production as teaching practices have, over the centuries, encouraging the sequential cognitive models. However, with the appearance of new knowledge transmission media – particularly with the advent of electronic surfaces of the so-called hypertext – the modes of mental organization can no longer be designed only from the linear archetypes of "sequentiality". In order to provide a conceptual approach to this phenomenon, the theoretical proposal that will be presented here will revolve around the concept of "cross-referentiality", whose operative nature brings into play the forms of articulation between thought and knowledge transmission media, as well as the ensuing consequences for the sequential structuring of thought itself.

Keywords: cross-referentiality; knowledge; sequentiality; sign; text

Resumen: Tanto a produção intelectual como as práticas de ensino têm, ao longo dos séculos, fomentado os modelos cognitivos sequenciais. Porém, com a introdução de novos meios de transmissão do conhecimento – nomeadamente com o aparecimento das superfícies electrónicas do chamado *hypertext* –, os modos de organização mentais deixam de poder ser unicamente pensados a partir dos arquétipos lineares da "sequencialidade". Com o intuito de fornecer uma aproximação conceptual a este fenómeno, a proposta teórica que aqui será apresentada girará em torno do conceito de "remissividade", cuja natureza operatória põe em jogo as formas de articulação entre pensamento e meios de transmissão do conhecimento, bem como as consequências que daí resultam para a estruturação sequencial do pensamento.

Palavras-chave: conhecimento; remissividade; sequencialidade; signo; texto

A gradual diferenciação das suas principais estruturas sistémicas fez com que a sociedade moderna se confrontasse com a necessidade de compartimentar a construção e a transmissão do conhecimento. Da compartimentação deriva não só o aparecimento de novos domínios científicos autónomos, como também a especialização dos meios simbólicos que lhes servem de base. Ambos os fenómenos – a divisão e a especialização – exigiram, por

sua vez, uma expansão das fontes de mediação do conhecimento, capaz de dar resposta tanto ao fluxo de informações quanto à sua discriminação objectiva. A mediação, *per se*, mostrou-se insuficiente para acompanhar as estruturas de informação da sociedade e depressa foi secundada pela *mediação da mediação* – fenómeno este admiravelmente consubstanciado no registo enciclopédico da textualidade. Entre a mente que se dá a conhecer e a mente que quer conhecer foram introduzidos dispositivos de “re-conhecimento” da informação, cuja natureza funcional antecipava já, em muito, a ideia de “informação em rede”.

Por analogia, poder-se-á afirmar que, tal como a codificação normativa da lei jurídica, também a transmissão do conhecimento se torna *remissiva* e, por extensão, cada vez mais presa a um *fio de Ariadne* que nos guia pelas suas construções labirínticas. A “mediação da mediação” apropriou-se dos arquétipos das operações mentais e, no caso da remissividade – que sempre fez parte de uma certa tecnologia mental implícita –, gerou mecanismos materiais análogos. Uma tecnologia mental é convertida numa tecnologia material – o implícito torna-se explícito. A ideia de que há sempre *alguma coisa que remete para outra* deixou de ser uma fórmula confinada apenas às operações da informação em rede e tem, gradualmente, entrado em várias esferas da comunicação, mesmo naquelas que ainda se servem de suportes materiais pré-digitais. No plano de uma analítica dos meios de informação audio-visuais, é, hoje, possível detectar um maior encadeamento dos eventos noticiados segundo princípios de remissão, os quais, muitas das vezes, não obedecem a qualquer sequenciação criteriosa da natureza dos eventos que articulam. Aquilo que remete um evento para outro pode, nestes casos, obedecer à introdução de um mero efeito discursivo ou à ligação sugestiva entre imagens e sons que, embora com conteúdos distintos, partilham da mesma atmosfera estética. A remissão opera, aqui, sobre as formas de transmissão e não tanto sobre o próprio conteúdo da informação.

Porque permitem a geração de um sistema de co-referências, as remissões introduzem um certo traço sintomático nas estruturas e funções sígnicas – do signo provém, também, o sinal de que há mais informação para lá daquela que ele já transporta. Neste âmbito, é o significante que vai reforçar a sua função face ao significado. Esta ideia pode ser encontrada num pequeno experimento semiológico de Roland Barthes. Para ilustrar a interpretação polissémica do texto, Barthes idealizou um dispositivo

textual em que a “galáxia de significantes” se sobrepõe à “estrutura de significados”. Nesse texto plural, fiel à livre interpretação do leitor, «não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele mobiliza perfilam-se a *perder de vista*, são indecidíveis (o sentido nunca é submetido a um princípio de decisão, a não ser por uma jogada de sorte); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem» (Barthes, 1999: 13).

Este fenómeno de “conversão” vem acrescentar complexidade à esfera do conhecimento. Na medida em que duplica uma função operatória – a função remissiva –, a conversão tende a propiciar uma identificação funcional entre operações psíquicas e estruturas mediais. É aqui, neste domínio, que se pode começar a equacionar um enfraquecimento da diferença entre informação e transmissão, entre conteúdo mediado e mediação. Sobre isso, e ainda que a título especulativo, alerta-nos Niklas Luhmann para a possível regressão da tríade comunicativa *Information-Mitteilung-Verstehen*, quando sujeita aos mecanismos remissivos das tecnologias computacionais e ao consequente esbatimento da serialidade. Perante uma indiferenciação cognitiva entre informação e transmissão, o autor não deixa de se interrogar sobre as consequências que daí resultam para o próprio conceito de comunicação, uma vez que o fenómeno das operações comunicacionais aparece, em Luhmann, inteiramente subordinado à articulação diferencial entre os elementos da tríade comunicativa. Há “compreensão” quando é introduzida uma linha de demarcação funcional entre “informação” e “transmissão” – e o efeito sistémico dessa inserção potencia o aparecimento da “observação de segunda-ordem” (Luhmann, 2011: 302).

Tal como é aventado pela teoria luhmanniana, as distinções que nutrem as operações comunicacionais dependem de processos de selecção, que se situam não apenas na esfera da informação. Porém, uma das principais preocupações que se colocaram aos precursores da hipertextualidade foi a de responder aos problemas de selecção da informação (Bush, 1945). Tanto o seu armazenamento comprimido quanto a economização do tempo despendido na sua consulta acabaram por ser as vantagens apontadas ao acesso de informação através de formas hipertextuais. Partindo de descrições “associacionistas” das

operações psíquicas, muitos desses precursores encontraram na informação em rede uma verdadeira extensão natural da mente humana. Ou seja, a questão – como, aliás, ainda hoje se coloca – foi articular a extensão da memória com a arquivagem do conhecimento. Contudo, quando falamos da articulação entre pensamento e meios de transmissão do conhecimento, torna-se imperioso centrar a reflexão para lá dos modelos arquivistas da informação.

Com o aparecimento dos novos meios electrónicos, surgiram, também, dispositivos de remissão digitais cuja natureza funcional ultrapassa, em muito, a dos dispositivos de remissão analógicos, típicos do texto impresso, como, por exemplo, os índices remissivos, as citações e indicações bibliográficas. Nas enciclopédias *online*, por exemplo, os termos assinalados remetem sempre para outros termos – o utilizador apenas tem de clicar no termo assinalado e logo aparecerá outro termo associado. Não apresentando um centro material definido e delimitado, revela-se o dispositivo hipertextual gerador de formas de mediação que acusam o primado da interactividade. Este primado tem como pedra-de-toque a importação daquilo que é um processo atinente à inteligibilidade interpretativa de um texto – a desconstrução da linearidade tecnológica dos símbolos linguísticos – e a sua conversão digital como configuração material do próprio texto. O mesmo é dizer, uma operação psíquica afecta a um médium é materializada na construção de outro médium.

Daí que não haja, como pretendiam alguns dos precursores da hipertextualidade digital, uma conversão originária e meramente simétrica entre os sistemas psíquicos e a não-linearidade da estrutura material do hipertexto. Se assim fosse, este último seria, *de facto*, um dispositivo didáctico singular para as práticas educativas. Mas tal parece não acontecer. Como nos mostram muitas investigações empíricas a esse respeito, nomeadamente centradas nos mecanismos de orientação, concentração e retenção, a linearidade textual impõe-se, a nível cognitivo, sobre a não-linearidade hipertextual (McDonald, 1996). Esta última, como refere Jeff Conklin, coloca-nos perante um *disorientation problem* e um *cognitive overhead*, cuja natureza de ambos não pode ser equiparada à dos textos lineares e que, em parte, deriva das inúmeras possibilidades de selecção que são oferecidas ao utilizador (Conklin, 1987: 38-40). Devido à natureza da sua estrutura material, a hipertextualidade digital imerge o leitor no âmbito das

suas próprias seleções, acusando o texto a projecção cognitiva de cada opção tomada, que, muitas vezes, pode conduzir a um mapeamento entrópico da informação. Ora, como bem argumenta Walter Ong, ao contrário do discurso oral, a materialidade rígida do texto escrito, da qual deriva a peculiaridade do seu registo sequencial, vem conferir à mente a capacidade de reencontrar e reorganizar o contexto da informação e, com isso, favorecer o encadeamento coerente do pensamento:

«Thought requires some sort of continuity. Writing establishes in the text a 'line' of continuity outside the mind. If distraction confuses or obliterates from the mind the context out of which emerges the material I am now reading, the context can be retrieved by glancing back over the text selectively. Backlooping can be entirely occasional, purely ad hoc. The mind concentrates its own energies on moving ahead because what it backloops into lies quiescent outside itself, always available piecemeal on the inscribed page. In oral discourse, the situation is different. There is nothing to backloop into outside the mind, for the oral utterance has vanished as soon as it is uttered. Hence the mind must move ahead more slowly, keeping close to the focus of attention much of what it has already dealt with. Redundancy, repetition of the justsaid, keeps both speaker and hearer surely on the track» (Ong, 2005: 39).

Com efeito, a ideia de que a hipertextualidade não é um fenómeno exclusivo do médium digital e que pode ser já encontrada em certas estruturas do médium analógico é, contudo, incompatível com o pressuposto de que, em ambos, se verificam as mesmas tipologias de remissividade. O texto digital “remete” de forma diferente que o texto analógico. À remissividade digital temos de acrescentar o *dispositivo da ligação*. Na computação digital, o código binário “0-1” forja segmentos de informação multimodal que se traduzem no estado “ligado-desligado”. O código binário da digitalidade sobrepõe-se ao código alfabético tradicional, permitindo, nesse sentido, a co-existência e co-referencialidade de formas discursivas e extra-discursivas. A hipertextualidade pressupõe um primado da conectividade sobre a sequencialidade. Daí que as formas de inscrição hipertextuais façam da “ligação” o seu principal princípio unificador. Este vem automatizar e mecanizar os processos que, na remissividade analógica, estavam, ainda, inexoravelmente dependentes do *dispositivo da relação* – “ainda” porque as estruturas remissivas pré-digitais anunciam, implicitamente, a

ligação e a integração dos elementos conectados numa rede de informação.

O dispositivo da ligação pressupõe o seu contrário – a possibilidade de incluir no “ligar” o “desligar”. A ligação tem, por isso, uma dupla natureza operatória. No caso da relação, não encontramos esta dupla natureza operatória. Nela também há negação, mas o seu carácter operatório sobrevém nos processos de “abstracção” que caracterizam a organização sequencial. No âmbito das configurações sequenciais, a estrutura serial é sempre acompanhada pelas estruturas rítmica e abstracta, podendo esta última, nalguns casos, possuir uma natureza “generativa”, na exacta medida em que pode ser importada e partilhada por várias configurações. Assim, há configurações sequenciais que, embora possuam diferentes elementos de conteúdo (b-d-f, f-h-j), apresentam a mesma estrutura abstracta – neste caso, o modelo da ordem serial b-d-f é importado pela ordem serial f-h-j. No que à condição temporal de cada configuração sequencial diz respeito, o ritmo é um dos elementos constitutivos e expressivos que melhor definem a sua estrutura. Não há seriação sem ritmo. Da mesma maneira que é, também, graças à inclusão do temporal no sequencial que é possível vislumbrar as dinâmicas sociais da temporalidade no seio dos processos comunicacionais. Mas, nas estruturas rítmicas, estão, igualmente, expressos os intervalos mnésicos das operações psíquicas e comunicacionais, os registos dos mecanismos de atenção e reflexão, e o grau de redundância da própria informação – neste sentido, o ritmo é um *selector* daquilo que assimilamos como informação e excluímos como não-informação. Nos casos em que se verifica uma importação das estruturas serial e rítmica, trata-se de uma importação total, assaz bem patente, por exemplo, na sequencialidade de cariz musical (neste sentido, pelas imbricações sequenciais que permite, a música presta-se a servir de relevante médium no desenvolvimento e enriquecimento cognitivo dos indivíduos). A importação é, por sua vez, parcial, quando apenas uma das estruturas é referenciada por outra sequência. Noutros casos, porém, não há importação. A primeira relação não tem consequência objectiva na estrutura abstracta das ordens seriais subsequentes – a relação não se presta à abstracção, é negada, mas nunca, como acontece com o mecanismo da ligação, meramente eliminada.

A remissividade começa por afectar, sobretudo, a estrutura rítmica da sequencialidade, na exacta medida em que gera traços

descontínuos temporais no interior dos processos de sequenciação – traços esses que, dificilmente, se sujeitam à abstracção. A formação de um evento discursivo, por exemplo, tenderá a ser fragmentada e, com isso, a acusar um exaurimento quer do seu conteúdo informativo quer da sua expressão simbólica, quanto maior for o número de remissões nela implicada. A ideia de que as nossas faculdades cognitivas possuem uma função cumulativa de várias fontes de informação, independente dos processos semiósicos implicados na mediação, e que, conseqüentemente, não acusam os efeitos remissivos, assenta numa pura visão associacionista das operações psíquicas. As formas de mediação – como a “linha de continuidade fora da mente” de Ong – começam, primeiramente, por se impor e estruturar a nossa percepção. É graças a este primeiro momento que elas se tornam funcionais para o desenvolvimento de actividades reflexivas, teóricas e extra-teóricas.

Por conseguinte, dizer que “tanto x quanto y partilham do mesmo predicado” é uma asserção que evidencia a constituição de uma relação. Diferente será, pelo contrário, afirmar que “ x está conectado com y ”. Aqui, nesta segunda asserção, impera um processo semiósico indexical; e é, a partir deste, que se podem avaliar as implicações e conseqüências da remissividade para a estruturação das formas reflexivas do pensamento. Neste caso, como a remissividade contém uma natureza semiótica indexical, o acto de remeter implica, na sua elementaridade processual, a geração e constituição do binómio “indexante-indexado”. No universo digital, o “indexante” pode assumir as formas de ícone, conceito, imagem, etc. Da mesma maneira que, no interior do hipertexto digital, as remissões ocorrem não apenas entre caracteres, mas, também, entre caracteres, imagens, sons – um médium remete para outro médium. Estas configurações, porque remetem para outras, tendem a ganhar um substrato indexical, mesmo naqueles casos em que não têm qualquer função remissiva explícita. *Há sempre um texto depois do texto* – tal poderia ser a fórmula de enunciação dos efeitos da remissividade.

Quais são as possíveis conseqüências deste processo para a estrutura triádica da sequencialidade?

Poder-se-á dizer, num primeiro momento, que as funções semiósicas atinentes ao binómio indexante-indexado tendem a gerar um primado do sinal face à referencialidade simbólica do signo. Numa conexão indexical desta ordem, o signo é ligado, contextualmente, a outro signo, estando, por isso, a sua função

dependente da existência contextual deste último. Como acontece na hipertextualidade, o símbolo discursivo, ao ter uma função remissiva, sofre, primeiramente, uma regressão semiósica na sua formação e interpretação. Na linguagem peirceana, tal fenómeno é denominado de *degeneração sígnica*. Embora Charles Sanders Peirce não defenda a ideia de processos semiósicos puramente genuínos, teoricamente podemos dizer que, quando o símbolo prescinde do interpretante e se assemelha, cada vez mais, às propriedades do seu objecto, estamos na presença de um processo semiósico de degeneração, uma vez que o símbolo vai importar funções que, estruturalmente, lhe não pertencem. Ora, o interpretante é um encadeamento sígnico que se sobrepõe à natureza do “signo original”. Trata-se, no fundo, de uma sobreposição abstractiva, cujo valor semiósico sobrevém da capacidade de abrir o signo original a várias possibilidades de sentido, de interpretação. Ela mostra-nos, antes de tudo, o efeito de abstracção que o signo original desperta na mente que vai recorrer ao interpretante.

O problema que, dentro desta ordem de raciocínio, pode ser inferido do “texto ideal” de Barthes prende-se, precisamente, com as consequências que derivam da autonomia do “significante” face ao “significado”. A partir do momento em que o primeiro perde a sua relação à ordem sequencial do texto e passa, por sua vez, à condição de signo autotélico, o processo semiósico tenderá, também, a acusar uma regressão. Barthes via nesta regressão a possibilidade de o sentido do texto ser multiplicado. Mas tal parece não ser o caso, porque, dada a sua independência relativamente ao texto, depressa o significante se transmuta em indexante, transformando-se o texto num fluxo de ligações aleatórias entre caracteres. Não dependendo de uma ordem textual coerente, dificilmente a função indexical do signo sustentará, *per se*, a pluralidade de interpretações.

Facilmente se pode encontrar a principal falácia que trespassa o dispositivo textual idealizado por Barthes. Trata-se da *falácia da conversão*. A ideia de que, materializando as múltiplas leituras interpretativas do texto através dum dispositivo de mediação análogo, se gera, automaticamente, uma textualidade polissémica, não coloca em relevo a influência da natureza do suporte de inscrição na própria apreensão dos múltiplos sentidos que o texto pode oferecer. O facto de um texto proporcionar uma interpretação abundante está dependente de uma continuidade material do

próprio texto. Sem esta dificilmente haverá espaço de inscrição para novos sentidos, nem tão-pouco para a realização de um nexos diferencial entre pensamento e mediação, compreensão e percepção. Katherine Hayles mostra-nos que, comparada com a do texto linear, a leitura do hipertexto tende a gerar uma maior “esforço” cognitivo, havendo, por consequência, uma menor capacidade mnésica para o registo de novas informações:

«The small distractions involved with hypertext and Web reading—clicking on links, navigating a page, scrolling down or up, and so on—increase the cognitive load on working memory and thereby reduce the amount of new material it can hold. With linear reading, by contrast, the cognitive load is at a minimum, precisely because eye movements are more routine and fewer decisions need to be made about how to read the material and in what order. Hence the transfer to long-term memory happens more efficiently, especially when readers reread passages and pause to reflect on them as they go along» (Hayles, 2010: 68).

O mesmo poderá acontecer se se efectuar a leitura total de uma obra filosófica a partir do seu índice remissivo. Percorrer, por ordem alfabética, o índice e ler apenas as páginas sugeridas por cada termo pode propiciar uma experiência de leitura. Porém, até que ponto podemos dizer que assimilamos o valor conceptual dos termos, o próprio pensamento do autor e a originalidade da sua filosofia?

A questão do primado da ligação ganha mais relevância teórica quando deixa de estar situado apenas nas operações psíquicas e comunicacionais suportadas pelo médium hipertextual, quando o dispositivo da ligação se sobrepõe ao dispositivo da relação e é, por assim dizer, exportado para as operações quotidianas não mediadas digitalmente. Uma tradução dessa sobreposição pode ser encontrada no fenómeno que denomino de *destextualização do terminológico*. Parece haver, cada vez mais, uma descontextualização do terminológico face ao texto donde emerge, ao ponto de podermos dizer, sem exagero, que é um terminológico sem fundo conceptual. Obra e autor tendem a ser identificados e transmitidos a partir de certos termos, que, muitas vezes, se resumem a uma ou duas expressões científicas específicas. Estas acabam por entrar no universo científico, passando a ser articuladas com outras que as precederam ou que lhe são contemporâneas. Esta destextualização do terminológico não pode ser pensada sem o primado do fenómeno da

remissividade sobre o fenómeno da sequencialidade. Uma das consequências deste facto é a abundante geração de informações redundantes, que, ao invés de permitirem um reforço dos conhecimentos adquiridos, se mostram prejudiciais para a selecção daquilo que pode marcar a sua novidade.

Em suma, a questão da sequencialidade ultrapassa, em muito, a problemática da articulação entre símbolos discursivos e símbolos imagéticos. A verdadeira questão, se bem me parece, não reside na natureza dos símbolos, mas, sim, nos processos semióticos que despoletam. Não podemos continuar a defender a tese, assaz etnocêntrica, de que somente a linguagem alfabética ocidental gerou as bases de sequenciação do pensamento e da comunicação. A ideia de que, como defende Marshall McLuhan, «only alphabetic cultures have ever mastered connected lineal sequences as pervasive forms of psychic and social organization» (McLuhan, 2001: 93), é, neste aspecto, equívoca, uma vez que a sequencialidade não é exclusiva dos símbolos discursivos, nem tão-pouco estes causam, *per se*, ordens seriais abstractas. Pelo já exposto, impõe-se, por isso, perguntar: se as novas formas de mediação entre pensamento e conhecimento são, cada vez mais, trespassadas pelo primado da “remissividade”, até que ponto é ainda apropriado transmitir conteúdos que obedecem a uma inteligibilidade mental diferente? Creio que este é um dos dilemas – quiçá o mais relevante para as práticas educativas – que, muito em breve, determinarão o debate sobre as novas condições de articulação entre produção, transmissão e intelecção do conhecimento.

Referências

- Barthes, R. (1999). *S/Z*. Lisboa: Edições 70.
- Bush, V. (1945). As we may think. *Atlantic Monthly*, 176, 1 (1945) 101-108.
- Conklin, J. (1987). Hypertext: An Introduction and Survey. *Computer*, 20, 9, September (1987) 17-41.
- Hayles, N. K. (2010). How We Read: Close, Hyper, Machine. *ADE Bulletin*, 150 (2010) 62-79.
- Luhmann, N. (2011). *Einführung in die Systemtheorie*, Hrsg. von Dirk Baecker. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, sechste Auflage.
- McDonald, S.; Stevenson, R. J. (1996). Disorientation in hypertext: the effects of three text structures on navigation performance. *Applied Ergonomics*, 27, 1 (1996) 61-68.
- McLuhan, M. (2001). *Undertanding Media. The Extensions of Man*. London and New York: Routledge.

Ong, W. J. (2005). *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London and New York: Routledge.

¹ ***Pathology of sequentiality. On the interpenetration of structures of thought and knowledge transmission media***

² Doutor.

Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Universidade de Coimbra, I&D

LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia.

E-mail: joaquim.braga@yahoo.com

ETICIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN LAS BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DE UN GRUPO DE PROFESORES¹

Fernando Sadio Ramos²

Abstract: The text presented below contains a summary of the grounds of the doctoral thesis entitled *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjectividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) presented to the University of Granada, late last year. These grounds are complemented by the presentation of one of the educative biographies that were reconstituted in the investigation. We take it as an example of the process of reflection on the issues of ethnicity and intersubjectivity led by one of our collaborators.

Keywords: action; educative biographies; education; ethnicity; intersubjectivity; person; relationship; teachers

Resumen: El texto presentado a continuación contiene la fundamentación y la estructura de la Tesis Doctoral titulada *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjectividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) leída en la Universidad de Granada, a finales del año pasado. Se complementa esa fundamentación con la presentación de una de las biografías educativas reconstituidas en la investigación, que tomamos como ejemplo del proceso de reflexión sobre los temas de la eticidad y de la intersubjetividad conducido por una de nuestras colaboradoras.

Palabras clave: acción; biografías educativas; educación; eticidad; intersubjetividad; persona; relación; profesores

1. Fundamentación y estructura general de la Tesis

La Tesis *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores/ Determinação do papel da intersubjectividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores* (Ramos, 2014) consiste en una investigación basada en un planteamiento eminentemente cualitativo y de soporte filosófico, en la que destacamos la utilización en su dispositivo metodológico la producción de biografías educativas, entrevistas semiestructuradas, grupo de discusión e informes de expertos. La elección de la Metodología Cualitativa para el desarrollo de nuestro trabajo responde a la necesidad de dar cuenta de un campo de fenómenos, en los que las personas y el sentido intencional de su acción están

implicados fundamentalmente, y determinan decisivamente el curso de la praxis y el mundo producido por su medio; la perspectiva paradigmática de nuestra elección de esa metodología presupone que los elementos biográficos, personales, reflexivos y narrativos son fundamentales para acceder al sentido de los fenómenos sociales, en general, y a los educativos, en particular, razón por la que el lenguaje y la hermenéutica son requeridos. El acceso a la realidad subjetiva e individual de la persona implica tener en cuenta el hecho de que percepciones, significados y creencias orientadoras de la acción son determinantes en la producción y comprensión de fenómenos complejos que transcurren a lo largo de periodos de tiempo considerables y de los cuales resulta la auto-producción del sujeto del conocimiento y de la acción. La producción de biografías educativas es particularmente adecuada a este desiderato, en la medida en que posibilita la producción de material reflexivo que exprese la comprensión e interpretación efectuadas por los sujetos, tanto de sus acciones, como de las modificaciones introducidas por el proceso de reflexión en su proceso auto-poietico (Josso, 1991: 14; Pineau; Le Grand, 2002: 3-4; Bertaux, 2005: 7-15).

Con el título *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores* procuramos que el mismo contuviera de la forma más precisa, concisa y clara el contenido del trabajo. En ese sentido, la investigación pudo contar con la colaboración inestimable de un grupo de 15 docentes, profesionales de los diferentes niveles educativos (desde Educación Preescolar hasta Educación Superior), unos perteneciendo al sistema educativo español, y otros al sistema educativo portugués. Su participación y los términos en los que se procesó confirman la pertinencia de la Metodología Cualitativa para el trabajo de investigación, es decir, para obtener acceso a la fuente de sentido de la acción constructora de la persona y del mundo social. Los referimos bajo pseudónimos para mantener su anonimato pero la revelación de su persona asume plenamente el estatuto del rostro del otro que nos interpela y convoca a ser. A estos profesionales y coadyuvando la investigación, con el fin de contribuir al desarrollo del proceso de triangulación de resultados, hemos podido contar con la imprescindible y generosa colaboración de 2 expertas que son también referidas anónimamente bajo pseudónimos.

La investigación referida se basa en un conjunto de presupuestos de matriz esencialmente filosófica, de los que se

destaca la definición de la persona como intersubjetividad originaria y fundante. De ellos se deduce una filosofía de la educación dialógica e intersubjetiva, con la correlativa noción de educación y de sus fines orientados por la promoción de la persona en su ser/eticidad.

A la afirmación y explicitación de esos presupuestos, corresponde el estudio empírico realizado. Así, el concepto-base de intersubjetividad opera en un estatuto fundacional y se proyecta/integra en el plan empírico, otorgando sentido a una práctica docente ética y ciudadana. Procedemos, así, a una investigación basada en un modelo teórico dialógico y hermenéutico, en cuyo transcurso se produjeron biografías educativas de los 15 profesores colaboradores teniendo en cuenta los conceptos originados en esa filosofía de la educación.

Los presupuestos de orden filosófico en que se fundamenta teóricamente el modelo de esta investigación se enuncian concisamente en las siguientes premisas que pensamos ser las que mejor corresponden a la dignidad ética, ontológica y metafísica atribuible al hombre en cuanto persona. En el plan de esa dignidad originaria se han radicado los conceptos de praxis e historicidad en cuanto son trazos estructurales del ser-en-formación propio al hombre, reconociendo así la formación como proceso ontológico fundamental de un ser que se desarrolla global e integralmente (Fabre, 2006: 23).

Entendemos la persona como un ser relacional, intersubjetivo e histórico, simultáneamente singular y capaz de abarcar reflexivamente la totalidad de la realidad, es decir, capaz de ser una perspectiva universal (Nédoncelle, 1963: 38-42; 1942: 96-98, *passim*; 1957: 259; 1953: 196). La utilización sistemática de la reflexividad ejercida sobre la narración y la biografía es entonces un medio formativo e investigativo central en la investigación que desarrollamos.

Concebimos la educación como relación intersubjetiva, de cariz eminentemente ético, siendo sus fines esenciales los de posibilitar el crecimiento, la promoción y la emancipación de la persona. En ese sentido, la calidad ética y ciudadana del educador y del profesor debe ser vista como esencial en la prosecución de esos fines de la educación. Afirmamos así la necesidad de defensa de una educación y de una escuela que promuevan la persona de aquellos que la integran en los aspectos que hemos referido, idea que soporta nuestra investigación. En cuanto espacio de crecimiento

interpersonal, educación y escuela son igualmente continuos prácticos espaciales y temporales de carácter ético, basados en la relación cara-a-cara y su esencia ética, como nos lo enseñó Emmanuel Levinas.

A estos presupuestos se añade igualmente la necesaria vinculación de la educación, de su discurso y del discurso científico sobre la misma a la praxis, entendida como instancia de producción y transformación de la realidad por medio de valores constituyentes e integrantes de un deber-ser de orden futuro que la persona y la sociedad postulan y prosiguen. Por esta vía, el lenguaje conveniente a la educación no se puede limitar a la producción de enunciados indicativos y de constatación, afines a un entendimiento positivista del discurso científico sobre la misma. Con anterioridad, el discurso educativo se sitúa en el plan de enunciados performativos y de actos de habla, por medio de los cuales el social y la acción ganan realidad. Si es cierto que la educación se concreta en fenómenos de orden factual, espacio-temporales, el núcleo que la anima es del orden de la libertad, del deber-ser y de los valores. En nombre de ese núcleo esencial, se postula la transformación y superación de la situación presente de modo a que prosiga con la humanización del hombre patente en su esencial ser-en-formación. Entre el discurso del ser y el discurso de la acción tiene su lugar la educación, de donde deriva la necesidad de enmarcarla en un discurso que dé cuenta reflexivamente, tanto de su conceptualización y estructuración racional, como de la articulación de las acciones con los fines y valores orientadores del acto educativo.

De lo expuesto anteriormente, se deduce la afirmación de la necesidad de tener en cuenta, en el proceso educativo, el cuidado ético con la formación personal de sus intervinientes, sean ellos el alumnado, el profesorado, el Personal de Administración y Servicios y otros miembros de la comunidad educativa. Una perspectiva de educación completa se entenderá en la perspectiva de promoción de competencias (inter)personales, y será susceptible de ser desarrollada en los más diversos contextos educativos y formativos, en particular bajo la perspectiva de formación permanente a lo largo de la vida. Tanto en la formación de profesorado, inicial o continua, como en la educación del alumnado que integra los diferentes niveles de los sistemas educativos, el cuidado ético con la formación personal y social de sus integrantes debe ser una constante, con el fin de que se formen personas capaces de pensar y de actuar en el plan personal, social y de ciudadanía de modo autónomo y

emancipado, orientados por valores de la dignidad del hombre y de su traducción en los Derechos del Hombre. De entre los diferentes actores que integran el sistema educativo, asume particular relieve en nuestra investigación la persona del profesor y es en ella que concentramos nuestro estudio. Procediendo de este modo, vemos en el ser profesor un *múnus* orientado por la exigencia ética de promoción del alumno en la integralidad de su ser personal, en una línea en que las ideas de servicio (Reboul, 1982: 19; 130-131; Veiga, 2005: 182; 176-177) y de responsabilidad (Levinas, 1965; 1974) ganan un relieve considerable.

Un entendimiento del sentido y de los fines de la educación acorde con estos presupuestos implica que, en su esencia, la educación se juega en la relación intersubjetiva y dialógica entre el yo y el tú, sobre el trasfondo originario del nosotros intersubjetivo en cuanto espacio ético, ontológico y metafísico de formación de las personas en relación. Esta formación tiene como trazo ontológico propio la historicidad, la cual se traduce en el reconocimiento del estatuto de permanente incompletud y de continuo proceso de advenimiento de ser como caracterizador de la persona. Se inserta así en el proceso de la persona la práctica en cuanto actividad de transformación inmanente de lo agente y orientada ética y moralmente.

De los estatutos de la persona y de la educación definidos a partir de esta perspectiva, deberá el polo constituido por el profesor aparecer como un elemento merecedor de especial atención en la personalización de la persona. El cuidado ético con su formación personal se asumirá como una preocupación mayor en las acciones que ocurran en el espacio-tiempo educativo/formativo si se quiere promover a la persona en las posibilidades que su dignidad ética, metafísica y ontológica comporta.

Para esta perspectiva relacional y práctica de la realidad social constituida por la educación, se requiere una perspectiva epistemológica y metodológica que asuma el carácter central del sujeto del conocimiento en la producción del conocimiento y la referencia de este a ese mismo sujeto. Esto implica en último análisis la asunción del carácter de auto-conocimiento propio de toda actividad gnoseológica humana. La idea de reflexividad, esencial en la elaboración de biografías educativas, asume explícitamente la tesis de la omnipresencia del sujeto en el real conocido y en el conocimiento del real, en dirección al propio acto constitutivo y original del surgimiento del sujeto ético-práctico. Como

tal, la dimensión epistemológica de la reflexividad deberá corresponder isomórficamente a la reflexividad narrativa en la biografía educativa del profesor, hecho de que el estudio empírico y su dispositivo metodológico dan cuenta.

De lo que se ha expuesto hasta aquí deriva la idea originaria que ha presidido a *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores*. En su concretización, asumió un papel relevante la reconstitución de biografías educativas de profesores, centrando las mismas en el rol desarrollado por las categorías de intersubjetividad y eticidad en la formación y ejercicio de su profesionalidad, entendidas como condición necesaria para la promoción de la persona del alumno, cualquiera que sea el nivel de enseñanza en el que se trabaje. El estudio realizado retira su pertinencia de la reconocida necesidad de que los profesores se asuman como contribuyentes para un desvelamiento de horizontes de sentido y respectiva apertura de posibilidades prácticas de humanización libre de la persona, un imperativo existencial e histórico (Freire, 2003: 10).

La tesis está organizada en 2 volúmenes, comportando diferentes partes y capítulos que pasamos a presentar.

En el primer volumen, podemos encontrar 5 partes así estructuradas.

La I Parte constituye el Marco teórico. En él recogemos los componentes esenciales de la base teórica, esencialmente filosófica, que soporta la investigación y de que hemos dado un resumen anterior al explicitar los fundamentos principales de nuestra Tesis.

La organizamos en 4 capítulos. Los capítulos 1 e 2 versan sobre la fundamentación filosófica de la cuestión antropológica y ética en general, desarrollando el primero, las bases filosóficas de una concepción intersubjetiva de la persona (a partir del pensamiento personalista de Maurice Nédoncelle) y el segundo, una visión formal de la ética (presentando la concepción ética de Immanuel Kant). El capítulo 3 se dirige al tratamiento de la eticidad de la profesión docente, refiriendo cuestiones del ser-profesor y su eticidad pertinentes para el diseño y el curso de nuestra investigación. El capítulo 4 trata sobre las perspectivas hermenéuticas de orden dialógico, lingüístico y práctico, abiertas por Hans-Georg Gadamer, sobre las que basar epistemológicamente la elección de la metodología cualitativa en el proceso de esta investigación y el respectivo diseño metodológico.

La II Parte presenta el Marco metodológico. Contiene el Capítulo 5 y contempla el diseño de la investigación, en su planteamiento, metodología, población de muestra, así como procedimientos técnicos, hermenéuticos y éticos. El dispositivo metodológico permite ver la estructura lógica de la investigación, sus componentes metodológicos y los procedimientos de control y criterios de calidad.

La III Parte, Marco interpretativo, presenta en el Capítulo 6 el trabajo hermenéutico y de discusión ejercido sobre los discursos de nuestros colaboradores. Podemos asistir al análisis, interpretación y discusión de los datos de la población de muestra, de las biografías educativas reconstituidas y del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión.

La IV Parte está dedicada a las Conclusiones generales y contiene el Capítulo 7, constituido por el Informe final de la investigación. Tiene 3 componentes. La primera, presenta las respuestas a las cuestiones orientadoras de la investigación. La segunda, contiene una conclusión y perspectivas de investigación futura. La última, está constituida por la traducción de la Introducción general, la conclusión y perspectivas de investigación futura, ya que la Tesis se presentó para la obtención del Grado de Doctor con Mención *Doctor Internacional*.

La V Parte está constituida por las Referencias realizadas en la elaboración de la Tesis.

En el segundo volumen podemos encontrar la VI Parte, que incluye todos los anexos necesarios, producidos en la investigación realizada, y destinados a documentarla. Contiene dicha parte los siguientes componentes: Anexo 1: Protocolos de la entrevista semiestructurada y del grupo de discusión; Anexo 2: Entrevistas – Transcripción de las entrevistas semiestructuradas individuales; Anexo 3: Grupo de discusión – Transcripción del texto del grupo de discusión; Anexo 4: Informe de experta: Ruth; Anexo 5: Informe de experta: Patricia; anexo 6: Matrices de reducción de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión; Anexo 7: Lista de gráficos y tablas; Anexo 8: Cuestionario biográfico.

2. Una biografía educativa

En nuestra tesis, tomamos las biografías educativas en el doble sentido epistemológico de procedimiento metodológico y de objeto sobre el que se ejerce la investigación y de las que resulta una apropiación reflexiva que explicita el sentido de la acción del

sujeto biografiado (Bolívar Botía, 2002: 7), posibilitada por la mediación dialógica del investigador, por el «juego de subjetividades» (Bolívar Botía, 2002: 4) instituido en la producción del conocimiento y su producto de naturaleza discursivo-textual. Nos colocamos con este modo de entender la reflexión de los docentes colaboradores en una perspectiva de cariz predominantemente hermenéutico y filosófico, un elemento que creemos necesario tener en cuenta en sus procesos de auto/hetero-formación a lo largo de la vida/ carrera profesional (Veiga, 2005: 33-43) y en el que la narración y el diálogo (Clandinin; Steeves; Chung, 2008; Fabián Vitarelli, 2008), la reflexión y el razonamiento práctico y ético intervengan sistemáticamente (Cunha, 1996: 99; Adelman, 1989: 173-182; Seïça, 2003: 82-83).

Las biografías educativas reconstituidas a partir de las entrevistas semiestructuradas presentan las siguientes grandes categorías, derivadas de los temas abordados en las cuestiones: 1) Sinopsis del recorrido profesional; 2) Motivos para ser profesor; 3) Finalidades y razones de la educación; 4) Realización personal y profesional en la docencia; 5) Intersubjetividad y alteridad; 6) Valores de la educación; 7) Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela; 8) Formación ética; 9) Dilemas y conflictos éticos; 10) Encuentros intersubjetivos.

La biografía educativa que presentamos en seguida constituye un ejemplo del trabajo desarrollado con los participantes en la investigación.

2. 1. Reconstitución de la biografía educativa de Lola

Lola es una profesora de nacionalidad española. Nació en 1976 y tenía 31 años cuando ocurrió la entrevista biográfica. Tiene la Diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Educación Infantil, cursada en la Universidad de G.. Desarrolla sus tareas docentes en Educación Infantil, ocupándose de todas las tareas educativas de este nivel de enseñanza, que es una etapa educativa con contenidos globalizados. Además de esto, estaba encargada de la Coordinación de Ciclo. Su local de trabajo se sitúa en una población rural, a 12 Km. de su domicilio de residencia en una gran ciudad. Enseñaba hacía 5 años cuando fue entrevistada y se encontraba en situación de baja por maternidad entonces.

Sinopsis del recorrido profesional

Lola empezó trabajando como “Interina” en una población rural, dotada de mucha gente y con mucho movimiento económico debido a una intensa actividad agrícola. Estuvo en esa localidad “el curso completo con una vacante para todo el año con niños de 3 años”. En “Ese mismo año” aprueba “las Oposiciones” y le destinan “provisionalmente” a una localidad periurbana muy poblada cerca de una gran ciudad española, donde se quedó durante “dos cursos”, de los cuales en “el primer curso” trabajó “con niños de 3 años y el siguiente con niños de 4”. En el curso lectivo siguiente fue destinada a H. (H.), su “destino definitivo” y donde sigue hasta ahora.

Motivos para ser profesora

Analizando el motivo por el que se ha dedicado a la docencia, Lola señala la vocación y el gusto temprano y permanente por esa actividad, diciendo “creo que soy Maestra de vocación, porque a mí es que me gustan mucho los niños y me gusta mucho enseñar, yo es que siempre quise ser Maestra”. A la pregunta rutinaria que se plantea a los niños siempre contestaba con esa idea: “De chica, cuando te preguntan ¿tú qué quieres ser de mayor?, yo respondía siempre: yo quiero ser ‘Maestra de niños chicos’”.

Profundizando en esa motivación, Lola cree que se han cumplido las expectativas alimentadas y soñadas hacia la profesión, confesándose muy “contenta” con su experiencia de trabajo y la relación con los miembros de la comunidad educativa. Dice que “Yo creo que sí, la verdad es que sí, porque en lo poco que llevo trabajado, mi experiencia es que es muy buena, tanto con los niños, como con los padres, como con los compañeros que he tenido, entonces yo por ahora, pues sí, estoy tan contenta”.

Finalidades y razones de la Educación

Qué sea la Educación, sus finalidades y razones, es el paso siguiente en la reflexión de Lola. Después de un tímido titubeo (“¿Qué es la Educación?, sí, sí..., yo, no sé cómo decirte, pero...”) (...) No sé, me he quedado en blanco...”) y de tomarse un tiempo refiere que entiende la Educación como estando dedicada a la personalización del alumno: “yo creo que enseñar a ser persona, por lo menos en los niveles en los que yo trabajo”. Y especifica un poco más refiriendo la enseñanza de modos de estar en colaboración con la familia: “Enseñar una serie de normas, de comportamientos, unas actitudes, un saber estar, pero claro, siempre que te ayuden en la

casa, ¿no?, que te ayuden en las casas, en las familias para que se pueda llevar a cabo esa educación, esa enseñanza”. Termina con un “pienso yo, no sé...” en el que la duda y timidez iniciales regresan, habiendo que estimularla a dar su punto de vista autónomo y personal, sin tener en cuenta a versiones oficiales del tema.

Realización personal y profesional en la docencia

Profesora de Educación Infantil por vocación precoz, dirige su reflexión hacia su realización personal y profesional en la profesión así elegida, reconociendo “Yo pienso que sí que me realizo tanto personal como profesionalmente con mi trabajo. Yo me siento realizada”. Analizando si ese sentido de realización es afectado por algo del contexto actual educativo y social, Lola apunta una distinción entre su nivel educativo y los restantes. De estos dice “Es que yo pienso que la educación en el colegio en niveles superiores no está bien; el sistema educativo yo pienso que está mal enfocado”. Todavía, de su nivel educativo, “en Educación Infantil”, afirma que “la cosa sí está bien”, justificando con el hecho de que “de lo que se trata es de ir inculcándole al niño hábitos y normas, también contenidos, conceptos y actitudes, pero no sé, son otros niveles y el sistema educativo para Primaria y Secundaria no está bien adecuado, pero para Educación Infantil, yo creo que sí”. Las razones de ese “no estar adecuado” de esos niveles educativos las apunta refiriendo el hecho de que se queden asignaturas pendientes mientras los alumnos prosiguen sus estudios, del que resultan insuficiencias acumuladas y consecuencias futuras negativas. En sus palabras, “Pues para mí, el que los niños vayan pasando de curso con asignaturas pendientes –que son en muchos casos fundamentales como Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio Natural y Social– eso no está bien porque entonces no tienen base y arrastran fallas en la ortografía, la comprensión lectora, numérica y para mí es fundamental el que hay que sentar las bases desde el principio”. Ya por contraste, Educación Infantil está mejor (“Yo creo que sí”) y justifica su opinión en dos planes argumentativos. En el primero, refiere que en su nivel educativo los alumnos también no se pueden quedar “atrás” (“en Infantil también pasan todos los niños, porque no se puede quedar ninguno atrás –no sé si en Educación Primaria ocurrirá igual–). En seguida, pasa a contraponer que, a pesar de esa contingencia idéntica a la crítica que había hecho a los otros niveles educativos, hay un hecho relevante que les diferencia,

el de que ella utiliza el método Constructivista, por el que los aprendizajes se hacen de forma holística y sin dejar de lado componentes esenciales a las mismas: “pero en Infantil, por ejemplo trabajamos, yo es que trabajo por Constructivismo, y tengo, bueno, tenía el año pasado niños con 4 años que están leyendo y lo trabajas todo: las Matemáticas, la Lengua..., todo...” No absolutamente segura del carácter definitivo de su justificación –“¡es que no sé cómo explicarte las diferencias que encuentro para que las cosas marchen bien en Infantil y mal en los restantes niveles!”–, reitera que “lo peor creo de Primaria y Secundaria es que los niños avancen a cursos superiores sin haber superado los niveles de conocimientos de asignaturas de cursos anteriores”.

Intersubjetividad y Alteridad

Lola sigue su reflexión explorando su entendimiento de la relación pedagógica, en las vertientes de su “relación (...) con los alumnos, compañeros y padres”. Empieza por analizar “la relación con los padres” a la que reconoce que “para mí” tal relación “en el nivel de Educación Infantil es fundamental”, justificando que “lo que yo haga en clase con los niños si no tiene luego a cabo una continuidad en las casas sirve de poco”. Los padres son de diferente tipo: “con unos padres esa relación se lleva muy bien, con otros padres se lleva mal porque no colaboran, no aparecen por el colegio para nada”. Todavía, mantiene el entendimiento del carácter fundamental de esa relación: “Pero yo creo que con ellos, en la etapa en que yo trabajo, es con quien más relación deberíamos tener”. Mismo que apuntando que es igualmente la relación “con los demás compañeros del Ciclo también”, subraya por la adversativa la relación con los padres: “pero sobre todo es fundamental con los padres”. Lola avanza en su pensamiento analizando el modo como desarrolla esa relación tan importante y las estrategias que utiliza para concretarla. Indica que en su Colegio “La verdad es que nunca hemos hecho escuela de padres”, pero tienen otros medios de promoción de esa relación: las “Tutorías” y las “convivencias”. De las primeras dice que “funcionan bastante bien”. Se hacen en “los lunes y es raro el lunes que no tengamos a algún padre”, pero señala en seguida “hombre, también es cierto que suelen ser siempre los mismos padres los que suelen acudir a interesarse, acuden casi siempre los mismos”. Ya en lo que concierne a las convivencias dice que “funciona ese tema bastante bien”. Describe la actividad diciendo que “vienen de excursión, el día que hacemos de

convivencia con los padres”, para restringir en virtud de que “bueno, suelen ser las madres las que acuden, los padres no suelen ir”, y proseguir con la descripción: “Hacemos convivencias y celebramos, por ejemplo, el día de la fiesta de otoño y participan (...); llevan frutos típicos, postres de otoño y se hace una puesta en común con todos los niños, profesores y padres del ciclo que acuden y se hace una merienda con todos juntos”.

Variando el enfoque del análisis de la relación pedagógica, Lola refiere que “Con los niños, mi relación es muy buena, muy buena”, reiterando “yo creo que la relación es buena con los niños” y refiere que considera “que en Infantil el que la relación sea buena es fundamental”. Sigue detallando que “Yo me siento muy a gusto con ellos y creo que ellos conmigo” y justificando esa impresión en dos planos. En primer lugar, por el sentimiento y afectividad: “No sé..., en Infantil los niños son muy cariñosos y muy agradecidos” y después por el estatuto de modelo de referencia de que el profesor goza junto de esos niños (“eres como su ídolo, un modelo a seguir”), apuntando mismo casos en los que ese estatuto es reconocido por los padres: “cuando los padres hablan conmigo me dicen: ‘es que en mi casa solo se hace lo que tú dices’; yo, por ejemplo, les digo: ‘a mí no me gusta que veáis los Simpson’ y si está la tele puesta y comienza ese programa los chiquillos les dicen a los padres: ‘quita ese programa que a Lola no le gusta que eso se vea’...” Este comportamiento de los niños no parece ser llevado a mal por parte de los padres: “Lo llevan bien, por lo menos las que me lo han dicho a mí...”.

Por lo que respecta a la relación con los colegas, Lola señala como factor fundamental para que la misma sea buena la “coordinación”. En sus palabras, apunta que “hasta ahora en los centros en que he estado es que entre los compañeros de Educación Infantil hay muy buena Coordinación y pienso que para que las cosas vayan bien el que haya Coordinación es fundamental”, y ejemplifica con el hecho de que “en el colegio en el que ahora estoy es que lo hacemos todo en conjunto: las fiestas, las convivencias, las excursiones, los trabajos. Incluso hasta la Programación Anual y los Proyectos”.

Valores de la educación

Reflexionando sobre los valores por los que pugna en su práctica docente y que la orientan, Lola apunta el Respeto (“Yo creo que el Respeto”) y la Tolerancia, que ve como estando “asociado” a

aquel. El Respeto lo describe diciendo que “el que no hablen bien de alguien, yo es que eso de que te hablen mal o no hablen bien de alguien lo llevo fatal, porque tengan alguna deficiencia, no lo soporto que porque se tenga algún defecto bien físico, bien psíquico que gasten bromas..., no” y concluye subrayando “sin duda el Respeto es uno de los valores”. Junto con la Tolerancia, definida por su asociación al Respeto así entendido, son estos “los que yo más valoro”.

Experiencias de sentido/ el mundo en la escuela

Sobre los acontecimientos u ocurrencias en la actividad docente de Lola que le hagan reflexionar y cuestionarse, nuestra biografiada refiere que ella misma “aún” no ha “tenido ningún problema” en su “corta experiencia profesional”, pero que le hace cuestionarse el tema de la violencia: “lo que llevo fatal es el tema de la violencia en las aulas –que cada día se ven más casos–”. Busca en seguida una justificación para esa afirmación en el hecho de que “antes, no sé si es que se valoraba más el papel o la función o la persona del Maestro y ahora toda la importancia la sociedad se le da al niño”. Este problema, que lleva “fatal”, no es relevante en los centros educativos en los que ha estado y su conocimiento de esos hechos es sobretodo indirecto. Refiere que “En uno de los centros en los que he estado se han dado casos de rallarle coches a Maestros, pero de agresiones físicas no se han dado casos; los que conozco no son de centros con los que tenga relación directa”.

Formación ética

Sobre el tema de la formación ética en su preparación para la docencia y en acciones de formación posteriores, Lola dice “No, no he tenido ninguna formación específica de ese tipo”.

Dilemas y conflictos éticos

En su recorrido profesional, Lola no reconoce que se la hayan planteado problemas de carácter moral o ético, ni situaciones que hubiesen requerido su intervención. Dice, en primer lugar, “No, en los centros en los que he estado nunca ha habido casos problemáticos”, para especificar después que “Cuando se dan casos de niños que se comportan mal y hayan tenido que poner un parte de incidencia, son solo los profesores tutores los que son informados directamente y los que toman parte, a los demás especialistas, se nos mantiene al margen”.

Profundizando este análisis en el sentido, por ejemplo, de si en su entorno laboral tuviera conocimiento de niños que hubiesen sido maltratados, recuerda que “Sí, tuve un caso cercano de una niña que parecía que era maltratada, pero la derivamos...”. Se cuestiona acerca del problema: “bueno, maltrato no es que fuera en sí, fue por falta de higiene, muy descuidada y que sus conocimientos eran muy inferiores a los del resto de los niños del aula”, pero luego retoma la idea anteriormente referida “la derivamos al Orientador y este llamó a la madre, pero esta siempre negaba que la niña tuviera conocimientos inferiores a los demás, que si no conocía los colores o los números eso sería en el colegio, que en la casa la niña no tenía ningún problema...” En cuanto a lo que ocurrió después indica que “El tratamiento lo siguió el Orientador³ y yo desconozco las resoluciones que tomara”.

Encuentros intersubjetivos

La última parte de su biografía educativa, la dedica Lola a recuperar los encuentros intersubjetivos que fueron significativos para ella y las razones de ese significado especial. Su primer recuerdo va en un sentido negativo, un profesor de Instituto de Bachillerato que la “marcó por la negativa” ya que se lo “hizo pasar fatal, pero fatal”. Reflexionando sobre el caso, refiere que “no sé cómo decirte que me marcó”, ya que “yo me llevaba bien con él y él conmigo”, pero busca una justificación aventando que “quizás sería que quiso ser desde un determinado momento demasiado estricto conmigo”. Y aquí, la marca negativa que asocia a ese profesor.

A alumnos, dedica dos recuerdos positivos por el cariño que caracterizó la relación. El primero, del que dice que “a ese niño lo recordaré yo siempre con mucho cariño”, era un alumno “que era muy lindo y el chiquillo era muy cariñoso conmigo, pero tenía mucho nervio y yo terminaba todos los días destrozada, pero destrozada, destrozada”. El segundo, “Otro niño” a quien “también lo recuerdo yo con mucho cariño”, fue alumno suyo “estando yo en la fase de Prácticas en 2º curso de carrera” y el niño “no tenía padre y vivía solo con la madre y lo tenía ella un poco abandonado”.

3. Para (no) concluir

Yendo más allá de lo presentado en la biografía educativa transcrita, podemos señalar algunas conclusiones generales al cerrar este artículo.

Los discursos producidos por nuestros colaboradores en el proceso de investigación nos han permitido verificar cómo la intersubjetividad y la eticidad aparecían como trazos fundamentales de la profesionalidad docente de nuestros colaboradores. La profusión y calidad de elementos de respuesta proporcionados por los docentes señalando la presencia dominante de la eticidad e intersubjetividad en su entendimiento y práctica profesional docente, así como en su formación/ desarrollo personal y profesional han quedado registrados de forma clara en todos sus discursos, de que la biografía educativa transcrita es un ejemplo.

Nuestros colaboradores han presentado en sus discursos una visión profundizada de la ética caracterizadora de la profesión docente. Nos han permitido acompañar el desarrollo ético de la persona a diversos niveles, a saber: en su pensamiento, en su relación y en su inserción ciudadana, manifestando sus valores y opciones existenciales, insertadas en su tiempo y entorno social.

La profesión docente es por ellos entendida de una forma marcadamente ética y relacional y les plantea en su día a día cuestiones éticas y deontológicas, compeliéndolos a evaluar y decidir en situaciones de naturaleza axiológica, moral y ética, a desarrollar la práctica reflexiva y mirando al cambio de las personas y de la sociedad.

Nos enseñan una concepción profunda de la profesión docente, con sentido crítico, reflexivo y portador de valores elevados en términos de la promoción de las personas por medio de la relación pedagógica y de la práctica de la profesión docente.

Revelan una ética elevada, marcada por principios y atención a la otra persona, incluso con afectos y sentimientos, pero perspectivando la acción a partir de principios y aspirando a la universalidad, sin exclusión y discriminación.

Nos permiten constatar una ética natural, vista en general y también profesionalmente, concretando la sana razón moral del Hombre (Kant, 1960: 30-33), es decir, la naturalidad de la consciencia moral y de la razón práctica que define constitutivamente al ser humano en su esencia más propia y que le acompaña en su praxis cotidiana.

Podemos señalar que el ejercicio de la reflexión ética, teniendo en mira las razones y motivos, los valores y las consecuencias de nuestra praxis y subordinándola a la referencia fundamental de la otra persona, es un dato básico de la moralidad

que nuestros colaboradores patentan en toda su contribución, traducida en los discursos ofertados a esta investigación.

Se pudo concluir con la existencia de una seria preocupación y cuidado éticos y deontológicos en su concepción de la profesión docente, de donde deriva una consciencia profesional profunda y comprometida.

Nuestros colaboradores nos han permitido acceder a discursos en los que se verifica una señalada concordancia relativamente al rol de la intersubjetividad y de la eticidad en su visión de conjunto de la profesión docente, y de la que resalta una seria visión de la profesión a partir de la idea de relación ética.

Referencias

Adelman, C. (1989). The Practical Ethic Takes Priority over Methodology. In W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*, pp. 173-182. London/ New York/ Philadelphia: The Falmer Press.

Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie* (2^{ème} éd.). Barcelona: Armand Colin

Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación/ “De nobis ipse silemus?”: Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), (2002) pp. 1-26.

Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103>

Clandinin, D. J.; Steeves, P.; Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación de profesorado. In L. Porta; M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 59-83. Mar del Plata: Univ. Nacional de Mar del Plata.

Cunha, P. d' Orey da (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.

Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Éditions l'Âge de l'Homme.

Kant, I. (1960). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Coimbra: Atlântida.

Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.

Levinas, E. (1965). *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité* (2^{ème} éd.). Louvain: Martinus Nijhoff.

Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique* (2^{ème} éd. augmentée). Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1957). *Vers une philosophie de l'amour et de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1953). *De la fidélité*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Nédoncelle, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.

Pineau, G.; Le Grand, J. L. (2002). *Les Histoires de Vie* (3ème éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Ramos, F. J. S. (2014). *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores. Determinação do papel da intersubjetividade e da eticidade nas biografias educativas de um grupo de professores*. Tesis doctoral/ Tese de doutoramento. Granada: Universidad de Granada.

Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Departamento de Educação Básica.

Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

¹ ***Ethicity and Intersubjectivity in the Educative Biographies of a Group of Teachers***

² Doctor.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: sadoramos@gmail.com

³ Miembro del Equipo de Orientación Pedagógica existente en los colegios públicos, que suele ser psicólogo.

**(INVESTIGACIÓN EN ARCHIVOS NO INFORMATIZADOS: UN
CASO REAL)
LA REAL CAPILLA DE GRANADA EN EL MAGISTERIO DE
MÚSICA DE ANTONIO CABALLERO (1758 - 1822)¹**

María Angustias Ortiz Molina²

Abstract: This article is trying to raise awareness about the figure of Antonio Caballero who, born in Cordoba and after having passed the relevant competitions, served as Master of the Music in the Royal Chapel of Grenada from 1757 to 1822, with Real Appointment signed by D. Íñigo de Torres y Oliverio, Secretary of the Royal House at the time of Ferdinand VI.

His activity as chapel master and composer extends for the entire second half of the XVIII century and almost the first quarter of the nineteenth century, always in the same institution grenadine. This paper is structured into three main principal parts: historic approximation to the era of Antonio Caballero, functions and salaries and Headings and Index.

Keywords: XVIII Century; Royal Chapel; Master Chapel; salaries; stocktaking; headers; index

Resumen: Este artículo trata de dar a conocer la figura de Antonio Caballero que, nacido en Córdoba y después de haber aprobado las correspondientes oposiciones, ejerció como Maestro de la Capilla de Música de la Real de Granada de 1757 a 1822, con Nomenclamiento Real firmado por D. Íñigo de Torres y Oliverio, Secretario de la Real Cámara en tiempos de Fernando VI.

Su actividad como Maestro de Capilla y compositor, se extiende por toda la segunda mitad del siglo XVIII y casi el primer cuarto del siglo XIX, siempre en la misma institución granadina.

El trabajo se estructura en tres partes fundamentales: Aproximación histórica a la época de Antonio Caballero, Funciones y Sueldos e Incipits e Índices.

Palabras Clave: Siglo XVIII; Capilla Real; Maestro de Capilla; sueldos; inventarios; incipits; índices

Introducción

El presente artículo es *una especie de síntesis* de un trabajo de investigación mucho más amplio, siendo el trabajo en sí el resultado de muchas horas de investigación pasadas dentro del Archivo de la Real Capilla de Granada consultando todos los documentos allí existentes que hicieran referencia a la figura de

Antonio Caballero, Maestro de Música de la Real Capilla de Granada de 1757 a 1822.

El Maestro Caballero trabajó en esa institución granadina prácticamente toda su vida, pues accedió por reñida oposición al cargo de Maestro de Capilla con Nombramiento Real en 1757, a la edad de 29 años y permaneció ocupando dicho puesto hasta su muerte, ocurrida en 1822, cuando contaba la longeva de edad de 94 años.

Con el título que en su momento dimos al trabajo: <Antonio Caballero, Maestro de la Capilla Real de Granada de 1757 a 1822>, nos pareció que era posible incluir cada uno de los diferentes aspectos que su actividad como Maestro de Capilla llevaba aparejados, sin necesidad de ninguna exclusión.

Descripción del trabajo

Hay que hacer constar que el resultado de esta investigación no fue la realización de una biografía *stricto sensu* sobre la figura de Antonio Caballero; los apuntes biográficos se fueron desprendiendo tras la consulta y el estudio de las piezas de los legajos de las Actas Capitulares, Libros de Cuentas de Fábrica y Libros de Protocolo que, conservados en el Archivo de la Capilla Real, hacen referencia a él. Lo que sí pretendimos fue realizar un exhaustivo estudio sobre su labor como Maestro de la Capilla de Música de la Real de Granada a través de los documentos que pudiésemos localizar en el Archivo de la misma.

Después del estudio de todos los documentos conservados, seguimos sin saber demasiado sobre la vida privada de Antonio Caballero, pero sí que obtuvimos mucha información en todo lo concerniente al desempeño de su actividad y a sus relaciones con el Cabildo de la Real Capilla de Granada en el desarrollo de su cargo, ostentado tan dilatados años.

Las relaciones con el Cabildo, que no siempre fueron buenas ni exentas de roces, se manifiestan en toda la extensión del ejercicio de su trabajo: sueldos, actividad como maestro de seises, presencia en oposiciones, formación de tribunales, archivero, compositor de obras y director y cabeza visible del resto de los músicos de la Real Capilla de Granada.

Si las noticias sobre su vida privada no son demasiado abundantes –como señalamos anteriormente–, no ocurre lo mismo en cuanto a su producción musical, ya que en el citado archivo se encuentran en buen estado de conservación la práctica totalidad de

las obras de este Maestro de Capilla, que recogió hace años el Dr. D. José López Calo en su Catálogo de la Real Capilla de Granada: un total de 221 obras, en su mayoría escritas en español, villancicos por lo general, y algunas obras menos numerosas en latín como misas, salmos, magníficats, etc.

Debemos indicar que en la investigación principal –de la que deriva este texto–, antes de entrar de lleno en el tema propiamente dicho, se realiza una aproximación a una visión general del siglo XVIII, al ambiente granadino que se vivía durante dicho periodo y al funcionamiento de la Real Capilla de Granada desde su fundación hasta la época de Antonio Caballero con la intención de clarificar, mediante esos apuntes históricos, el ambiente no solo musical, sino también económico, social y cultural donde desarrolló su actividad nuestro Maestro de Capilla, objeto fundamental del estudio.

Para la elaboración del trabajo fue precisa la colaboración y buena disposición de todo el Cabildo de la Real Capilla de Granada, sobre todo de su entonces Capellán Archivero, D. Manuel Reyes, al *facilitarnos* el acceso al Archivo y al manejo de los Documentos que estaban bajo su custodia, sin los cuales la elaboración del mismo hubiera sido imposible. Es muy de agradecer también la colaboración de todos los Conserjes y demás trabajadores de esa institución granadina, que gustosamente me abrieron y cerraron puertas, tanto a horas normales como a deshoras durante tantos y tantos meses y años, siempre ofreciendo la mejor de sus sonrisas.

Valiosa fue la aportación de D. Vidal González, Canónigo Archivero de la Catedral de Málaga que amablemente me facilitó información sobre el Archivo a él encomendado.

He de mostrar también mi agradecimiento al Dr. D. Antonio Martín Moreno, quien me facilitó el acceso a los Catálogos de la práctica totalidad de las Catedrales españolas, hispanoamericanas y portuguesas, guiando y orientando tanto el esquema como el desarrollo del trabajo.

La investigación completa fue publicada en un libro por el Centro de Documentación Musical de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, con sede en Granada, y con el apoyo de la entonces Caja General de Ahorros de Granada, por lo que hemos de agradecer tanto a esa entidad como a los directores del Centro de Documentación Musical de Andalucía (Beatriz de Miguel, Esteban Valdivieso y Reynaldo Fernández) todo su interés por el trabajo³.

Estructura del trabajo

El trabajo completo de investigación⁴ se dividió en varias partes:

- Primera Parte: *Aproximación histórica a la época de Antonio Caballero*.
- Segunda Parte: *Antonio Caballero: Funciones y Sueldos*.
- Tercera Parte: *Íncipits e Índices*.
- Cuarta Parte: *Bibliografía*.
- Quinta Parte: *Apéndices Documentales*.
- Sexta Parte: *Índice General*.

Pasando a la descripción del contenido de cada una de las partes, comentaremos que:

- En la primera, titulada *Aproximación histórica a la época de Antonio Caballero* nos ocupamos de estudiar la España del siglo XVIII, la Granada del siglo XVIII y trazamos una breve historia de la Capilla Real de Granada.
- La segunda parte titulada *Antonio Caballero: Funciones y Sueldos*, se centra en el estudio de la figura de Caballero en el desenvolvimiento y desempeño de todas las facetas de su Magisterio de Capilla: presencia en oposiciones; nombramiento en la Real Capilla de Granada, participación en oposiciones a otras plazas; actividad como compositor e inventario de sus obras; actividad como Maestro de Capilla y Maestro de Seises; actuación tribunales de oposiciones; labor como archivero; referencias a obras propias o de otros autores; relaciones con el Cabildo; sueldos de Caballero y Conclusiones.
- La tercera parte titulada *Íncipits e Índices* contiene los encabezamientos (*incipits*) de todas las obras de Caballero conservadas en el Archivo de la Real Capilla de Granada que nosotros logramos localizar -214 en total-, una ordenación alfabética de las obras, otra ordenación realizada por tonalidades de las obras, otra realizada atendiendo a las formas musicales en las que pueden ser encuadradas, otra atendiendo al número de voces que tiene cada una de las obras y finalmente un índice de nombres propios y otro índice de abreviaturas.
- En la parte cuarta, *Bibliografía*, realizamos diferentes 'agrupaciones' de las fuentes consultadas:
 - A.- Estudios no musicales.
 - B.- Sobre la Real Capilla de Granada.
 - C.- Repertorios generales sobre música española.
 - D.- Trabajos generales y locales sobre música.

(*Investigación en archivos no informatizados: un caso real*). *La Real Capilla de Granada en el Magisterio de Música de Antonio Caballero (1758 - 1822)*

E.- Trabajos sobre la Música en el Siglo XVIII.

F.- Catálogos de las distintas Catedrales españolas, hispanoamericanas y portuguesas.

G.- Libros de Actas Capitulares de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

H.- Libros de Cuentas de Fábrica de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

I.- Libros de Protocolo de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

Tenemos que resaltar el hecho de que en la bibliografía especializada no encontramos muchas noticias alusivas a la figura de Antonio Caballero – salvo las del Dr. Martín Moreno⁵ y las del Dr. Tejerizo Robles⁶- y que se pueden resumir en que nació en Córdoba, sin determinar fecha de nacimiento, que en 1757 ocupa el puesto de Maestro de Capilla en la Real de Granada, que en tres ocasiones intentó sin conseguirlo cambiar de plaza realizando para ello oposiciones a las plazas de la Catedral de Málaga, a la de Sevilla, a la de Zamora y finalmente, que quedó al servicio de la institución granadina hasta su muerte a edad avanzada en los primeros años del siglo XIX.

En cuanto a sus obras, dispusimos desde el primer momento de los *Inventarios* que el Dr. López Calo⁷ publicó sobre el Archivo de Música de la Real Capilla de Granada, recogiendo en los mismos hasta 221 obras de nuestro autor, de las que en nuestra investigación solo pudimos localizar 214 –como ya adelantamos–.

También investigamos si en otros archivos estaban localizables obras del Maestro Caballero, por lo que procedimos a realizar el *vaciado* de todos los catálogos publicados hasta el momento sobre archivos tanto religiosos como nobiliarios; el resultado no fue demasiado satisfactorio ya que a ciencia cierta solo se incluye un villancico del mismo en el Catálogo del Monasterio del Escorial⁸. Dicho villancico que conseguimos localizar –tras realizar el oportuno desplazamiento– es similar, como comentamos en el transcurso del trabajo a uno del mismo título que se encuentra en el Archivo de la Real Capilla de Granada.

- En la parte titulada *Apéndices Documentales* incluimos:

a/ la relación de todos los sueldos percibidos por Antonio Caballero (que eran cobrados por ‘tercios’, o sea, cada cuatro meses o lo que es lo mismo, tres veces al año) durante los 65 años ininterrumpidos que pasó al servicio de la Real Capilla de Granada.

b/ Realizamos una transcripción completa del Villancico *Adoremus la luz* (sin fecha), a 3 voces.

c/ Incluimos el Villancico *Una zagala graciosa* (sin fecha), a 4 voces y solo⁹.

d/ Incluimos el Villancico *Vaya de Tonadilla* (1760), a 5 voces y solo¹⁰.

d/ Incluimos el Villancico *Del monte bajan* (1802), a 6 voces y solo¹¹.

e/ Anexamos varios Documentos de la vida de Antonio Caballero.

Metodología

La metodología empleada ha tratado de ser siempre sumamente respetuosa con los datos históricos y musicales manejados, tanto en su vertiente general como particularmente en los documentos trabajados dentro del Archivo de la Real Capilla de Granada y del Archivo del Real Monasterio del Escorial.

Al ser un trabajo realizado en su mayor parte dentro de un archivo, tuvimos que asumir la metodología para el tratamiento de los documentos que nos fue dada por el entonces archivero, sin poder aportar nada al respecto por parte de la autora de la investigación.

No obstante sí que se sigue en la redacción y presentación del estudio el método usual de trabajo y presentación de trabajos históricos, comenzando por lo general para ir acercándonos a lo particular y de lo más antiguo a lo más próximo. En nuestro caso el proceso fue el siguiente: contextualizar el siglo XVIII, el siglo XVIII español, el siglo XVIII en Granada, las Reales Capillas, la Real Capilla de Granada, la Real Capilla de Granada en el siglo XVIII, la Real Capilla de Granada en la época de Antonio Caballero, documentos que hacen referencia Antonio Caballero en el archivo de la Real Capilla de Granada.

Conclusiones

Deseamos que el trabajo ayude al estudioso e investigador de estos temas para poder incluir a Antonio Caballero en el lugar que le corresponde dentro de la historia de la música religiosa española de la segunda mitad del siglo XVIII. De entre todas las que consideramos, vamos a resaltar –por cuestión de espacio- las siguientes:

1.- En la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros años de la centuria posterior, España en el contexto europeo era un país en

evidente declive económico, originado por causas de muy diversa índole. En política exterior estuvo sometida a continuas guerras (Países Bajos, Inglaterra, Francia...), que fueron provocando el vacío de las arcas reales y la dificultad de reponerse con los metales preciosos procedentes de la entonces América española debido, de un lado, a los saqueos a que se veían sometidos los barcos españoles por parte de los países anteriormente citados con los que de forma intermitente se mantuvieron guerras y, de otro, a las continuas fluctuaciones del precio del oro y la plata en el mercado europeo.

En política interior –y obviando las grandes diferencias entre los reinados de cada uno de los borbones que reinaron en la España del siglo XVIII-, se plantearon como dificultades comunes la irregular y mala repartición de las tierras de cultivo, las epidemias que, en muchas ocasiones debido al hambre y a la escasez, diezmaron las poblaciones; el decaimiento de la industria al estar obsoletas las maquinarias y resultar más rentable importar productos del exterior; el deterioro del comercio tanto interno como externo; la gran fluctuación de precios, sobre todo los de consumo diario (trigo, aceite, vino...); la mala administración de la Hacienda Pública, a pesar de los intentos de reforma y saneamiento de la misma, sobre todo por parte de los ministros de Carlos III, siendo quizás el problema que más caro se pagó el ‘del vellón’ (adición de gran cantidad de cobre a la aleación del metal noble para acuñar moneda, manteniendo el valor de cambio de la misma cuando su valor real es inferior).

En el aspecto cultural, aunque con algo de retraso y con bastante oposición –sobre todo al principio–, se incorpora España al movimiento de la Ilustración, a ese ‘siglo de las luces’ que dominaba la Europa del XVIII. En literatura fueron los más destacados el Padre Feijoo, el Padre Isla, Jovellanos, Cadalso, Moratín...

En música -aparte de los compositores nacidos en España y que comentamos en el momento oportuno- hemos de citar a dos grandes figuras italianas de nacimiento, aunque españolas de adopción que son Luigi Boccherini y Domenico Scarlatti, que ya indicaban el paso del *stile galant* al clasicismo propiamente dicho. Queremos también subrayar que desde el reinado de Felipe V se vio nuestro país ‘invadido’ por el italianismo musical de los diferentes cantantes y compañías de ópera italiana que recorrieron el territorio peninsular.

En el aspecto de la teorización musical, hay que señalar a los ‘grandes españoles’ dentro de este campo como el Padre Feijoo, Antonio Eximeno, Francisco Vals, Antonio Soler... A nada de esto fue ajeno el Maestro Caballero como músico y compositor.

2.- Por lo que respecta a la Granada de este periodo hay que comentar que ‘todos los males’ señalados para España le alcanzan de lleno, siendo una ciudad provinciana sumida cada vez más en el ostracismo económico y mantenida como capital de provincia gracias a la actividad cultural, que emanaba fundamentalmente de la Universidad y que facilitaba la creación de círculos culturales de los diferentes campos del saber: Sociedad Económica de Amigos del País, Liceo, Academia de Medicina, Academia de Bellas Artes Nuestra Señora de las Angustias, Círculo Literario, teatros, tertulias...

La vida musical de la ciudad giraba en torno a los centros religiosos (Catedral, Real Capilla, Colegiata del Salvador y otros de menor importancia), los teatros con representaciones periódicas de óperas unas veces españolas, otras veces italianas, y los salones de las casas de la nobleza provinciana y la alta burguesía, en los que con motivo de las tertulias que se organizaban para esos círculos reducidos, se solían recitar poemas, comentar obras literarias e interpretar obras musicales.

3.- La Real Capilla de Granada durante este periodo estaba iniciando su definitivo declive. En el terreno económico vio ir en su contra la aplicación de todos y cada uno de los diezmos y nuevos impuestos que la Corona implantaba a las instituciones religiosas, con la paulatina pérdida de ‘poder’ que trae pareja la reducción de ingresos y la disminución de las tierras de su propiedad.

Después de que Fernando VI otorgara en 1758 las ‘Constituciones para el gobierno de la Real Capilla de Granada’, donde quedan fijadas las normas y los salarios de los miembros pertenecientes a esta institución que no eran considerados *prebendados*, la monarquía quiere de manera paulatina ir desentendiéndose de estos ‘centros reales’ que quedaban lejos de la capital del reino y, por lo tanto, resultaban caros y no merecía la pena mantenerlos.

En un principio –desde su fundación–, los sacerdotes de la Real Capilla (‘Capellanes Reales’) eran independientes de la jurisdicción eclesiástica ordinaria, es decir, no dependían ni tenían

que rendir cuentas al Arzobispado de Granada, sino a la Casa Real. De este hecho provenían muchas rencillas y malos entendimientos con la vecina Catedral. Desde el reinado de Carlos III se tiende cada vez más a desentenderse de esta institución e incluirla en la jurisdicción eclesiástica ordinaria, haciéndola depender cada vez más del Arzobispado. Los Capellanes Reales no estaban dispuestos a consentirlo, pero con el paso del tiempo se tuvieron que ir rindiendo a la evidencia.

Algo similar fue ocurriendo con los Miembros de la Capilla de Música de esta institución. Sus músicos siempre estuvieron orgullosos de que cuando conseguían obtener una plaza por oposición en la Real Capilla de Granada, se les otorgaba un Nombramiento Real por parte de la Corona. Esta situación de privilegio que sentían los músicos planteó problemas al Cabildo, pues los Miembros de la Capilla de Música se sentían protegidos y dependientes de la Casa Real y no tanto del Cabildo de la institución. Cuando llega a la Real Capilla de Granada el peso del declive económico pero permanece la obligación de remunerar a los músicos con el sueldo estipulado en las Constituciones de 1758, la solución que adopta el Cabildo cuando se producen vacantes en la Capilla de Música, es la de no sacar la plaza a oposición, o bien cubrir la misma con una interinidad, o bien dejarla desierta y en las ocasiones en que lo requiera la brillantez de una celebración, contratar solo para ese acto a los músicos que fueran necesarios.

Cuando fallece Antonio Caballero, último Maestro titular de la Real Capilla de Granada, esta plaza no se vuelve a cubrir nunca por oposición (desde 1822 a la actualidad), accediendo de forma interina a la misma, Antonio Luján. A partir de 1822 la interinidad va afectando cada vez más al resto de los Miembros de la Capilla de Música. A principios de 1869 el Cabildo despide a los últimos Seises. Dos años después, a finales de 1871, se hace saber 'a los individuos que componen la Capilla de Música que a finales del presente mes ha concluido su cometido'.

A partir de esta fecha desaparece totalmente la Capilla de Música de la Real de Granada, debido a la imposibilidad de mantenerla económicamente. Desde finales de septiembre de 1871, las intervenciones musicales en la Real Capilla de Granada se debieron a músicos de otras iglesias o instituciones que, de manera desinteresada, se prestaron a solemnizar alguna función de carácter extraordinario, quedando desde entonces cerrada una página, la

musical, de este centro que durante tres siglos diera tantos y tan buenos músicos a nuestro país.

4.- Antonio Caballero nace en Córdoba en el año 1728 y fue bautizado en la Iglesia Parroquial de San Hipólito de la mencionada ciudad andaluza. Nada seguimos sabiendo sobre su infancia y juventud, desconociendo igualmente dónde y con qué Maestro adquiere su formación musical, pues las primeras noticias ciertas que poseemos sobre su existencia son del año 1757. En este año contando con 29 de edad, oposita y obtiene el Magisterio de Capilla de la Real Capilla de Granada –conservándose la Cédula con su nombramiento, firmada por D. Íñigo de Torres y Oliveiro, Secretario de la Real Cámara en tiempos de Fernando VI–, centro en el que permanecerá prestando sus servicios hasta su muerte, ocurrida a la longeva edad de 94 años el 2 de marzo de 1822, estando sepultado en la propia Iglesia Parroquial del Sagrario de Granada (Parroquia ‘vecina’ de la Real Capilla de Granada), según consta en el Libro de Enterramientos nº 17, folio 18 vtº. de la mencionada iglesia .

5.- A nivel personal, contrajo matrimonio con D^a. Juana Molina, natural de Granada, con la que tuvo dos hijos llamados Antonio y María. Del hijo varón llamado Antonio, al igual que de su padre, no poseemos ninguna información, salvo que a la muerte del Maestro (1822) aún vivía, pues fue nombrado beneficiario del testamento, junto con su hermana María.

Su hija María era natural de Granada, nacida el 9 de agosto de 1778 (cuando Caballero contaba ya 50 años), y fue bautizada en la Iglesia Parroquial de Santa María Magdalena. Ingresó en el Convento de Santa Isabel la Real, *tomando el hábito* el 7 de octubre de 1804 y realizando la profesión el 12 de octubre de 1805 –siendo su padre ya viudo-, y murió el 9 de mayo de 1842 a los 63 años, sobreviviendo en 20 a su padre.

6.- Antonio Caballero otorgó testamento ante D. Juan Manuel de Vílchez, Escribano de S. M.¹² en 20 de agosto de 1819, nombrando albaceas al Presbítero D. José Márquez y a D. Antonio Navas, y por herederos a sus hijos D. Antonio y D.^a María Caballero Molina.

7.- A nivel profesional intentó Caballero, sin éxito, obtener plazas mejor remuneradas, opositando para ello a las de Maestro de

Capilla de las Catedrales de Málaga, Zamora y Granada y a la de Maestro de Seises de la Catedral de Sevilla.

8.- De su labor realizada en la Real Capilla de Granada hemos de decir que ocupó con dignidad durante 65 años su cargo, no dando mayores problemas al Cabildo que su desorden en el mantenimiento del Archivo de Música y alguna estancia fuera de su puesto algo más dilatada de la licencia que tenía concedida, en su años jóvenes, y en su senectud algunas peticiones de *ayuda de costa* para poder pagar médicos y medicinas debido a los achaques producidos por su mucha edad.

9.- Aunque no existen demasiados puntos de referencia para poder confrontar datos, con los existentes se puede afirmar que Antonio Caballero accede a su cargo en la Real Capilla de Granada al comienzo del declive económico de esta institución granadina, y que su salario era escaso en relación con el trabajo que desempeñaba. Salario mucho menor que los obtenidos por otros maestros de capilla de la época en centros como las catedrales de Córdoba o de Santiago de Compostela, la Real Capilla de Madrid o conventos como el de la Encarnación o las Descalzas Reales de Madrid.

Posiblemente este menguado salario por el desempeño de su cargo no fuera paralelo a la fama o al prestigio de ostentarlo, y esto fuera en parte una compensación.

Los *haberes* que percibió supuestamente los últimos años de su vida no están nada claros en las nóminas que se conservan; existen en ellas anomalías en cuanto a la consignación de las monedas y demasiada uniformidad en las cifras, lo que nos lleva a pensar que posiblemente no se le tuviera en cuenta ya al viejo maestro en las nóminas y se le diera una asignación para subsistir, con apuros y estrecheces, a modo de 'jubilación' y en atención a los muchos años de servicios prestados, y que después de su muerte se quisieran dejar regularizadas dichas nóminas incluyéndosele desde 1806 hasta 1822 de 'un tirón', cometiendo el copista de turno las anomalías que hemos hecho notar en su momento.

10.- Como Maestro de Seises de la institución granadina, ejerció relativamente poco tiempo, diez u once años, y parece ser que por su carácter desordenado no era la persona más idónea para tratar con niños. Los años que ejerció como tal lo hizo descontento, calificando él mismo esta parte de su quehacer como de *ingrata*

labor. Acogiéndose a la tardía entrada en vigor de las Constituciones de la Real Capilla de Granada de 1758, renuncia a esta parte de su trabajo –y a las gratificaciones salariales que llevaba aparejadas–, recayendo esta labor de Maestro de Seises desde 1769 en otras personas de la Capilla de Música de la Real de Granada.

11.- La labor de Archivero de la institución, anexa igualmente a la de Maestro de Capilla, tampoco era del agrado de nuestro hombre, ya que parece que su punto débil era el desorden.

Durante su Magisterio, Caballero se vio obligado a realizar 3 Inventarios de las obras que se encontraban en el Archivo de Música de la Real Capilla de Granada:

- El 1º lo realiza en 1781 –llevando ya 24 años al frente del Magisterio de Capilla– y se realizó por mandato del Cabildo siendo Capellán Mayor D. Francisco Ruiz de Lenzano, Prefecto de Coro D. Miguel Gutiérrez y Doctoral D. Evaristo Vefarano, quien hizo las veces de Secretario¹³. En este Inventario Caballero refiere como propias 316 obras, amplia diferencia numérica con las 214 que en nuestra investigación conseguimos localizar y las 221 que refiere en sus catálogos el Dr. López Calo.

- El 2º está fechado en el año 1792, once años después del anterior, y fue igualmente realizado por mandato del Cabildo siendo Capellán Mayor D. José Joaquín de Eulate, Prefecto de Coro D. José Ramírez y con la ausencia del Secretario Capitular D. Alfonso Antonio de Cuenca, haciendo esta labor Antonio Caballero y siendo firmado con posterioridad por el Secretario titular¹⁴.

- El 3º se realizó cinco años antes de la muerte de Caballero, en 1817, cuando él ya contaba con 89 años y no pudo participar directamente en el mismo por indisposición; fue hecho por mandato del Cabildo siendo Capellán Mayor D. Rafael Bernardo de Almería y Protector de la Capilla de Música D. Rodrigo de Simón y Martín, el Secretario Capitular fue D. Alfonso Antonio de Cuenca y suplió las funciones de Antonio Caballero el músico contralto D. Andrés Orozco¹⁵.

Los inventarios que realizó no fueron hechos por su propia voluntad, sino impuestos por el Cabildo, quien le retuvo en ocasiones *haberes* de sus nóminas o posesiones hasta que aquéllos se realizaran y concluyeran a plena satisfacción de los Capellanes Reales que lo supervisaban.

Fueran hechos con gusto o a la fuerza, lo cierto es que en ellos nos proporciona Caballero unos valiosísimos documentos

históricos con los que podemos saber con total certeza las obras que se podían localizar en el Archivo de Música de la Real Capilla de Granada en la segunda mitad del siglo XVIII.

12.- De su gestión al frente de los numerosos tribunales de oposiciones que en tantos años hubo de formar para cubrir plazas vacantes de músicos en esta institución granadina, después del estudio de todos los documentos conservados que hacen referencia a este asunto, hemos de decir que parecía un hombre honrado, preocupado por dotar a la Capilla de Música de los mejores cantores e instrumentistas que concurrieran a estas oposiciones, no dejando traslucir en sus informes simpatías o preferencias de otro tipo que las estrictamente musicales. No es infrecuente en el estudio de este tipo de 'informes' que Caballero describiera las diferentes cualidades de cada músico, pero que en ocasiones, hiciera al Cabildo la observación de que era mejor dejar la plaza libre que cubrirla con un sujeto que no era apto para representar y cubrir las necesidades de la institución.

En no pocas ocasiones, comprobamos también que el Cabildo hace caso omiso de las informaciones del examinador – Antonio Caballero– y eleva a la Real Cámara para su nombramiento el nombre de opositores no demasiado beneficiados en el informe del Maestro.

13.- Entre las obligaciones del Maestro de Capilla de la Real de Granada figuraba, por lo menos en tiempos del Maestro Antonio Caballero, la de la compra de obras que contribuyeran a solemnizar determinadas funciones religiosas, generalmente de compositores más o menos famosos. Cuando en la Capilla de Música no se disponía de fondos para este menester, Antonio Caballero 'pedía ayuda' al Cabildo de la Real Capilla de Granada para poder conseguir dicho fin.

14.- Como compositor –otra faceta inherente a su cargo–, le debemos una buena cantidad de obras, todas ellas manuscritas, que se conservan en el Archivo de la Real Capilla de Granada, salvo un villancico a tres voces con violines titulado *Adoremus la luz* que se conserva en el Archivo del Real Monasterio del Escorial –idéntico a uno del mismo título conservado en la Real Capilla de Granada–, alguna obra conservada en la Catedral de Málaga y alguna obra de difícil atribución conservada en el Archivo de la Catedral de Ávila. En

total se conservan en la Real Capilla de Granada 221 obras, la mayoría firmadas con su nombre y unas cuantas anónimas atribuidas a él por el Dr. López Calo, de las que en la realización de nuestra investigación solamente pudimos localizar 214 –como venimos haciendo constar–.

La mayor parte de su producción está escrita en español y corresponde a la forma villancico –en sus vertientes de Navidad, al Santísimo y a la Virgen–, forma esta muy extendida en la Granada del siglo XVIII por cantarse ante el pueblo en las fechas señaladas, no solo en la Catedral, Real Capilla y Colegiata del Salvador, sino en la práctica totalidad de las parroquias.

Unas pocas de sus obras en latín están escritas en *polifonía a capella*, todas las restantes –tanto las que están en lengua latina como las que están en español– son del género vocal-instrumental, siendo el violín el instrumento que se utiliza en todas ellas y los demás instrumentos son variables, pero acoplados a la escasa plantilla instrumental de que se disponía en la Capilla de Música de la Real de Granada en la época de Antonio Caballero.

15.- De la obra conservada de Caballero en lengua latina, hemos localizado y estudiado:

- * 2 Misas a 6 y 8 voces con instrumentos.
- * 7 Himnos, en su mayor parte dedicados a la Virgen; seis de ellos a 4 voces *a capella* y el séptimo a 6 voces con instrumentos.
- * 3 Lamentaciones con acompañamiento instrumental.
- * 23 Motetes, 10 de ellos *a capella* y el resto con acompañamiento instrumental.
- * 16 Salmos y Magníficats, con acompañamiento instrumental.

16.- De su producción en lengua española localizamos y trabajamos:

- * 124 Villancicos de Navidad todos con instrumentos.
- * 21 Villancicos al Santísimo con instrumentos.
- * 5 Villancicos a la Virgen, igualmente instrumentados.
- * 16 obras incluidas en ‘varia en español’, con forma de villancico e instrumentación, siendo predominante en todas ellas los violines.

17.- Además de estas obras firmadas por Caballero se le atribuyen¹⁶ y también nos ocupamos de su estudio:

- * En lengua latina 2 Salmos y 1 Motete, todos ellos *a capella* y 1 Misa a 6 voces con instrumentos.
- * En español 1 villancico con acompañamiento instrumental.

18- Por las características musicales de sus obras, no podemos encuadrar a Antonio Caballero dentro del barroco tardío por haber dejado de utilizar algunas de las técnicas propias del mismo, como por ejemplo el *bajo continuo* –función que supe a veces con el acompañamiento, ya que este suele ir escrito en valores largos y sin apenas uso de silencios–, o la policoralidad, práctica que nunca utiliza. En sus obras cuando existen dos coros completos (SATB/SATB¹⁷, SSAT/SSAT, o SSAT/SATB), uno suele ser coro solista y el otro acompaña, siendo en ocasiones suplida la voz grave del coro acompañante por el órgano. Cuando existen dos coros y solo uno de ellos completo, las voces del primero hacen los papeles solistas.

Sus primeras obras podrían estar ‘a caballo’ entre el *stile galant* y el clasicismo, afianzándose en las técnicas características de este último movimiento.

Su música tiene una estructura clara, siendo fácil apreciar el comienzo y el final de las diferentes frases musicales terminadas en cadencia. Predomina en ellas la textura homofónica con escritura por tanto vertical.

Las obras polifónicas lo son más por el escalonamiento producido por la entrada gradual de las voces que por su construcción, pues su armonía está escrita *en vertical* y no pensada *en horizontal*. Solo encontramos rasgos de textura polifónica en algunos desmarques del tenor o del contralto y en los retardos que efectúan para llegar a las cadencias.

En bastantes obras incluye –como es propio del *estilo italiano*– arias, dúos y recitativos.

La textura homofónica patente en su estilo quizás no se deba a su consciente aceptación de las normas clásicas o *nuevo estilo*, sino al hecho de que no dominara bien la complicación de las ya ‘desfasadas’ técnicas barrocas.

19.- Por lo que respecta a las instrumentaciones de sus obras la mayor parte llevan acompañamiento o bajo, sin especificar qué tipo de instrumento lo ha de realizar, aunque suponemos que ha de ser un instrumento armónico puesto que suele llevar indicadas cifras para formar acordes, y además ha de ser grave ya que las *particellas* las lleva escritas en clave de Fa en 4^a.

Sus 'instrumentos favoritos' y los que dominan todas sus obras son los violines. Siempre que sus obras llevan acompañamiento de violín aparecen 2 *particellas* para los 1º y los 2º. Los violines son seguidos en frecuencia de uso por la trompa y a distancia por los oboes, clarines, flautas, bajones y órgano.

No debemos acusar a Antonio Caballero de repetir en sus obras el mismo tipo de instrumentación, pues si bien esto es cierto, hemos de considerar que todas ellas fueron compuestas para su uso en las funciones religiosas de la Real Capilla de Granada y su obligación, como Maestro de Capilla, era ceñirse a la plantilla instrumental disponible en la institución donde prestaba sus servicios; plantilla instrumental bastante limitada y que él conocía muy bien.

20.- Podemos pues incluir a Antonio Caballero entre los compositores españoles de música religiosa de su época –ya que no conocemos de él ninguna obra profana–, perteneciendo la mayor parte de sus composiciones al género vocal-instrumental, algunas al género vocal exclusivamente y ninguna que conozcamos del género instrumental.

La inclusión de este músico en la relación de los músicos españoles de la segunda mitad del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX debemos hacerla no solo por la considerable cantidad de composiciones de él conservadas, sino porque en ellas demuestra que su práctica musical –aún con los pocos medios de los que podía disponer–, está a la altura de la de sus compatriotas coetáneos en cuanto estilo, instrumentación, funcionamiento de las voces y recursos musicales empleados.

Hay también que reconocerle su empeño en conseguir con una musicalización idónea una buena relación música–texto, no solo acoplando acentos musicales y gramaticales, sino usando en bastantes ocasiones 'artificios' musicales apropiados para resaltar las partes más interesantes del texto y en ocasiones para simular con la música imágenes que el texto sugiere.

Este empeño del Maestro por intentar conseguir la fusión música-texto, suponemos que le debió de resultar una tarea bastante ardua después de estudiar, como hemos hecho, los textos de sus villancicos en castellano, pues en muchos casos los *vates locales* estuvieron bastante poco inspirados en la realización de sus versos.

Otro mérito aún desconocido de la música de Antonio Caballero, es la realización de melodías, algunas de ellas bellísimas, desempeñadas a veces por las voces y otras por parte de los instrumentos, sobre todo las llevadas a cabo por los violines.

21.- Como última conclusión señalar que sería deseable poder rescatar toda su producción musical del archivo en que se encuentra, y una vez seleccionadas sus mejores obras poder hacerlas 'sonar' con las voces e instrumentos pertinentes para poder darlas a conocer¹⁸.

Bibliografía

Actas Capitulares de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 1.

Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 2.

Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 3.

Libro de Enterramientos nº 17, folio 18 vtº. de la Iglesia Parroquial del Sagrario de Granada.

Libros de Cuentas de Fábrica de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

Libros de Protocolo de la Real Capilla de Granada desde 1757 a 1823.

López Calo, José (1958). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (I)". *Anuario Musical*, XIII, Madrid, 1958, pp. 103-128.

López Calo, José (1971). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (II)". *Anuario Musical*, XXVI, Madrid, 1971, pp. 213-235.

López Calo, José (1972). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (III)". *Anuario Musical*, XXVII, Madrid, 1972, pp. 203-227.

López Calo, José (1993). *Catálogo del archivo de música de la Capilla Real de Granada*. Santiago de Compostela: Centro de Documentación Musical de Andalucía.

Martín Moreno, A. (1985). *Historia de la música española. El siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

Ortiz Molina, Mª A. (1997a). *Antonio Caballero: Maestro de Capilla de la Capilla Real de Granada de 1757 a 1822*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Ortiz Molina, Mª A. (1997b). *Antonio Caballero: Maestro de Capilla de la Capilla Real de Granada de 1757 a 1822*. Barcelona: Micropublicaciones ETD.

Ortiz Molina, Mª A. (1999). "Caballero, Antonio", *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, vol. IV. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores, pp. 822-823.

(Investigación en archivos no informatizados: un caso real). La Real Capilla de Granada en el Magisterio de Música de Antonio Caballero (1758 - 1822)

Ortiz Molina, M^a A. (2002). *Antonio Caballero (1728-1822): Incipits de sus obras*. Granada: Junta de Andalucía – Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía y la colaboración de la Caja General de Ahorros de Granada.

Rubio, S: (1976). *Catálogo Musical de la Real Biblioteca del Monasterio del Escorial*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Ex.^{ma} Diputación Provincial.

Rubio, S. (1979). *Catálogo de las partituras musicales del Monasterio del Escorial*. Madrid: Real Monasterio del Escorial.

Rubio, S.; Sierra, J. (1982). *Catálogo del Archivo de Música de San Lorenzo el Real del Escorial (II)*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Ex.^{ma} Diputación Provincial.

Tejerizo Robles, G. (1989). *Villancicos barrocos en la Capilla Real de Granada*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía – Editoriales Andaluzas Unidas S.A.

¹ *(Investigation in non-digitalized archives: one example). The Royal Chapel of Granada in the Magister Music of Antonio Caballero (1757 – 1822)*

² Doctora.

Universidad de Granada.

E-mail: maortiz@ugr.es

³ (ver en Referencias Bibliográficas: Ortiz Molina, María Angustias, 2002).

⁴ Ortiz Molina, María Angustias (1997). *Antonio Caballero: Maestro de Capilla de la Capilla Real de Granada de 1757 a 1822*. Barcelona: Micropublicaciones ETD.

⁵ Martín Moreno, Antonio (1985). *Historia de la música española. El siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.

⁶ Tejerizo Robles, Germán (1989). *Villancicos barrocos en la Capilla Real de Granada*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía – Editoriales Andaluzas Unidas S.A.

⁷ - López Calo, José (1958). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (I)". *Anuario Musical*, XIII, Madrid, pp. 103-128.

- López Calo, José (1971). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (II)". *Anuario Musical*, XXVI, Madrid, pp. 213-235.

- López Calo, José (1972). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (III)". *Anuario Musical*, XXVII, Madrid, pp. 203-227.

⁸ - Rubio, Samuel (1976). *Catálogo Musical de la Real Biblioteca del Monasterio del Escorial*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Ex.^{ma} Diputación Provincial.

- Rubio, Samuel (1979). *Catálogo de las partituras musicales del Monasterio del Escorial*. Madrid: Real Monasterio del Escorial.

- Rubio, Samuel y Sierra, José (1982). *Catálogo del Archivo de Música de San Lorenzo el Real del Escorial (II)*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Ex.^{ma} Diputación Provincial.

⁹ Transcripción manuscrita que nos fue facilitada por el Dr. Tejerizo Robles, del que obtuvimos el preceptivo permiso -lógicamente-.

¹⁰ Transcripción manuscrita que nos fue facilitada por el Dr. Tejerizo Robles, del que obtuvimos el preceptivo permiso -lógicamente-.

¹¹ Transcripción manuscrita que nos fue facilitada por el Dr. Tejerizo Robles, del que obtuvimos el preceptivo permiso -lógicamente-.

¹² Abreviatura de *Su Majestad*.

(Investigación en archivos no informatizados: un caso real). La Real Capilla de Granada en el Magisterio de Música de Antonio Caballero (1758 - 1822)

¹³ Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 1, son 16 folios, papel tamaño 310 x 210 mm.

¹⁴ Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 2, son 19 folios de los que el último está completamente en blanco y cierra el cuadernillo, papel tamaño 310 x 210 mm.

¹⁵ Archivo de la Real Capilla de Granada: Legajo 144, pieza 3, son 30 folios en papel tamaño variable.

¹⁶ - López Calo, José (1958). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (I)". *Anuario Musical*, XIII, Madrid, pp. 103-128.

- López Calo, José (1971). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (II)". *Anuario Musical*, XXVI, Madrid, pp. 213-235.

- López Calo, José (1972). "El archivo de música de la Capilla Real de Granada (III)". *Anuario Musical*, XXVII, Madrid, pp. 203-227.

¹⁷ SATB = Soprano, Alto, Tenor, Bajo.

¹⁸ Ortiz Molina, María Angustias (2002). *Antonio Caballero (1728-1822): Íncipits de sus obras*. Granada: Junta de Andalucía – Consejería de Cultura, Centro de Documentación Musical de Andalucía y la colaboración de la Caja General de Ahorros de Granada.

VALORACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE DEL RITMO EN EL AULA DE MÚSICA: UN ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL¹

Roberto Cremades Andreu²

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the rhythmic activities performed in the music classroom, follow the content that reflects the primary education curriculum, through the implementation of an educational intervention program in which learning is valued rhythmic contents. To this end, it is used a research design one experimental group with an evaluation before and after to the training program develop. In this research participated 30 students (14 men and 16 women) of a primary classroom of a school in Madrid. The results obtained shows that the training program facilitates the learning of rhythmic contents, and it is reveal as an alternative for to improve the rhythmic activities taking place in the classroom.

Keywords: Music education; primary education; rhythm; educational intervention; quasi-experimental study

Resumen: El propósito de este estudio es evaluar las actividades rítmicas que se realizan en el aula de música, en consonancia con los contenidos que refleja el currículo de Primaria, a través de la implementación de un programa de intervención didáctica con el que se ha valorado el aprendizaje de contenidos rítmicos. Para ello, se ha utilizado un diseño de investigación de un solo grupo experimental con una evaluación antes y después de desarrollar las sesiones del programa de entrenamiento, en el que han participado 30 estudiantes (14 hombres y 16 mujeres) de un aula de Primaria de un colegio de Madrid. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el programa elaborado facilita el aprendizaje de los contenidos relacionados con el ritmo, y se reveló como una alternativa para mejorar las actividades rítmicas que se desarrollan en el aula.

Palabras clave: Educación musical; Primaria; ritmo; programa de intervención; estudio cuasi experimental

Introducción

Los contenidos musicales presentes en el currículo de Primaria (Decreto 22, 2007) estructurados en función de los principios básicos de percepción y expresión, toman como punto de partida el aprendizaje de las cualidades del sonido, así como los elementos básicos de la música, es decir, ritmo, melodía, armonía, timbre y textura. Por ello, el inicio del proceso de aprendizaje musical debería comenzar por el estudio del ritmo, puesto que es la

Cremades Andreu, R. (2015). Estudio cuasi experimental como herramienta de evaluación en el desarrollo de actividades didácticas en el aula de música. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 65-76

base que sustenta el desarrollo musical. Además, es necesario vivenciar el ritmo a través del movimiento para mejorar su percepción y expresión (Ördög, 2000).

También recoge la normativa, en los contenidos relacionados con la interpretación, que se enfatizará el valor de la exploración y las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos en el aprendizaje musical. Desde esta perspectiva Torres (1992), afirma que el conocimiento de las posibilidades de expresión y comunicación del cuerpo en relación al tiempo, el ritmo y los sonidos sirve para desarrollar la espontaneidad de los niños. Siguiendo esta línea argumental Conde, Martín y Viciano (1997), muestran que en la relación del movimiento con el sonido musical existen ciertas afinidades objetivas y subjetivas, ejerciendo el ritmo de enlace entre el movimiento, la expresión corporal y la música.

Para continuar es necesario explicar brevemente que el ritmo se define como la relación que en cuanto a valor y acentuación guardan entre sí las notas que se ejecutan sucesivamente (Zamacois, 1978), es decir, la forma en la que un compositor ubica los sonidos musicales en la partitura en función de su duración y sus acentos (Bennet, 1998). Los elementos constitutivos del ritmo, que a su vez, son los que determinan el tipo de actividades que se pueden realizar en el aula de música son los siguientes (Sanjosé Huguet, 1997):

- Pulso: es la pulsación sobre la que se establece el ritmo.
- Tempo: es la frecuencia del pulso.
- Compás: es la organización del tiempo en partes iguales.
- Acento: pulsación que destaca periódicamente dependiendo del compás.

Cabe señalar que en primer ciclo de Educación Primaria los recursos didácticos que se desarrollan sobre el ritmo parten del trabajo sobre el pulso y el tiempo de los compases simples; el acento o tiempos fuertes de los compases; la imitación y la improvisación de secuencias rítmicas, así como, la asociación del ritmo con el movimiento (Frega, 1996). Así, las diferentes actividades programadas en el aula tratan de facilitar la percepción, interiorización y reproducción del ritmo por medio de los siguientes procedimientos:

- La exploración de los recursos de la percusión corporal y los fonemas rítmicos a partir de la imitación y la improvisación de las figuras musicales básicas.

- La reproducción de diferentes esquemas ritmos en compás de 2/4, 3/4 y 4/4.
- La coordinación de la voz con la percusión corporal y el movimiento.

Percusión corporal

Una de las posibilidades disponibles al alcance de los niños es la utilización del propio cuerpo como un instrumento con el que desarrollar y explorar las posibilidades de producir sonidos percutiendo sus diferentes partes, asociar el movimiento corporal con el movimiento rítmico, experimentar con la voz y las palabras, todo ello de forma que se favorezca la expresión del individuo, a la vez que se desarrolla su capacidad perceptiva y su motricidad (Hemsey de Gainza, 2003). Palacios (1995) concibe la percusión corporal como una combinación rítmica entre música y danza que utiliza los sonidos del cuerpo producidos por palmas, golpes, pisadas y voces. Así, se puede afirmar que la percusión corporal es una disciplina que consiste en la emisión de diferentes sonidos y ritmos que se producen al percutir con las diferentes partes del cuerpo incluyendo el uso de la voz. De esta forma, se proporciona a los alumnos una experiencia activa con la que se trabajan la coordinación motriz, la precisión rítmica, así como las habilidades comunicativas y sociales (Romero, 2004; Zimmermann, 1999).

Además, la percusión corporal es un recurso formativo-musical que favorece la creatividad de los alumnos (Bartal, 2003; Frega, 1996). Los sonidos más característicos que se pueden producir con el cuerpo son los siguientes (Romero, 2004, 2011):

- Manos: con las manos se baten palmas. Se pueden producir variedad de efectos sonoros dependiendo de la forma de palmear.
- Pies: diversas formas de golpear con los pies contra el suelo.
- Muslos o Rodillas: se percute con las dos palmas de las manos en los dos muslos o una sola mano alternando los muslos.
- Chasquido de dedos (pitos): se realiza deslizando el dedo pulgar y el dedo corazón con ambas manos a la vez o con una sola.
- Voz: se puede cantar y emitir diferentes efectos de sonidos.

La enseñanza del ritmo por medio de diferentes estrategias en las que se potencia el empleo de la percusión corporal, el canto y

la improvisación favorecen el desarrollo de la creatividad, la autoexpresión y la sensibilidad, al mismo tiempo que sirven de acompañamiento en el resto de actividades que se desarrollan en el aula de música; juegos musicales, canciones, etc., (Aguirre; de Mena, 1992; Arguedas, 2004, Hamilton, 2005; Miro, 2001; Prescott, 2005). Estos argumentos ponen de manifiesto que en el aprendizaje del ritmo es importante trabajar actividades relacionadas con la percusión corporal.

De este modo, este trabajo pretende ofrecer una alternativa metodológica eficaz en el ámbito académico, que al mismo tiempo haga partícipes a los alumnos en su propio aprendizaje musical. Para ello, se ha desarrollado un programa de intervención didáctica tomando como base la realización de actividades centradas en el uso de la percusión corporal, cuya finalidad es la de consolidar y ampliar el aprendizaje del ritmo. El modelo de intervención utilizado se describirá de forma pormenorizada en el procedimiento que se ha seguido en esta investigación.

Así, para este estudio se han establecido los objetivos siguientes:

- Examinar que conocimientos rítmicos poseen los alumnos de 2º curso de Educación Primaria de un colegio público.
- Valorar el efecto de un programa de intervención didáctica basada en la percusión corporal en el aprendizaje del ritmo en dichos alumnos.

Partiendo de la revisión teórica realizada en la introducción, así como los objetivos propuestos, se plantea como hipótesis de este estudio, que el programa de intervención didáctica elaborado, tomando como base la utilización de la percusión corporal, incrementará el aprendizaje del ritmo en el alumnado.

Método

Puesto que los participantes en este estudio fueron los de una clase ya establecida, y resultó imposible tener acceso a un segundo grupo, se utilizó un diseño cuasi-experimental pre y pos con un solo grupo experimental (León; Montero, 2003).

Participantes

Los participantes fueron 30 alumnos, 14 niños (46.7%) y 16 niñas (53.3%), de una clase de 2º curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años de edad ($M = 7.39$, $DT = .57$), que estudiaban en un colegio público de Madrid que estaba

situado en el distrito de la Latina, cuya población es generalmente, de un nivel socioeconómico medio-bajo y cuenta con un alto porcentaje de inmigrantes. El centro está bien dotado en cuanto a espacios y personal docente, y dispone de un aula de música totalmente equipada donde se desarrollaron las actividades propuestas en el programa de intervención.

Señalar también que se ha elegido a los estudiantes de 2º curso de Primaria, puesto que era necesario que tuvieran unos conocimientos previos sobre el ritmo, para poder compararlos con los que adquirieron a posteriori.

Instrumento

En este estudio se ha diseñado una ficha de evaluación tomando como base los referentes teóricos expuestos en la introducción, así como los contenidos de la asignatura de Música para el primer ciclo de Educación Primaria relacionados con el ritmo (Decreto 22, 2007). Así, la ficha elaborada está compuesta por un apartado en el que se indican la edad y el género de los participantes. El otro apartado consta de ocho indicadores en los que se valora el conocimiento que tienen los alumnos sobre los contenidos relacionados con cada uno de los elementos constitutivos del ritmo, esto es, acento, pulso, compás y tempo. A cada uno de ellos le corresponden dos indicadores, a los que había que puntuar por medio de una escala tipo *Likert* de 5 puntos, en los que 1 hace referencia a Nada y 5 a Mucho.

Para dar validez a la ficha se calculó la validez de contenido a través de la técnica del juicio de expertos, proceso en el que se solicitó la opinión a un grupo de 5 especialistas en Educación Musical que ejercían como maestros de música en primaria y como profesores universitarios, todos ellos con más de 10 años de experiencia docente. A dichos especialistas se les preguntó si los indicadores elaborados eran adecuados y servían para medir el grado de asimilación de los conceptos rítmicos analizados. Así, una vez recogidas sus diferentes opiniones y sugerencias se elaboró la ficha de evaluación definitiva (ver Tabla 1).

RITMO	Acento	1. Diferencia entre acentos fuertes y acentos débiles
		2. Es capaz de marcar el acento fuerte de un compás
	Pulso	3. Sigue el pulso de una audición
		4. Es capaz de mantener el pulso constante
	Compás	5. Reconoce los tiempos que componen un compás
		6. Marca compases simples
	Tempo	7. Es capaz de marchar siguiendo el tempo de una audición
		8. Reacciona a los cambios de tempo

Tabla 1. Ficha de evaluación

Por otra parte, y a pesar de tener una muestra de tan sólo 30 participantes, se decidió medir la fiabilidad de la ficha de evaluación elaborada, para lo que se calculó el coeficiente *alfa* de *Cronbach*, del cual se obtuvo un valor de .798 en la fase pretest y .668 en la fase postest, lo que indica un índice aceptable de fiabilidad o consistencia interna, puesto que según Kerlinger y Lee (2008), los instrumentos de medida elaborados en investigación educativa se sitúan entre .65 y .85.

Procedimiento

El programa de intervención didáctica se desarrolló entre los meses de marzo y mayo de 2014, con un total de 8 sesiones (una sesión semanal) de 30 minutos de duración, con el conocimiento y el consentimiento del equipo directivo del centro.

Antes de comenzar con la intervención se aplicó la ficha de evaluación a cada uno de los alumnos participantes. Una vez desarrollado el programa, se volvió a aplicar la misma ficha de evaluación para analizar los cambios producidos.

En la elaboración de las actividades que se desarrollaron en las sesiones que conformaron el programa de intervención se consideraron los criterios siguientes:

- Que siempre se utilizara la percusión corporal como recurso didáctico.
- Que las actividades propuestas fueran acordes para la etapa y el nivel de conocimientos que tenían los alumnos.

De este modo, se dedicaron dos sesiones para trabajar cada uno de los elementos que constituyen el ritmo, siguiendo la secuencia de actividades que se muestra en la tabla 2.

<p>Presentación de contenidos (10 minutos aproximadamente, sesiones 1ª, 3ª, 5ª y 7ª)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partiendo de los conocimientos previos de los alumnos, se explican los contenidos relacionados con el acento (1º sesión), pulso (3ª sesión), compás (5ª sesión) y tempo (7ª sesión), ilustrando y aclarando las dudas que puedan surgir. - Para comprobar que se han comprendido los conceptos se pregunta a los alumnos.
<p>Repaso de contenidos (10 minutos, sesiones 2ª, 4ª, 6ª y 8ª)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sesión comienza con un breve repaso conceptual de los elementos trabajados en la clase anterior. - En el caso de que sea necesario se repite y se vuelven a explicar los contenidos. - Se hace una valoración del aprendizaje del elemento trabajo en clase.
<p>Desarrollo de actividades prácticas (20 minutos aproximadamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dan las pautas necesarias y se desarrollan una serie de actividades en las que se utiliza la percusión corporal, procurando mantener la implicación de todos los alumnos. - El profesor corrige a los alumnos en el mismo instante en el que realizan las actividades. - A medida que se suceden las sesiones, se trabajan de forma conjunta todos los elementos constitutivos del ritmo. - La sesión finaliza con una parte de improvisación que se hace de forma individual o de forma grupal. En las sesiones de repaso, se dan unos minutos a los alumnos para preparar una improvisación que se presenta al final de la clase.

Tabla 2. Cronograma y Secuencia de actividades desarrolladas en el programa de intervención

Las actividades prácticas que se han utilizado en el programa de intervención pertenecen a las propuestas didácticas sobre percusión corporal de Romero (2001, 2004, 2006, 2011, 2013). En estas actividades el profesor va reproduciendo diferentes modelos rítmicos, los cuáles interpreta utilizando la percusión corporal, esto es, palmadas, pitos, palmadas en el pecho, en los muslos, frotar las manos, golpes con los pies o la voz, a través de fonemas rítmicos o estructuras gramaticales, y los alumnos repiten este modelo imitando al profesor. A través de estas actividades se ha trabajado el acento, en compases de 2/4, 3/4 y 4/4; pulso, controlando que los alumnos interioricen el pulso y lo mantengan constante; compás, marcando compases simples; y tempo, verificando que los alumnos no vayan más rápido o más lento.

En principio se utilizaron las figuras de blancas, negras y corcheas con sus respectivos silencios, y posteriormente se introdujeron las síncopas, comenzando a una velocidad inicial moderada, que se fue incrementando progresivamente, a medida que los alumnos reproducían correctamente los ejercicios propuestos (Pascual, 2002).

Para profundizar en el trabajo del ritmo también se emplearon los fonemas rítmicos. Este procedimiento se fundamenta en la práctica del ritmo por medio de la asociación de una serie de

silabas con sus respectivas figuras musicales. Este sistema creado originariamente por Jacques Chev e, fue adaptado y simplificado por Kodály para apoyar la práctica rítmica en su método (Aguirre; de Mena, 1992).

Una vez que los alumnos habían asimilado los ejercicios anteriores, se realizaron esquemas rítmicos improvisados para fomentar la creatividad y la autoexpresión (Bottini; Grossman, 2005).

Resultados

Para el análisis de los resultados obtenidos en este estudio se ha utilizado el software *IBM SPSS statistics*, versión 20.0.

La tabla 3 ofrece los resultados del análisis de estadísticos de la fase pretest.

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación t�pica
1. Diferencia entre acentos fuertes y débiles	30	2	4	3.13	.434
2. Es capaz de marcar el acento fuerte de un compás	30	2	4	2.87	.507
3. Sigue el pulso de una audición	30	2	4	2.50	.572
4. Es capaz de mantener el pulso	30	2	4	2.43	.568
5. Reconoce los tiempos que componen un compás	30	2	4	3.30	.596
6. Marca compases simples	30	2	4	2.90	.607
7. Es capaz de seguir el tempo de una audición	30	2	4	3.20	.551
8. Reacciona a los cambios de tempo	30	2	4	2.87	.507

1= Nada; 2= Poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la fase pretest.

Como se muestra en la tabla anterior, los alumnos obtuvieron puntuaciones que indican que han aprendido "algo" los contenidos de diferenciar entre acentos fuertes y acentos débiles ($M = 3.13$); reconocer los tiempos que componen un compás ($M = 3.30$); y ser capaces de seguir el tempo de una audición ($M = 3.20$).

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de la fase postest.

Indicadores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
1. Diferencia entre acentos fuertes y débiles	30	3	5	4.13	.776
2. Es capaz de marcar el acento fuerte de un compás	30	3	5	3.57	.568
3. Sigue el pulso de una audición	30	2	4	3.00	.371
4. Es capaz de mantener el pulso	30	2	4	2.93	.365
5. Reconoce los tiempos que componen un compás	30	3	5	4.10	.803
6. Marca compases simples	30	3	5	3.67	.606
7. Es capaz de seguir el tiempo de una audición	30	3	5	4.23	.679
8. Reacciona a los cambios de tempo	30	3	4	3.70	.466

1= Nada; 2= Poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas en la fase postest.

Los resultados de la tabla anterior muestran que los alumnos puntuaron bastante los contenidos de diferenciar entre acentos fuertes y acentos débiles ($M = 4.13$); reconocer los tiempos que componen un compás ($M = 4.10$); y ser capaces de seguir el tiempo de una audición ($M = 4.23$)

Para analizar los efectos de la intervención en cada fase se llevó a cabo una prueba t para muestras relacionadas (ver Tabla 5).

Indicadores	N	Pretest		Postest		Prueba T	P
		M	DT	M	DT		
1.1	30	3.13	.434	4.13	.776	7.374	.000***
1.2	30	2.87	.507	3.57	.568	5.887	.000***
1.3	30	2.50	.572	3.00	.371	5.385	.000***
1.4	30	2.43	.568	2.93	.365	5.386	.000***
1.5	30	3.30	.596	4.10	.803	5.174	.000***
1.6	30	2.90	.607	3.67	.606	6.185	.000***
1.7	30	3.20	.551	4.23	.679	7.878	.000***
1.8	30	2.98	.507	3.70	.466	7.047	.000***

*** $p < .001$

Tabla 5. Análisis comparativo entre la fase pretest y postest.

Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos en todos los indicadores analizados, de manera que en la fase postest los alumnos obtuvieron una mayor puntuación tras el programa de intervención en diferenciar entre acentos fuertes y

débiles; marcar el acento fuerte de un compás; seguir el pulso de una audición; ser capaz de mantener el pulso; reconocer los tiempos que componen un compás; reproducir compases simples; ser capaces de seguir el tempo de una audición; y por último, ser capaces de reaccionar a los cambios de tempo.

Por último, se realizó un análisis de correlación de *Pearson* entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos sobre los distintos elementos que componen el ritmo (ver Tabla 6).

	Acento	Pulso	Compás
Pulso	.450 [*]		
Compás	.041	.372 [*]	
Tempo	.115	-.149	-.012

$p < .05$.

Tabla 6. Análisis de correlación de *Pearson*.

Siguiendo a Salkind (1999), se observa que existe una correlación moderada (baja si $r \leq .3$; moderada si $r \leq .6$; alta si $r > .6$) entre acento y pulso ($r = .450$, $p = .013$), así como entre pulso y compás ($r = .372$, $p = .043$).

Discusión

En función de los objetivos propuestos en este estudio se puede afirmar que los alumnos participantes partían de conocer poco o algo los contenidos relacionados con el ritmo y sus elementos acento, compás y tempo. Concretamente, su evaluación indica que saben algo sobre diferenciar entre acentos fuertes y débiles, reconocer los tiempos que componen un compás, y ser capaces de seguir el tempo de una audición. Los análisis de la fase postest mostraron un incremento de la puntuación obtenida respecto a estos mismos contenidos del ritmo.

Así, en función del segundo objetivo, la implementación del programa propuesto mejora todos los contenidos relacionados con el ritmo, lo que pone de manifiesto que las actividades propuestas utilizando la percusión corporal son eficaces en la adquisición de conocimientos rítmicos, confirmando además, la hipótesis planteada en este trabajo, resultados que coinciden con los referentes teóricos que señalan las ventajas de la utilización didáctica de la percusión corporal en el aula de música en Primaria (Arguedas, 2004, Hamilton, 2005; Romero, 2001, 2004).

Por último, hay que señalar que los resultados obtenidos no son concluyentes y sería recomendable desarrollar un estudio con un diseño casi-experimental con un grupo de control, para evaluar el verdadero impacto en los conocimientos y habilidades de los alumnos que han seguido el programa de intervención y los que no lo han seguido, e incluso, ampliar este estudio con la participación de grupos de varios centros.

Referencias

- Aguirre, O.; de Mena, A. (1992). *Educación Musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Aljibe.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación* 28, 1 (2004) 123-131.
- Bartal, L. (2003). Body as an Instrument for Artistic Exploration and Change: An Invitation to Experience. *Lifelong Learning in Europe*, 8, 2 (2003) 38-43.
- Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Castilho, C. (2004). Crecer en grupo a través de la expresión corporal. *Escuela Abierta*, 7, (2004) 201-224.
- Conde, J. L.; Martín, C.; Viciano, V. (1997). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: INDE.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOUC nº 126, de 29/05/2007).
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- Hamilton, H. J. (2005). Echos from a Teaching Adventure in China. *Teaching Music*, 13, 2 (2005), 24.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- León, O. G.; Montero, I. (2000). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ördög, L. (2000). *La educación musical según el sistema Kodály*. Valencia: Rivera Editores.
- Palacios, F. (1995). Música de verano. *Eufonia*, 1 (1995) 117-129.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson.
- Prescott, J. O. (2005). Music in the Classroom: A User's Guide for Every Teacher. *Inspector*, 114, 5 (2005) 29-30.
- Romero, F. J. (2001). Propuestas didácticas en base a los sistemas Bodypercussion y Ta Ke Na. *Música y educación*, 47 (2001) 37-50.

Romero, F. J. (2004). "Body Music-Body Percussion" Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica. *Música y educación*, 60 (2004) 53-80.

Romero, F. J. (2006). Body music! Body Percusión! Didáctica de la percusión corporal. *Música y educación*, 68 (2006) 49-88.

Romero, F. J. (2011). *Didáctica de la percusión corporal. Fundamentación teórico-práctica* (8ª Ed.). Barcelona: Body music Body percussion Press.

Romero, F. J. (2013). Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal - Método BaPNE. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1 (2013) 235-254.

Sanjosé Huguet, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros: según el cuestionario establecido para la titulación de maestro especialista en educación musical*. Valencia: Piles

Torres, J. (1992). *Fundamentos de Educación Física para la Educación Primaria*. Granada: Rosillo.

Zamacois, J. (1978). *Teoría de la música I*. Valencia: Labor.

Zimmermann, J. (1999). *Die Welt der Körperpercussion*. Salzburg, Austria: Fidula – Verlag.

¹ **Assessment of the learning activities in the learning rhythm in the music classroom: A quasi-experimental study**

² Doctor.

Universidad Complutense de Madrid.

E-mail: rcremades@edu.ucm.es

LA INVESTIGACIÓN EN MUSICOLOGÍA DESDE UNA PERSPECTIVA PLURIDISCIPLINAR¹

Paloma Otaola González²

Abstract: The interdisciplinary or multidisciplinary approach in human sciences research is a trend that has been established progressively over the last century, in contrast to highly specialized research in an increasingly restricted field. The development of disciplines such as the history of ideas and mentalities, comparative literature, the study of human sciences within a socio-historical context, and the emergence of cultural studies are manifestations of this trend. However, although this interdisciplinary focus may appear positive and enriching, it is not exempt from difficulty and a sometimes-negative valuation from 'specialists'. The aim of this paper is to present, based on my personal experience, the challenges and difficulties of multidisciplinary investigation in musicology.

Keywords: interdisciplinary; multidisciplinary; human sciences; musicology

Resumen: La investigación interdisciplinar o pluridisciplinar en humanidades es una tendencia que se ha ido afirmando progresivamente durante el siglo pasado, frente a la investigación altamente especializada en un ámbito cada vez más restringido. El desarrollo de disciplinas como la historia de las ideas y de las mentalidades, la literatura comparada, el estudio de las ciencias humanas dentro de un contexto histórico social y los llamados estudios culturales son manifestaciones de esta tendencia. Sin embargo, aunque el enfoque interdisciplinar pueda parecer positivo y enriquecedor no está exento de dificultades y de una valoración a veces negativa por parte de los "especialistas". El propósito de esta comunicación es exponer a partir de mi experiencia personal los retos y las dificultades de la investigación pluridisciplinar en musicología.

Palabras clave: interdisciplinar; pluridisciplinar; humanidades; musicología

Introducción

En el marco del Simposio Internacional *Cruzamentos Disciplinares em Educação e Humanidades* me propuse abordar el tema de la interdisciplinariedad en musicología. Para ello dividí mi intervención en tres partes. En la primera expuse brevemente algunas cuestiones generales sobre la interdisciplinariedad: conceptos claves, objetivos, métodos y teorías; a continuación traté algunos ejemplos de investigación interdisciplinar en el campo de las Letras, las Artes y las Ciencias Sociales. Por último presenté mi propia investigación interdisciplinar en el campo de la musicología: objetivos, límites y retos.

Otaola González, P. (2015). *La investigación en musicología desde una perspectiva pluridisciplinar*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 77-95

1. La investigación interdisciplinar

La investigación interdisciplinar, pluridisciplinar o transdisciplinar nace del deseo de abordar un objeto de estudio a partir de diferentes enfoques o disciplinas para encontrar soluciones comunes. El desarrollo científico en el que cada ciencia define su campo de análisis, su metodología y sus teorías propias, ha conducido a lo largo del siglo XX a una hiperespecialización en la que cada disciplina aborda la realidad desde un punto de vista cada vez más pequeño o en una parcela de la realidad cada vez más reducida. Esta hiperespecialización implica que el saber se construye de manera cada vez más compartimentada en disciplinas aisladas. Sin embargo, la realidad en sí misma es compleja y no se deja abarcar por un solo punto de vista, por lo que la puesta en común de los resultados de diferentes disciplinas, rompiendo su aislamiento, se ha convertido en una necesidad en un mundo cada vez más globalizado. Esta práctica se ha ido generalizando primero entre las ciencias “duras” para poco a poco extenderse también a las ciencias “blandas” o ciencias humanas y sociales.

El objetivo de la interdisciplinariedad consiste en favorecer la interacción del saber y su complementariedad a partir de una problemática u objeto de estudio común. Se intenta dar una visión global de la realidad lo que supone la adquisición de competencias transversales. Esta tendencia de poner en común los resultados de varias disciplinas sobre una misma cuestión pero desde diferentes puntos de vista ha dado lugar a la creación de nuevos conceptos de significado cercano y cuyos límites no siempre son claros: *interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad*.

1.1. Conceptos claves

Lo primero que hay que señalar es que no existe un consenso entre las diferentes tentativas de definición de estos conceptos.

Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad implica el diálogo y el intercambio entre datos, metodología y análisis de varias disciplinas que se enriquecen mutuamente. El mismo objeto de estudio es abordado por el biólogo, el médico, el psicólogo, etc. El objetivo es tratar un problema en su conjunto. Cada especialista trabaja en su disciplina, con sus herramientas y metodología propias, pero se intenta crear una síntesis común, integrándola en un marco sistemático más

amplio. Del cruce entre dos disciplinas suele aparecer una nueva: psicología, bioética, etc.

Pluridisciplinariedad

La pluridisciplinariedad consiste en el estudio de un mismo tema por especialistas de diferentes disciplinas cuyos resultados se adicionan sin que haya interacción entre ellas. Cada disciplina conserva su método de estudio y aporta sus resultados sin pretender llegar a una síntesis colectiva. Se trata de una yuxtaposición de saberes sobre un mismo tema en el que cada especialista trabaja sobre un aspecto en particular. Así definida la pluridisciplinariedad se parece más al proyecto enciclopédico de reunir los diferentes saberes que a lo que propiamente se entiende como trabajo interdisciplinar de interacción entre las disciplinas y no simplemente de mera yuxtaposición.

Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad es más ambiciosa que la pluridisciplinariedad o la interdisciplinariedad. Consiste en el estudio de un tema que solicita varias disciplinas sin tener en cuenta las fronteras que les separan. Implica el rechazo de la división de una problemática determinada según las diferentes disciplinas; se trata de lograr un *saber integrado* sobre una parcela de la realidad que utiliza los métodos y la información de varias disciplinas, más o menos cercanas. El objetivo de la transdisciplinariedad es superar la segmentación de las disciplinas ya que ninguna sola puede dar cuenta de la realidad en sus diversos aspectos. Por otro lado, el saber parcial de cada disciplina se integra en un marco que ordena y da sentido a los datos aportados por cada tipo de análisis. Se trata del enfoque global de una problemática dada en el que las ciencias puestas a contribución se complementan sin pretender crear una nueva disciplina.

Si para unos lo esencial de la interdisciplinariedad es llegar a una síntesis común, para otros es la interacción de conceptos y de métodos de análisis entre las diversas disciplinas. Así Edgard Morin pone el acento en la integración de las disciplinas en un marco general con la imagen del puzle; solo cuando las piezas se unen entre sí se obtiene la figura (Morin, 1999: 394). Para Darbellay la investigación transdisciplinar o interdisciplinar es descrita como “transcultural” en el sentido de que diferentes culturas científicas intercambian sus métodos y enfoques disciplinares (Darbellay, 2014:

129), mientras que Gloria Origgi concibe la interdisciplinariedad como la articulación de las disciplinas, el espacio entre las fronteras definidas para cada ciencia (Origgi, 2010: 8). El objetivo por tanto de la interdisciplinariedad o de la transdisciplinariedad es de abrir las fronteras, crear un “espacio Schengen” entre las ciencias, sobre todo en el mundo académico en el que el saber sigue estando fragmentado y jerarquizado.

1.2. Metodología, riesgos y límites

Frente a la idea común de que cada disciplina tiene su método, hay que reconocer que un mismo método se puede aplicar con éxito a varias disciplinas. Lo que diferencia a las disciplinas relacionadas entre sí es más bien el tipo de cuestiones planteadas, el objetivo que se persigue y la interpretación de los resultados. De manera general se podría afirmar que la mayoría de las ciencias humanas utilizan el mismo método de conocimiento crítico.

A pesar de que el objetivo de la interdisciplinariedad se impone como una necesidad, hay muchos obstáculos que todavía no han sido resueltos de manera satisfactoria. En primer lugar no hay un lenguaje común a las ciencias. Además se corre el riesgo de la confusión de conceptos o de su utilización abusiva en campos que no son propios. Por ejemplo, la aplicación de conceptos lingüísticos a la música considerada como lenguaje ha dado lugar en el siglo XX a toda una corriente de análisis musical. Nos referimos al análisis paradigmático de Nicolas Ruwet et Jean Jacques Nattiez basado en los conceptos de la lingüística de Jakobson. Sin embargo esta práctica tuvo sus detractores por el uso abusivo de conceptos lingüísticos y porque consideran que la música no es un lenguaje comparable al lenguaje verbal.

Otra confusión nace de la clasificación de la disciplina en sí misma y de su especialista. La estética, ¿es ciencia del arte o filosofía? La historia, la sociología de la literatura, de la música, del arte, ¿es historia y sociología o literatura y música? ¿Quién es especialista en historia de la música, el historiador o el musicólogo? El saber musical en el mundo antiguo, ¿es competencia de los musicólogos o de helenistas y latinistas? Montaigne, ¿filósofo o escritor? ¿Por qué en Francia se le estudia en la historia de la literatura y no en la historia de la filosofía, a pesar que es uno de los máximos representantes del neoescepticismo y del neoestoicismo de finales del siglo XVI?

Otro riesgo de los programas de formación interdisciplinares es el de la superficialidad o el eclecticismo ya que difícilmente se puede ser experto en varios campos (Origgi, 2010: 9).

Por último, el investigador transdisciplinar que busca un empleo en la Enseñanza Superior suele ser mirado con desconfianza por parte de los especialistas de la disciplina que consideran al no interdisciplinar como un amateur (Origgi, 2010: 10). Pocas universidades desarrollan programas interdisciplinares en los que este tipo de *curriculum* sería apreciado. Las universidades tienen que hacer frente a un mercado cada vez más competitivo para ofrecer un servicio de formación y de investigación. La obtención de un puesto en interdisciplinariedad es considerado como un lujo que pocas instituciones pueden permitirse (Origgi, 2010: 65-66).

Otra observación sobre el tema de la interdisciplinariedad es que los que reflexionan sobre este tema no la practican y los que la practican no lo hacen desde una perspectiva teórica de “qué es la interdisciplinariedad”. La mayoría de los textos que tratan sobre la interdisciplinariedad se refieren al trabajo en equipo, no individual y generalmente son las ciencias duras las que son mencionadas: física, química, economía, sociología, ciencias de la salud, más que las ciencias humanas, que en gran medida son el resultado del trabajo de un investigador en solitario. Por otro lado, muchos investigadores que han realizado un trabajo interdisciplinar movidos por el deseo de no encasillarse en un solo punto de vista, lo han hecho sin saber que estaban siendo “interdisciplinares”.

La reflexión sobre qué es la interdisciplinariedad y su aplicación a las Ciencias Humanas empieza a despuntar en los años 80³. Como manifestación del interés suscitado por el tema podemos citar la monografía de Resweber, Jean-Paul, *La méthode interdisciplinaire* de 1981; los trabajos de la UNESCO sobre *Interdisciplinariedad y Ciencias humanas* en 1983. El interés se mantiene en los 90 con obras de carácter general como *Interdisciplinarity. History, Theory, and Practice*, de Julie Thompson Klein en 1990 y otros trabajos que aparecen citados en la bibliografía. Es en esta década cuando aparece el concepto de *transdisciplinariedad*.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional francés encargó al sociólogo Edgar Morin de organizar unas jornadas de estudio con el fin de renovar la orientación de la enseñanza secundaria en un mundo cada vez más complejo. El punto de

partida de estas jornadas era la inadecuación entre un saber fragmentado en diversas disciplinas y un mundo cada vez más globalizado y con problemas transversales que no pueden resolverse de manera satisfactoria sin el concurso de los diferentes campos del saber. Las intervenciones de estas jornadas fueron publicadas por Morin, *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, en 1999. El objetivo de la transdisciplinariedad es el de enlazar las disciplinas en un contexto sistémico.

En el nuevo milenio, el entusiasmo por la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad sigue pujante con una gran abundancia de trabajos, de centros de investigación y de publicaciones de la mano de Frédéric Darbellay, Julie Thompson Klein, Theres Paulsen y otros investigadores que llevan trabajando más de 15 años sobre la cuestión. Frédéric Darbellay se ha especializado en la reflexión sobre la epistemología y metodología de la formación y la investigación inter y transdisciplinares. Trabaja en varios proyectos académicos y redes científicas que promueven el dialogo entre las disciplinas. En 2002 organizaron un coloquio virtual sobre el tema de la interdisciplinariedad.

Además de los trabajos monográficos dedicados a la reflexión sobre la interdisciplinariedad, buen número de revistas han surgido como plataforma de la difusión de la interdisciplinariedad tanto desde un punto de vista teórico como pragmático. En este sentido podemos citar la revista *Interdisciplines* dedicada a los estudios de Historia y Ciencias Sociales. La revista *Labyrinthe*, creada en 1998 con el objetivo de romper la compartimentación de los saberes en Humanidades. La revista tiene la vocación de alimentar la discusión sobre la interdisciplinariedad hasta llegar a forjar el concepto de *indisciplina*. En el mundo anglosajón son numerosas las revistas que integran en su título el término de interdisciplinariedad. Entre las revistas dedicadas a publicar trabajos interdisciplinares no podemos dejar de mencionar DEDICA. Revista de Educação e Humanidades.

En cualquier caso el término interdisciplinariedad se ha vuelto omnipresente en el ámbito académico tanto a nivel de la investigación como institucional.

2. De la teoría a la práctica: trabajo en equipo / trabajo individual

Como ya hemos mencionado, la mayor parte de los estudios que abordan la investigación interdisciplinar se refieren a las

ciencias duras y al trabajo de equipo en el que especialistas de diversas disciplinas se reúnen para aportar cada uno su punto de vista sobre un tema determinado.

En Humanidades esta tendencia ha dado lugar a grupos de trabajo, proyectos o centros de investigación interdisciplinares que reúnen a varios investigadores, no necesariamente de diferentes disciplinas, sino que el tema abordado es en sí mismo interdisciplinar. La frontera entre las disciplinas en Humanidades es menos marcada y en general los investigadores reúnen las cualidades de una doble formación o especialidad que les permite abordar ese tipo de trabajo. Si observamos las realizaciones de esta corriente podemos observar en primer lugar que las disciplinas asociadas se encuentran generalmente en binomio, que sean disciplinas cercanas entre sí o alejadas.

En el origen de esta tendencia podemos situar a la Literatura comparada que empezó a desarrollarse de manera oficial a finales del siglo XIX⁴. Aunque se trata de una misma disciplina, la literatura, la especialización lingüística ha conducido inevitablemente a una sub especialización en literaturas nacionales, incluso dentro de las literaturas europeas, lo que en un caso extremo de hiperespecialización creaba la situación de que *los árboles impedían ver el bosque*.

Por supuesto, los comparatistas, que establecían una comparación entre dos autores o más de áreas lingüísticas diversas pero con lazos comunes de temática, de estilo, de ideología, etc., fueron mal acogidos por sus colegas. El correr de los años ha hecho del comparatismo una disciplina que ha conseguido su reconocimiento en la Enseñanza Superior. Existen asignaturas de literatura comparada e incluso Masters en Literatura comparada que en general combinan dos lenguas en la mayoría de los países occidentales⁵.

La Literatura comparada también ha extendido sus estudios a otros ámbitos como las artes: literatura y música, literatura y cine, literatura y pintura, literatura y nuevas tecnologías, etc. El especialista en literatura comparada, el comparatista, tiene un perfil pluridisciplinar, lo que le permite abordar un trabajo pluridisciplinar⁶.

La música también se ha introducido en la brecha abierta por los comparatistas, asociándose a otras disciplinas: literatura, artes plásticas, cine, política, medios de comunicación, estudios de sociedad⁷. El binomio privilegiado es sin duda el de "literatura y música", ampliamente tratado tanto por los comparatistas que a su

formación literaria unían una buena formación musical, como por los musicólogos con una formación literaria, inicial o adquirida más tarde. Cabe observar que, según se trate de unos u otros, se prefiere hablar de “literatura y música” o de “música y literatura”.

El campo de las relaciones entre literatura y música es muy amplio ya que el término “literatura” incluye todos los géneros literarios, así como la palabra “música” representa tanto las alusiones a la música, el papel de la música en una obra literaria, el sonido, la musicalidad del texto, el texto literario en obras musicales, la inspiración literaria de una obra musical etc. El estudio de obras vocales ofrece un campo privilegiado para este tipo de investigación: la canción lírica, el lied, la ópera, Wagner, Debussy... Ahora bien, nada más abierto que el estudio de la relación entre palabra y canto, verso y música, si una relación existe. Para muchos compositores el texto no es más que un pretexto para componer. Los poetas, por su parte, no piensan en la música cuando escriben sus versos. Sin embargo la canción lírica forma parte de los géneros híbridos que han tenido un gran éxito en el siglo XX. ¿Solo se trata de un paralelismo como dicen algunos?⁸ En cualquier caso, los estudios sobre la relación entre música y literatura también han conocido un gran desarrollo en el siglo XX. A diferencia de la Literatura comparada no existe aún en Europa continental una disciplina que sea enseñada como tal en el ámbito de las Ciencias de la Música o Musicología. En la Universidad de Edimburgo, la Facultad de Lenguas, Literatura y Cultura ofrece el curso de *Word and Music Studies*⁹.

En el ámbito de las Humanidades y nuevas tecnologías, el Departamento de Informática y Humanidades de la Universidad de Utrecht ha desarrollado un proyecto que incluía la música: *Thesaurus musicarum italicarum*. Se trata de un proyecto de edición numérica de tratados de música italianos, dirigido por el musicólogo Frans Wiring. El objetivo era elaborar un Corpus de tratados teóricos en italiano del Renacimiento y el primer Barroco entre los que se encuentran Pietro Aaron, Giovanni Zarlino, Giovanni del Lago, accesible en formato digital¹⁰. En 1999 hice varias propuestas sin éxito a Instituciones españolas (CSIC) para realizar un proyecto similar sobre los tratados españoles del siglo XVI. Desde entonces, proyectos de este tipo han surgido en otras universidades, no tanto de verdadera edición crítica de los tratados sino de digitalización facsímil. Evidentemente, la infraestructura para este tipo de proyectos es costosa, necesita la intervención de expertos en

informática y se trata de proyectos a largo plazo. En Paris Sorbonne, Christophe Dupraz, con quien colaboro actualmente, ha creado TReMiR: edición e indexación de Tratados Musicales en Romance del Renacimiento. Incluye textos en italiano y en español, como Pietro Pontio, Cerone, Juan de Espinosa, Juan Bermudo que unen el estudio musicológico a la historia intelectual y cultural de Europa en el Renacimiento¹¹.

La vitalidad de la interdisciplinariedad, que podríamos considerar como una corriente de moda, ha dado lugar a numerosos centros de investigación en las universidades europeas que se presentan como interdisciplinarios o pluridisciplinarios. En todos estos centros hay una disciplina principal, pero las disciplinas secundarias pueden ser muy variadas, dependiendo del perfil de los investigadores. Presentamos a continuación un muestrario de centros o proyectos de investigación interdisciplinarios en Francia, España y Portugal;

Centro o proyecto	Temática y disciplinas	Universidad
IDEA	Teoría y práctica de la interdisciplinariedad en los estudios anglófonos	Nancy
Centre de recherches pluridisciplinaires multilingues	Sociedad, derecho comparado, historia política e institucional, lenguas y civilizaciones germánicas, eslavas, lexicología, filosofía política	Paris X
Centro de recherches en littérature et poétiques comparées	Música y literatura	Paris X
CRAL	Artes, lenguaje y estética Música y política: Esteban Buch	EHESS (Paris)
CRLC	Literatura comparada	Paris-Sorbona
CIELAM	Centro interdisciplinar de estudios de las literaturas	Aix-Marsella
Langues-Musique-Société	Lenguas, Música, Sociedad	Paris V
Esthétique, musicologie, danse et création musicale	Música, estética, artes	Paris VIII
Arts: pratiques et poétiques	Artes plásticas, cine, teatro y música	Rennes
Música, ideología y política en la cultural artística durante el franquismo (1938-1975)	Música y política	Granada
Música y prensa	Música y prensa	SEdeM
HUM-742 DEDICA	Desarrollo, educación, diversidad y cultura: análisis interdisciplinar	Granada

La actividad de estos centros interdisciplinarios ha dado lugar a Seminarios, Coloquios y publicaciones interdisciplinarios. Como por ejemplo el seminario doctoral y post-doctoral del departamento de musicología de la universidad de Paris-Sorbonne sobre la interacción entre música y artes plásticas dirigido desde 2007 por Michèle Barbe.

Otro binomio que está teniendo bastante éxito en los últimos años es el de Música y política. El interés de este campo de estudio es más histórico, político e ideológico que musical. Un ejemplo es el trabajo realizado por el CRAL, centro de investigación sobre las artes y las lenguas de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS) en París. Desde 2005, se han implementado proyectos sobre la vida musical durante la primera guerra mundial, la música de Estado y las dictaduras bajo la dirección de Esteban Buch e Igor Contreras, en una perspectiva pluridisciplinar: historia cultural, sociología de la música y análisis musical. En este campo de la interacción entre la música y la política, no podemos dejar de mencionar el proyecto dirigido por nuestra compatriota, Gemma Pérez Zalduondo, *Música, ideología y política en la cultural artística durante el franquismo (1938-1975)*, en la Universidad de Granada¹². Los *Popular Music Studies*, también se podrían incluir en esta categoría ya que son tanto estudios sociológicos y políticos como musicales.

El grupo de trabajo «Música y Prensa», reúne a investigadores interesados en analizar las representaciones sociales de la música en la prensa periódica española. Con especial atención a la crítica musical, pero utilizando los instrumentos de la crítica del discurso, la recepción de la música, la industria cultural, las prácticas urbanas relacionadas con la música etc.

Por último, *last but not least*, como no citar el grupo de investigación que nos acoge HUM-742 DEDICA, la revista Dedicar, y los Encuentros de Primavera y SIEMAI que se centran en los estudios interdisciplinarios de Educación, Artes y Humanidades.

Para concluir, desde mi punto de vista, la investigación en Humanidades es por esencia transdisciplinar y de manera general, no es el resultado de una decisión previa, sino una necesidad impuesta por los objetivos de la investigación. Las ciencias humanas y sociales, las ciencias del lenguaje, la filosofía, la historia, la literatura, el arte, la música, tienen en parte un ámbito común y una metodología común, manteniendo al mismo tiempo sus diferencias sobre todo en el análisis del objeto propio. Entre las diferentes

disciplinas, la historia en sus diversos ámbitos se presenta como un marco global o una ciencia pivot en torno a la cual se construyen las otras. Este ámbito común es favorable a la transdisciplinariedad aunque también se ha desarrollado la interdisciplinariedad, como por ejemplo la aplicación de las nuevas tecnologías, de las matemáticas o de la estadística a las ciencias humanas y la pluridisciplinariedad. A veces se trata de una necesidad interna de desarrollo de la disciplina de abrirse a otros ámbitos y de buscar nuevas vías y nuevos métodos de investigación.

Los humanistas de los siglos XVI y XVII eran transdisciplinares “avant la lettre”, como lo habían sido sus antepasados “filósofos” Aristóteles, Cicerón, San Agustín, por no citar más que algunos grandes pensadores del mundo occidental.

Solo el análisis textual –texto literario, partitura musical, pintura, fotografía- puede prescindir de la transdisciplinariedad, aunque la aplicación de las nuevas tecnologías a los métodos analíticos hace necesario conocimientos informáticos por lo que ni siquiera en este campo se puede perder de vista la interdisciplinariedad.

3. Experiencia personal

Mi experiencia personal en la investigación interdisciplinar en musicología se extiende a tres campos: el humanismo musical en el siglo XVI, Oscar Esplá y la música popular de los años 60.

3.1. Humanismo musical en el siglo XVI

Cuando comencé mi trabajo de investigación con el fin de obtener un doctorado, me encontré confrontada a una investigación transdisciplinar sin saberlo o sin habérmelo planteado previamente. En primer lugar yo quería servirme de mi formación pluridisciplinar: musical (estudios de música en el Conservatorio), filosófica y filológica (Filosofía pura y Filología Románica en la Universidad de Deusto) acompañada de una formación general en letras y ciencias humanas (Cursos Comunes en la Facultad de Filosofía y Letras): Lenguas clásicas: griego y latín, Historia, Historia del Arte, Geografía, Sociología...etc. Formación humanista, en suma, comparable al programa de Artes Liberales de la universidad medieval y renacentista.

La transdisciplinariedad se impuso esencialmente por el objeto de estudio de mi primera tesis doctoral: la pervivencia del mundo clásico en España en el siglo XVI a través de los tratados de

teoría musical, concretamente de Francisco Salinas, lo que también se ha denominado “humanismo musical”.

Elegí el Renacimiento, porque es una época que hay que abordar de manera global: cultural, geográfica, política, multiseular –historia antigua, medieval y moderna-, plurilingüística (latín, lenguas romances) y pluriartística, las artes integradas en una cultura humanista: la *global culture* del humanista.

La primera dificultad consistió en atribuir el *objeto de estudio* a una sola disciplina. El estudio de textos teóricos, como Francisco de Salinas, Juan Bermudo, Tomas de Santamaría, mas gran cantidad de tratados de la Edad Media y de la Antigüedad podía justificar el tema como de interés musicológico. Al mismo tiempo el estudio del humanismo como corriente intelectual, la tradición medieval, el mundo antiguo y su influencia en la literatura musical del siglo XVI forma parte legítimamente de la historia de las ideas, disciplina que integra actualmente los estudios de Filosofía. ¿Cómo hablar de música en la Edad Media y en el Renacimiento sin tener en cuenta su enseñanza y la transmisión del saber musical en las escuelas monásticas, episcopales y en la universidad? Este aspecto necesariamente conducía a la Historia de la Educación, y a los grandes especialistas del Mundo antiguo y de la Edad Media. Finalmente, la difusión de los tratados teóricos y de los libros de música impresos no podía obviar el estudio de los especialistas en la historia del libro, la imprenta, etc. Por todas estas razones, yo presenté mi trabajo como pluridisciplinar y comparatista, aunque más bien habría que decir que es transdisciplinar o simplemente “humanista”.

Cuando más tarde añadí otros campos de investigación como la obra y el pensamiento de Oscar Esplá, la canción española de Manolo Escobar o la música pop de los años 60, necesariamente seguí realizando una investigación interdisciplinar.

3.2. Esplá y la música en la primera mitad del siglo XX

Oscar Esplá (1886-1976) es uno de los grandes compositores españoles del siglo XX. La notoriedad de Falla y quizá otras razones, han dejado su figura y su obra en el olvido. Actualmente no tengo noticia de ninguna tesis acabada sobre Oscar Esplá. Al acabar mi tesis doctoral en Musicología en la Universidad de Lovaina, tuve la oportunidad de trabajar sobre la correspondencia de Oscar Esplá al pianista aragonés Eduardo del Pueyo, profesor de piano del Real Conservatorio de Bruselas. De la preparación de las

cartas para su publicación nació el interés sobre el compositor, su vida, su pensamiento estético y su obra. También sobre Oscar Esplá realicé y sigo realizando un trabajo interdisciplinar o comparatista que se podría enmarcar en tres líneas: literatura y música, música y estética, música y prensa.

En “literatura y música” he explorado la relación de Oscar Esplá con los poetas de su tiempo, como la Generación del 27, Gabriel Miró y Claudio de la Torre. Concretamente con el estudio de *Canciones playeras*, traté de hacer un análisis comparativo de los cinco poemas de *El alba del alhelí* de Alberti y las cinco canciones de Esplá. El tema de la inspiración literaria es abordado en mi trabajo sobre *El Sueño de Eros*, donde establezco una comparación con el *Prélude à l'après-midi d'un faune* de Debussy. Por último, el estudio de su opera, *El pirata cautivo*, me llevó a hacer una comparación de orden estético entre el autor del libreto, Claudio de la Torre y el compositor, así como entre el libreto y la música.

La relación de Oscar Esplá con el contexto artístico y cultural de las primeras décadas del siglo XX también ha sido objeto de varios artículos como “Oscar Esplá y la restauración musical en el siglo XX”, “Oscar Esplá y el nacionalismo musical” y « L'esthétique musicale d'Oscar Esplá : de la défense de la musique moderne à la résistance tonale ».

Por último, en la línea de la relación entre música y prensa, tengo el proyecto de traducir al español las crónicas musicales publicadas por Esplá en Bruselas de 1940 a 1943. De momento, por falta de tiempo, este material me ha servido para varias comunicaciones basadas en las dichas crónicas. También tengo el proyecto de trabajar sobre la recepción de Esplá en Madrid y en París a través de la crítica musical, cuando tenga tiempo.

3.3 La música popular en los años 60

En el caso de la música popular de los 60 había que añadir otro tipo de fuentes como son la prensa, la radio y la televisión, y otro tipo de disciplinas: el estudio de la industria discográfica, el desarrollo económico, la industria turística etc. De momento me he centrado en la eclosión de la música ye-ye y la influencia de la música extranjera a través del Dúo Dinámico, Los Brincos etc. También he explorado el cambio de imagen del papel de la mujer a través de los textos de las canciones de estos años.

3.4. Metodología, límites y retos

En las ciencias humanas, en general, se suelen utilizar dos tipos de método, ambos tomados de las ciencias duras.

En el primero que podríamos describir como *del modelo teórico a la realidad*, se elabora una hipótesis, se analizan e interpretan los datos de la realidad y la conclusión del análisis permite la elaboración de una teoría, que en general confirma la hipótesis. Más recientemente, se parte de una teoría ya publicada y elaborada por un investigador, americano de preferencia, que se establece como el referente en la materia. La teoría proporciona una plantilla, modelo o patrón de lectura que permite interpretar debidamente los datos analizados. Las conclusiones así obtenidas confirman y dan vitalidad a la teoría ya proclamada por el teórico de referencia. En este caso la reflexión sobre la propia metodología y la problemática suele ser más importante que el objeto de estudio mismo.

El segundo método, más modesto, consiste en ir de la práctica a la teoría. Se trata del método empírico en el que se parte de la realidad, se analizan los datos y se llegan a conclusiones parciales que solo en algunos casos permiten elaborar una teoría. Estos datos son susceptibles de ser criticados, refutados, confirmados y ampliados por los investigadores sucesivos. Alimentan la discusión intelectual y enriquecen el saber. Uno de los riesgos es la erudición tomada en sentido negativo como mera acumulación de la información sin que haya una crítica o interpretación de los datos.

En mi caso personal, yo no me planteé qué metodología iba a utilizar. Simplemente quería hacer una síntesis entre los resultados aportados por las otras disciplinas fronterizas y los resultados del análisis textual que yo misma iba a realizar. El contacto con otros investigadores y la importancia creciente de la reflexión metodológica me hizo tomar conciencia de que mi método era definitivamente empírico.

Aunque no adopté una teoría previa como método de análisis para la realización de mi tesis, sí seguí el modelo de investigación de un eminente musicólogo americano: Claude Palisca, que había realizado un trabajo fundamental sobre el humanismo musical en Italia en el que incluía no solo a teóricos sino también a gramáticos y humanistas en general. Los trabajos de Palisca fueron indudablemente un modelo en la manera de integrar objetos de estudio que habitualmente pertenecen a varias

disciplinas. De él adopté el concepto de “humanismo musical” que ya había sido utilizado por otros musicólogos. Palisca se centró en el humanismo musical italiano, mientras que yo lo hice en el humanismo musical español. También podríamos mencionar otros nombres, como el de Edward Lippman y sus trabajos sobre el pensamiento musical en Grecia o la música y las artes liberales, Enrico Fubini sobre los filósofos y la música, Alberto Gallo, Michel Huglo y tantos otros que han realizado trabajos de tipo pluridisciplinar sobre la música y el pensamiento musical en la Antigüedad, en la Edad Media y en el Renacimiento¹³.

En mi trabajo sobre Oscar Esplá, como en el caso del humanismo musical, no me planteé previamente el método de trabajo que iba a utilizar. Más bien reflexioné sobre el objetivo que perseguía y en función del objetivo, establecí un plan de trabajo. Así, por ejemplo, en los artículos sobre música y literatura: texto y música en *Canciones playeras* o la inspiración literaria en *El sueño de Eros*, he comenzado por el análisis del texto literario ya que en ambos casos el texto precede a la música. En el análisis textual he tenido en cuenta la estética del autor, el género literario y las herramientas habituales en el comentario literario. A continuación, he tratado de mostrar si había puntos comunes en la estética y en la significación global del texto, más allá de la comunicación verbal, con la pieza musical. En cuanto a los demás artículos, he utilizado las herramientas clásicas en la investigación historiográfica.

En definitiva, una metodología empírica, que no parte de una teoría establecida, sino que parte de un objeto de estudio y en cada caso establece el método más adecuado para el fin que persigue

Los límites y dificultades ya han sido evocados en la introducción. Entre los retos podemos destacar el deseo de integrar la información aportada por las diferentes disciplinas –filología, historia de la cultura, de la educación, filosofía- que tratan desde otro punto de vista y con otro fin la misma realidad, para dar una visión global del papel de la música en la sociedad, de la relación de la música con las demás artes, con la mentalidad y la estética de una época etc. Uno de mis objetivos era el de integrar la música española en el contexto cultural europeo de la época.

Sin embargo, los escollos son numerosos. En primer lugar la dificultad de conocer en profundidad los métodos y el saber de las otras ciencias. Necesariamente hay que apoyarse en los especialistas de las otras disciplinas, utilizando sus trabajos como fuentes secundarias. Esto da lugar a una bibliografía muy vasta.

Requiere un conocimiento de los avances, controversias y teorías de la disciplina ya que no basta con un conocimiento superficial o banal de la problemática estudiada. En este tipo de investigación se corre el riesgo del resumen y de la trivialidad, de explicar como hechos fundamentales datos que son de orden general o archiconocidos en ese campo.

Otra dificultad y no menor es la de hacerse aceptar por los especialistas de las disciplinas relacionadas. Por ejemplo, la primera vez que utilicé la expresión de humanismo musical fue en un Simposio de filólogos hispanistas y neolatinistas. Aunque mi contribución aportó una información para ellos desconocida, la pervivencia del mundo clásico en la música del Renacimiento, que fue bien aceptada, sin embargo no aceptaron la expresión “humanismo musical”. Para los neolatinistas el humanista es exclusivamente el profesor de letras. La expresión “humanismo musical” está ya consagrada en los estudios musicológicos.

La hibridez, el mestizaje es difícil de aceptar y crea problemas de identidad. Esto se puede aplicar a la investigación. Por un lado, hay toda una corriente que fomenta el mestizaje pero al mismo tiempo se desconfía de este tipo de estudios. Es como un navegar “entre dos aguas”.

Otro problema de la investigación interdisciplinar, pluridisciplinar o transdisciplinar es que no siempre va ligada a la enseñanza. En el caso de la Literatura comparada, como hemos visto, se ha creado una disciplina, existen departamentos, diplomas de Literatura comparada. En algunas universidades hay estudios de música relacionada con otras disciplinas: estudios sociales, artes, literatura, pero son casos aislados. Además, en cada universidad no siempre hay centros de investigación o departamentos que corresponden al enfoque transdisciplinar, por lo que a menudo se trata de un trabajo en solitario a menos de integrar un equipo a distancia, lo que hoy es posible gracias a internet y a las redes de trabajo.

Conclusiones

A pesar de las dificultades mencionadas, merece la pena perseguir una visión global de la música, integrada en la sociedad y con las demás artes. La interdisciplinariedad es para los jóvenes investigadores una vía atractiva y prometedora de renovación del saber y de la investigación.

Para evitar el riesgo de superficialidad y de eclecticismo, la investigación tiene que ser especializada en un campo y las demás disciplinas completan los resultados de la investigación para dar una visión global del objeto de estudio.

Hay que seguir en la brecha para defender una comunidad científica en ciencias humanas no compartimentadas. En algunos casos esta tendencia se ha concretado en los llamados estudios culturales o transculturales: *Cultural Studies*, *Global Studies*, *Transcultural Studies* con diversa fortuna.

Bibliografía temática

Interdisciplinariedad

Apostel, L. et al. (Eds.) (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and research in Universities*. Paris: OECD.

Béchillon, D. (Ed) (1997). La notion de transdisciplinarité. *Guerre et paix entre les sciences. Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, La revue du MAUSS semestrielle*, 10 (1997) 185-200.

Darbellay, F.; Paulsen, T. (Dirs.) (2011). *Au Miroir des Disciplines: Réflexions sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter- et transdisciplinaires*. Berne: Peter Lang.

Darbellay, F.; Perrig-Chiello P. (Eds) (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?* Lausanne : Éditions Réalités Sociales.

Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en Analyse des Discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Éditions Slatkine.

Faure, G. O. (1992). La mise en œuvre de l'interdisciplinarité : barrières institutionnelles et intellectuelles. In E. Portella (Dir.), *Entre savoirs: l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, perspectives*, 109-116. Toulouse: Erès.

Frodeman, R.; Thompson Klein, Julie; Mitcham, C. (Dir.) (2010). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press.

Origi, G. ; Darbellay, F. (Dir.) (2010). *Repenser l'Interdisciplinarité*. Genève: Slatkine.

Gusdorf, G. (1983). Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. In *Interdisciplinarité et sciences humaines*, vol. 1, 31-51. Paris: UNESCO.

Lemay, V. ; Darbellay, F. (Éds.) (2014). *L'interdisciplinarité racontée: Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. Berne: Peter Lang.

Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 2, 2 (1995) 227-265.

Morin, E. ; Piatelli-Palmarini, M. (1983). L'unité de l'homme comme fondement et approche interdisciplinaire. In *Interdisciplinarité et sciences humaines*, vol. 1, 191-215. Paris: UNESCO.

Morin, E. (Dir.) (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris: Seuil.

Pasquier, R.; Schreiber, D. (2007). De l'interdiscipline à l'indiscipline. Et retour ? *Labyrinthe*, 27 (2007). Disponible en : <http://labyrinthe.revues.org/1983>. Consultado en 20/12/2014.

Resweber, J.-P. (1981). *La méthode interdisciplinaire*. Paris: PUF.

Thompson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity. History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.

Música & literatura, artes, política

Backès, J. L. (1994). *Musique et littérature: Essai de poésie comparée*. Paris: PUF.

Backès, J. L.; Coste, C.; Pistone, D. (2011). *Littérature et musique dans la France contemporaine*. [Actes du colloque des 20-22 mars 1999 en Sorbonne]. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

Bosseur, J. Y. (2006). *Musique et arts plastiques: Interactions au XXI^e siècle*. Paris: Minerve.

Buil, F.; Hernández Marzal, B.; Otaola, P. (2011). *Musique et littérature au XXI^e siècle*. Lyon: Service Edition Lyon 3.

Donegani, J. M. (2004). Musique et politique: le langage musical entre expressivité et vérité. *Raisons politiques*, 2, 14 (2004) 5-19. Disponible en : www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-2-page-5.htm. Consultado en 15/12/2014.

Gribenski, M., (2004). Littérature et musique. Quelques aspects de l'étude de leurs relations. *Labyrinthe*, 19 (2004). Disponible en : <http://labyrinthe.revues.org/246>. Consultado en 17/12/2014.

Lejeune-Löffler, M. R. (2004). *Les Mots et la musique au XXI^e siècle, à l'exemple de Darmstadt. 1946-1978*. Paris: L'Harmattan.

Locatelli, A. (2001). *Littérature et musique au XXI^e siècle*. Paris: PUF.

Lusson, P. (1987). Les rapports parole-musique: fondements et programmes possibles pour une discipline à créer. *Analyse musicale*, 4^e trimestre (1987) 53-56.

Piette, I. (1987). *Littérature et musique. Contribution à une orientation théorique (1970-1985)*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Ruwet, N. (1972). Fonctions de la parole dans la musique vocale. In *Langage, musique, poésie*. Paris: Le Seuil.

Reibel, E. (2011). Musique et littérature: plaidoyer pour la création d'un *champ disciplinaire* par-delà les disciplines. « Le partage des disciplines ». *Fabula-LhT*, 8 (2011). Disponible en : <http://www.fabula.org/lht/8/reibel.html>. Consultado en 17/12/2014.

¹ **Multidisciplinary research in musicology**

² Doctora.

Université Jean Moulin – Lyon 3 (Francia).

E-mail: paloma.otaola@univ-lyon3.fr

³ El diccionario Le Petit Robert acoge la palabra *interdisciplinaire* en 1959 y *interdisciplinarité* en 1968. El diccionario de la RAE recoge la palabra "interdisciplinario" en 1984. La voz "interdisciplinarietà" no ha sido incorporada todavía.

⁴ La *Revue de Littérature comparée* fue fundada en 1921 y se sigue editando actualmente siendo la principal revista en Francia de literatura comparada. En 1981 Pierre Brunel crea el primer Centro de Investigación de Literatura comparada. Después, los centros de investigación de literatura comparada se han multiplicado en Francia con nombres de prestigio. Paris III (Centre d'études et de recherches comparatistes, CERC, Paris VII (Centre de recherches comparatistes sur les littératures anciennes et modernes, CLAM), Paris X (Centre de recherches "littératures et poétiques comparée", CRLPC, Clermont-Ferrand (Centre de Recherches sur les Littératures Modernes et Contemporaines, CRLMC, devenu CELIS après le départ à la retraite de son fondateur, Alain Montandon). Existe la Société Française de Littérature Générale et Comparée, integrada en AILC (Association Internationale de Littérature Comparée).

⁵ Masters de literatura comparada en Francia, EEUU, Suiza, Canadá, España (UAB, UB, UM, USAL, UV, EHU).

⁶ La Universidad Pompeu Fabra ofrece un Master en Estudios Comparativos de Literatura, Arte y Pensamiento.

⁷ La Revista *Labyrinthe: atelier interdisciplinaire*, se define a sí misma como una publicación de trabajos interdisciplinarios o más bien indisciplinados en el campo de la literatura, filosofía, historia, ciencias sociales. Fundada en 1998. Voluntariamente se quiere apartar de la clasificación tradicional de las disciplinas.

⁸ Sobre la relación entre literatura y música ver Michel Gribenski, « Littérature et musique. Quelques aspects de l'étude de leurs relations », *Labyrinthe*, [En ligne], 19 | 2004 (3), mis en ligne le 19 juin 2008, consulté le 17 décembre 2014. URL : <http://labyrinthe.revues.org/246>

⁹ En el RILM existe desde sus orígenes (1960) una rúbrica que considera la relación entre la música y las otras artes.

¹⁰ Consultable en la red, Tmiweb: <http://euromusicology.cs.uu.nl/>

¹¹ Consultable en el sitio www.tremir.fr.

¹² Descripción del proyecto en <http://www.luigiboccherini.org/franquismohome.html>.

¹³ E. Lippman, *A humanistic philosophy of music*, New York, 1977; *Musical Thought in Ancient Greece*, New York, 1975; Enrico Fubini, *Les philosophes et la musique*, Paris, PUF, 1983 ; Claude V. Palisca, *Humanism in Italian Renaissance Musical Thought*, New Haven, 1985. D. Walker, *Musical Humanism in the 16th and 17th centuries*, *The Musical Review* 2 & 3 (1941-1942); *Music, Spirit and Language in the Renaissance*, Londres, 1985.

PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS, O ENVOLVIMENTO E AS PERCEÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR: A COMPLEMENTARIDADE DE DIFERENTES DESIGNS DE INVESTIGAÇÃO¹

Sofia de Lurdes Rosas da Silva²

Abstract: Institutions of higher education have been showing a growing interest at improving its educational policies and practices, due in part to the considerable number of research being developed, which reveals that what institutions do present the most important impact on students' development. Thus, investigation not only has become a privileged way to understand the dynamic' specificities between institutional practices and students' global development, but has also been assumed, for policy makers and educators, as a cornerstone for planning good educational policies and practices.

It is intended, in this paper, through the example of a study about the dynamics between students' engagement and development during higher education, in the context of a Portuguese institution, to explore the complementarity of different research approaches not only for the understanding of the phenomenon under study, but also for the designing of enriching and engaging educational activities.

Keywords: higher education; engagement; students' global development; research; educational policies and practices

Resumo: As instituições de ensino superior têm revelado um interesse considerável pela melhoria das políticas e práticas educativas a nível institucional, em parte fruto da quantidade considerável de investigação desenvolvida, que tem revelado que aquilo que as instituições fazem apresenta o impacto mais importante no desenvolvimento integral do estudante.

A investigação tem-se revelado, assim, um meio para compreender as especificidades das dinâmicas existentes entre as práticas institucionais e o desenvolvimento integral dos estudantes, e tem-se também assumido como uma ferramenta fundamental para o planeamento de políticas e práticas educativas de qualidade, junto de decisores e educadores.

Pretende-se, neste espaço, através de um estudo sobre as dinâmicas de envolvimento e desenvolvimento do estudante, no contexto de uma instituição de ensino superior portuguesa, explorar a complementaridade de diferentes abordagens de investigação não só para a compreensão do fenómeno em estudo, como também para o desenho de intervenções educativas ricas e envolventes.

Silva, S. de L. R. da (2015). Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 97-116

Palavras-chave: ensino superior; envolvimento; desenvolvimento integral do estudante; investigação; políticas e práticas educativas

1. Notas introdutórias para um breve enquadramento teórico

Nas últimas décadas, e em especial nos últimos anos, todos aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino superior têm sido forçados a responder a uma série de desafios (resultantes de mudanças tecnológicas, económicas e sociais) que têm exigido uma redefinição da missão e dos papéis desempenhados pelas instituições e pelos membros que delas fazem parte. Estas redefinições têm necessariamente resultado também numa redefinição ao nível das políticas e das práticas institucionais, modificadas para corresponder aos desafios colocados (Gonçalves, Soeiro; Silva, 2014; Silva, 2012).

De um ensino superior tradicionalmente centrado na investigação e na reprodução do conhecimento produzido, tem-se vindo progressivamente a redefinir a sua missão e filosofia para uma mais centrada no estudante e nas competências que este terá que adquirir para desempenhar o seu papel de profissional competente e de cidadão produtivo. Um dos desafios que se tem colocado, em particular e de forma insistente, reside na capacidade de as instituições promoverem a investigação e a produção técnico-científica inovadora, sem que tal implique negligenciar a promoção do desenvolvimento dos jovens adultos e adultos que as frequentam. Tal desafio implica, entre outros, que o professor deixe de ser considerado um mero transmissor de conteúdos e saberes para se constituir num organizador da aprendizagem, negociada com o estudante e com a comunidade e que o estudante abandone o papel de ouvinte passivo para assumir o de alguém que negocia ativamente a construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Fernandes; Flores, 2009; Ferreira; Ferreira, 2001; Gonçalves; Soeiro; Silva, 2014; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Scott; Lisagor; Marachi, 2009; Silva, 2012). Acresce a estas redefinições o facto de ser considerado desejável, nos dias que correm, que os contextos de ensino superior se abram mais à comunidade e estabeleçam redes e parcerias com vista ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem mais alargadas.

Esta mudança para uma nova academia (Scott; Lisagor; Marachi, 2009) tem conduzido decisores e investigadores a

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

direcionarem a sua atenção para a compreensão e caracterização do desenvolvimento do estudante universitário e para o esclarecimento das características ou propriedades institucionais que podem potenciar esse desenvolvimento porque se reconhece que o processo de construção de conhecimento e de competências através da ação educativa parece depender não só das características intrapessoais do indivíduo, como também das possibilidades que o meio proporciona para promover o seu envolvimento e desenvolvimento (Astin, 1997; Chickering; Reisser, 1993; Kuh, 2008; Kuh; Schuh; Whitt et al., 1991; Kuh; Kinzie; Schuh et al., 2005; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Pascarella; Terenzini, 1991, 2005).

Há um conjunto de práticas institucionais referenciadas como altamente mobilizadoras de envolvimento dos estudantes (Astin, 1991; Chickering; Gamson, 1987; Chickering; Reisser, 1993; Kuh, 2001, 2008; Kuh; Schuh; Whitt et al., 1991; Kuh; Kinzie; Schuh et al., 2005; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Pascarella; Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993) tais como o contacto frequente entre estudantes e professores, cooperação entre os estudantes, aprendizagem ativa, objetivos institucionais claros, ambientes institucionais percecionados como inclusivos e apoiantes, oportunidades para participar em atividades enriquecedoras. São abundantes os estudos que referem que estes fatores estão associados de modo positivo não apenas à satisfação do estudante como a um conjunto de *outcomes* de natureza psicossocial e de natureza académica (por exemplo, o rendimento académico, a persistência nos estudos, o desenvolvimento pessoal e social) (e.g. Astin, 1997; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Pascarella; Terenzini, 1991, 2005; Silva, 2012; Silva; Ferreira; Ferreira, 2013a, 2014; Tinto, 1993).

Como nos demonstram os estudos de Kuh e colaboradores (1991, 2005, 2006), as práticas educacionais e os comportamentos de envolvimento são um reflexo das propriedades da cultura das instituições. A cultura reflete-se nas missões, filosofias, políticas e práticas institucionais e influencia o modo como os indivíduos pensam e se comportam, daí o seu caráter orientador e regulador. O trabalho destes investigadores reveste-se de considerável interesse por colocar a tónica na necessidade de se conhecer e compreender as propriedades institucionais se o objetivo for uma intervenção com

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

vista à promoção do sucesso acadêmico e psicossocial dos estudantes (Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006).

Cientes da importância que o envolvimento dos estudantes desempenha ao nível do seu desenvolvimento, vários têm sido os estudos e instrumentos que procuram averiguar se os programas e práticas institucionais estão ou não a produzir os efeitos desejados. O *National Study of Student Engagement*³ (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007), um dos mais difundidos, é um programa de investigação norte-americano de extensão nacional que utiliza o *The College Student Report*, e que procura medir o envolvimento dos estudantes. Este instrumento solicita aos estudantes que identifiquem a frequência com que se envolvem num conjunto de atividades (identificadas na literatura como boas práticas educacionais), percepções sobre o ambiente institucional, satisfação com a instituição e percepção de ganhos obtidos com a experiência no ensino superior. Entre nós, o *Questionário de Vivências Académicas* é um dos instrumentos que mais se aproxima desta perspetiva (Almeida; Soares; Ferreira 1999, 2000), na medida em que procura avaliar a adaptação do estudante ao ensino superior num conjunto alargado de dimensões pessoais, relacionais e institucionais.

Situando a nossa investigação neste quadro de referência, nutrimos a ideia de que esta pudesse apresentar um contributo para a compreensão das dinâmicas de envolvimento e desenvolvimento do estudante do ensino superior. Assim, neste âmbito foi desenvolvido um conjunto de questionários que avaliam, através das autopercepções dos estudantes, um conjunto de práticas institucionais, comportamentos de envolvimento e percepções de ganhos com a experiência no ensino superior nos domínios intelectual, psicossocial e académico. Passaremos a descrever os passos deste processo, assim como das ideias que fundamentaram as tomadas de decisão.

2. Da definição e delimitação do problema de investigação ao objetivo de intervenção: narrativa de um percurso

A maioria dos estudos consultados, de natureza qualitativa ou quantitativa, refere-se ao impacto que certas características ou propriedades institucionais apresentam ao nível do desenvolvimento dos estudantes, pelas oportunidades de envolvimento que

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

proporcionam e que efetivam. Como referem Kuh; Kinzie; Schuh et al. (2005), não basta apenas providenciar atividades. É importante que efetivamente os estudantes se envolvam para poderem beneficiar delas.

Assim, parece-nos legítimo pensar que as práticas educativas promovidas pelos contextos de ensino superior apresentam um impacto ao nível do desenvolvimento dos estudantes, mediante o tipo e a intensidade de estímulos de envolvimento que promovem (que os convida a envolverem-se mais ou menos).

No entanto, convém não esquecer, como nos alerta Astin (1997), que nesta equação da intensidade do envolvimento do estudante nas atividades que lhe são oferecidas entram também as suas características intrapessoais que, de certo modo, também desempenham um papel preponderante no modo como estes se envolvem (em maior ou menor proporção) nas oportunidades académicas e sociais proporcionadas pelos diferentes contextos do ensino superior.

Deste modo, na investigação que conduzimos, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento que ocorre durante os anos de frequência no ensino superior resulta das dinâmicas constantes que ocorrem entre os estudantes e as propriedades particulares dos contextos onde se inserem. Centrando-nos nesta linha de preocupação, procurámos a compreensão das dinâmicas de envolvimento e desenvolvimento a partir das perceções dos atores que vivem as práticas institucionais, no âmbito da instituição escolhida para o efeito.

A escolha do problema de investigação, assim como da instituição em causa, prendeu-se também com questões profissionais. Profissionais porque é nosso objetivo conhecer melhor os nossos estudantes e as propriedades da instituição, a partir das perceções dos seus membros, com o objetivo de otimizar o impacto das atividades educativas oferecidas, seja a título individual ou institucional. Assim, tendo como referencial teórico um grupo considerável de modelos e investigações, procurámos numa primeira fase da nossa investigação conhecer as características particulares do contexto selecionado para estudo. Se é um facto que a literatura aponta um conjunto de propriedades institucionais tidas como promotoras de comportamentos de envolvimento com

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

impactos positivos ao nível do desenvolvimento psicossocial e académico dos estudantes, também é verdade que cada contexto se reveste de propriedades que lhe são específicas (Kuh; Schuh; Whitt et al., 1991; Kuh; Kinzie; Schuh et al., 2005). Considerando que grande parte destes estudos identifica as boas práticas institucionais características de instituições norte-americanas, mais sentido nos parece ter esta última afirmação, dada a escassez de estudos com instituições portuguesas, seguramente enquadradas num contexto sociocultural distinto do norte-americano. Para termos uma ideia das diferenças basta ler as obras de Kuh e colaboradores (1991, 2005).

Tendo em conta este breve enquadramento elaborámos, no âmbito do presente projeto de investigação as seguintes questões: 1) Qual a missão e filosofia do ensino superior para os professores da instituição alvo do estudo?; 2) Que práticas de envolvimento são promovidas no contexto da instituição alvo do estudo, na perspetiva de professores e estudantes?; 3) Existe coerência entre a perceção da missão e filosofia, declaradas, e as práticas institucionais percecionadas? 4) Que efeitos apresentam as dimensões de envolvimento (académico e social) e as perceções de práticas institucionais ao nível do desenvolvimento académico e psicossocial (percecionado) dos estudantes?

2.1. A decisão necessária sobre as opções metodológicas

Para responder às questões formuladas e concretizar os objetivos de investigação optámos por uma abordagem mista que conjuga e articula dois métodos de investigação: a qualitativa e a quantitativa (design misto exploratório). Esta opção revela-se útil quando, face à necessidade de se compreender de forma mais aprofundada um fenómeno social, apenas uma das abordagens de investigação se revela insuficiente (Creswell, 2008).

A justificação da nossa opção prendeu-se sobretudo com a necessidade de, por um lado, conhecer de forma mais aprofundada a missão, a filosofia e as práticas institucionais de envolvimento da instituição escolhida, a partir das perceções dos seus atores (através de uma abordagem qualitativa) e, por outro, a necessidade de elaborar instrumentos de medida quantitativos que avaliem o envolvimento e a perceção de desenvolvimento dos estudantes, sem desprezar as características culturais do contexto em estudo e dos seus atores.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Consideramos ainda que a integração destes dois tipos de estudo se ajusta aos nossos objetivos de investigação, na medida em que permitem uma visão integradora e complementar das questões a que nos propusemos analisar.

2.1.1. A opção pelo estudo qualitativo: porta de acesso a significações e valores

Para responder às questões formuladas para a presente investigação optámos numa primeira fase pelo *design* qualitativo. Segundo Robson (2002), a realidade é construída pelas interpretações e significações que as pessoas lhe vão atribuindo e é com base nessas interpretações e significações que se movem e se orientam no mundo real (Creswell, 2008). Uma vez que a investigação qualitativa tem como grande objetivo a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspetiva dos seus atores, na medida em que se reconhece que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, para a presente investigação, este *design* revelou-se o mais adequado, uma vez que se pretendia explorar as experiências, os comportamentos e as significações de professores e estudantes no seu contexto específico, com vista a gerar ideias, conceitos, configurações e padrões de conhecimento contextualizado (Dixon-Woods; Booth; Sutton, 2007), em relação às questões do envolvimento e do desenvolvimento no contexto particular da instituição escolhida para conduzir o estudo, a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Dentro do universo da investigação qualitativa integrámo-nos mais numa perspetiva interpretativista, cujo objeto de estudo se centra no significado que os atores sociais atribuem às situações e ao contexto social. O interpretativismo, também denominado de construtivismo (Guba; Lincoln, 1994), considera que os atores sociais apreendem o mundo em função da cultura e dos valores em que estão embebidos (Denzin, 1992). Tendo em linha de conta estes princípios, aliados ao facto de que se pretendia conhecer determinadas propriedades da cultura institucional como a missão, a filosofia e as práticas institucionais de envolvimento académico e social dos estudantes (resultantes da interação com as experiências e vivências institucionais), considerámos a adequabilidade desta abordagem.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Como o conhecimento e os significados que as pessoas detêm da realidade resultam de um processo de interpretação (Weick, 1995) construído através da interação humana, considera-se que estes (conhecimento e significados) tendem a variar de pessoa para pessoa e de contexto para contexto. Como a realidade social é uma construção social, construída através da história partilhada, da experiência e da comunicação, tal levou-nos a considerar as percepções ou significações de diferentes participantes (estudantes e professores). Como refere Kuh (2001/2002), numa instituição de ensino superior existem diferentes subgrupos, cujos membros partilham padrões, normas e valores que diferem dos de outros grupos e que podem estar em sintonia ou em conflito com os valores institucionais.

Dada a importância dos significados para a presente investigação, para a recolha de dados optámos pela entrevista (Van Maanen, 1988), na medida em que nos permite mais facilmente aceder aos sistemas de significado dos participantes, ao permitir a exploração aprofundada dos tópicos (Charmaz, 2006). Deste modo, foram construídos dois guiões de entrevista semiestruturada (para docentes e para estudantes) que orientámos para a concretização dos nossos objetivos. Foram entrevistados 21 professores e 31 estudantes⁴ de diferentes cursos.

A elaboração dos guiões apoiou-se na revisão da literatura e na análise de instrumentos de avaliação quantitativa do envolvimento dos estudantes do ensino superior e de investigações associadas a esses instrumentos, com o objetivo de definir as dimensões e tipologias de envolvimento mais relevantes. Destacam-se, entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Astin (1993; 1997), Kuh e colaboradores (1991, 2005, 2006) e os trabalhos de Pascarella e Terenzini (1991, 2005).

2.1.2. Alargando os dados do estudo qualitativo e desenhando intervenções educativas: potencialidades do estudo quantitativo

De acordo com Creswell (2008) a segunda fase de um *design* misto exploratório traduz-se numa abordagem investigativa de natureza quantitativa, usualmente com o objetivo de refinar e alargar os resultados obtidos na fase qualitativa. Esta abordagem também tem sido utilizada a construção de instrumentos de avaliação quantitativos (Hill; Hill, 2009).

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Relativamente ao estudo de natureza quantitativa, os nossos objetivos prendiam-se com a necessidade de construir instrumentos que respeitassem as características culturais da instituição em estudo em articulação com as principais conclusões da literatura sobre as dimensões mais relevantes na questão do envolvimento e do desenvolvimento do estudante do ensino superior.

Para tal, e apoiados numa revisão exaustiva da literatura científica nestes dois domínios, assim como nos resultados do estudo qualitativo, procurou-se construir e validar um conjunto de questionários, correspondentes às diferentes dimensões associadas na literatura ao envolvimento, assim como às variáveis associadas ao desenvolvimento do jovem adulto estudante do ensino superior: *Ambiente Institucional*⁵, *Interação Professor-Estudante*⁶, *Interação com os Pares*⁷, *Envolvimento*⁸ e medidas de percepção de ganhos ao nível da *Competência Intelectual, Autonomia e Autoconfiança, Competência Interpessoal, Valores, Autocontrolo e Competências Académicas*⁹.

Depois de validados, estes instrumentos permitiram realizar, numa fase posterior, as seguintes análises de dados (recolhidos no ano letivo 2011/12) junto de uma amostra de 576 estudantes oriundos dos diversos cursos de formação inicial, a funcionar em regime diurno:

1. Uma descrição e caracterização dos estudantes da instituição relativamente ao envolvimento (académico e extracurricular) e às perceções das práticas e relacionamentos institucionais;
2. Uma análise das diferenças em função do maior ou menor envolvimento ao nível das dimensões contextuais (ambiente institucional, interação professor-estudante, interação com os pares) e de ganhos a nível intelectual, psicossocial e académico.
3. Uma avaliação do impacto das diferentes dimensões institucionais e de envolvimento (académico e extracurricular) nas dimensões da percepção de ganhos do estudante.

No ano letivo de 2013/14 foi conduzido um novo estudo com estes instrumentos (Silva; Neves, 2014), junto de 911 estudantes, com vários objetivos. O primeiro passou pela monitorização e caracterização das perceções dos estudantes quanto à qualidade do ambiente institucional, interação professor-estudante e interação com os pares. Também se pretendeu conhecer os comportamentos

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

dos estudantes no envolvimento acadêmico e em atividades extracurriculares, assim como a percepção de ganhos obtidos com a experiência acadêmica na ESEC a nível intelectual, acadêmico e psicossocial. Esta caracterização permitiu-nos detetar pontos que necessitam de medidas de intervenção com vista ao aumento da qualidade da experiência educativa na instituição.

3. Para uma síntese dos resultados obtidos e respetivas implicações

3.1. Cultura institucional: caracterização da missão e filosofia institucionais

No que diz respeito às representações que os professores detêm relativamente à missão e filosofia institucionais e da sua articulação com as necessidades dos estudantes e com as práticas educativas promovidas na instituição, os dados obtidos com o estudo qualitativo indicam que a missão do ensino superior situa-se sobretudo ao nível da formação integral e vocacional do estudante, devendo os estudantes alcançar ou desenvolver, durante o seu percurso no ensino superior, competências do domínio acadêmico e psicossocial.

A análise dos valores partilhados pelos docentes, ou filosofia de ensino, aquando da definição do seu papel e (implicitamente) do papel desempenhado pelo estudante, conduziu-nos à conclusão que os professores partilham de princípios de facilitação da aprendizagem atribuindo um papel mais ativo e autónomo ao estudante (Silva, 2012; Silva; Ferreira; Ferreira, 2011).

Como os valores são tidos como orientadores das práticas educativas presentes no quotidiano de professores e estudantes (Kuh; Kinzie; Schuh et al., 2005; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006), impôs-se saber que práticas educativas de suporte e de estímulo intelectual eram promovidas na instituição e se estavam em consonância com a missão e os princípios declarados.

No nosso contexto de estudo, o suporte ao estudante (em termos académicos e sociais) parece vir sobretudo dos relacionamentos interpessoais (com professores e pares). Apesar de alguns estudantes se terem referido às oportunidades de participar em atividades de natureza extracurricular, a percepção de apoio situa-se sobretudo ao nível da interação com os professores,

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

revelando que para além da função de educadores, estes assumem também o importante papel de agentes socializadores (Silva, 2012; Silva; Ferreira; Ferreira, 2012).

Esta interpretação é reforçada pela descrição que ambos os grupos de participantes fazem da interação existente entre si, mais centrada nos aspetos relacionais, em particular na perceção de que existe um relacionamento significativo, de suporte social, que parece não se restringir às paredes da sala de aula. Considerando os resultados do estudo quantitativo, verificámos que em termos médios, os estudantes inquiridos consideram haver disponibilidade para apoiar por parte dos seus professores (Silva, 2012).

Em relação às práticas de estímulo intelectual, os discursos indicam claramente que as tarefas de desenvolvimento mais valorizadas são sobretudo as académicas. No discurso dos professores destacam-se aspetos como as aulas, as tarefas de aprendizagem solicitadas aos estudantes e as metodologias de ensino/ aprendizagem utilizadas. Os estudantes referem-se à perceção positiva que têm do modo como os cursos estão estruturados, às tarefas de aprendizagem práticas que lhes são pedidas (encaradas como significativas) e à possibilidade de poderem participar em atividades de carácter técnico-científico, como um estímulo para aprender. Os dados do estudo quantitativo confirmam a perceção, em termos médios, de um ambiente institucional intelectualmente estimulante (Silva, 2012).

Para além de o grupo de pares se ter revelado, nos discursos, de grande importância para a socialização e integração académica do estudante, também emerge como uma fonte de estímulo intelectual. Para alguns dos estudantes, o clima relacional positivo e de proximidade parece assumir-se como um ambiente emocionalmente seguro, importante para se explorar possibilidades e efetuar escolhas sem receios. A maioria dos estudantes que participou no estudo qualitativo refere-se à existência de um relacionamento apoiante e de qualidade com os pares (dados reproduzidos também pelo estudo quantitativo) (Silva, 2012).

Este clima relacional positivo poderá estar relacionado não apenas com o tamanho da instituição (de pequena dimensão), como também com as tarefas académicas que são pedidas aos estudantes e os métodos pedagógicos utilizados, em particular as

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

pedagogias de grupo, consideradas pela literatura excelentes oportunidades de interação socializadora.

Do ponto de vista das práticas de envolvimento acadêmico e social, procurou-se não apenas saber que práticas eram concretizadas, como também perceber se estas se articulavam com a missão e valores declarados pelos docentes entrevistados. Investigadores como Kuh e colaboradores (2006) referem que se a tónica se coloca na aprendizagem e desenvolvimento do estudante (como parece ser o caso desta instituição), então as práticas adotadas devem orientar-se para a adoção de metodologias participativas, colaborativas e ativas, não apenas nos contextos das salas de aula, como fora deles. Da análise ao conteúdo das entrevistas (Silva, 2012) parece haver evidências que apontam para a existência de um clima institucional que incentiva os estudantes à participação, traduzido no sentimento de que os professores utilizam metodologias de ensino-aprendizagem que incentivam e apelam a essa participação (tais como trabalhos de grupo, de pesquisa, de aplicação prática de conteúdos, de resolução de problemas). Adicionalmente, a maioria dos estudantes sente que a instituição e os professores estimulam e apelam à sua participação em atividades extracurriculares tais como o envolvimento em grupos estudantis, órgãos colegiais, atividades técnico-científicas e de ligação à comunidade, voluntariado.

3.2. Acerca do envolvimento e do desenvolvimento

Como referido anteriormente, um número considerável de estudos indica claramente que, comparativamente com os estudantes menos envolvidos, os estudantes mais envolvidos quer em termos académicos quer ao nível das atividades extracurriculares apresentam percepções mais positivas do *ethos* intelectual e relacional da instituição e níveis mais elevados de desenvolvimento global. Os resultados das Anovas aos nossos dados replicaram as principais conclusões da literatura sobre o envolvimento ao indicar que quanto mais envolvidos os estudantes se encontram, maior o seu desenvolvimento intelectual, psicossocial e académico e mais positivas as suas percepções do ambiente institucional, das interações com os pares e professores e maior o sentimento de pertença e identificação com a instituição (Silva, 2012).

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Ao nível da variável envolvimento académico, comparativamente com o grupo de estudantes menos envolvidos, os estudantes mais envolvidos apresentaram valores médios significativamente superiores ($p < .05$), indicando que este grupo vê o ambiente institucional como mais estimulante, os professores e os pares como mais apoiantes. Este grupo também declarou contactar com mais regularidade com os professores e consideraram ter obtido mais ganhos com a experiência no ensino superior nos domínios intelectual, psicossocial e académico (Silva, 2012; Silva; Ferreira; Ferreira, 2013b). Por sua vez, os estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares apresentaram também valores médios significativamente superiores ao nível do ambiente institucional, da interação com os professores, da interação com os pares, competência intelectual, competências interpessoais, autocontrolo e competência académica (Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013b).

Neste estudo também se procurou avaliar o poder preditivo de variáveis de natureza contextual e do envolvimento do estudante ao nível das variáveis de resultado consideradas no estudo (perceção de ganhos obtidos durante o ensino superior). Os coeficientes de regressão indicaram que as variáveis contextuais e de envolvimento revelam mais valor preditivo ao nível dos ganhos ao nível da *Competência Intelectual* (envolvimento nas tarefas académicas, perceção de suporte por parte dos professores e dos pares e perceção de estímulo intelectual institucional); *Autonomia e Autoconfiança* (envolvimento académico, perceção de suporte por parte dos pares e por parte dos professores); *Competências Interpessoais* (perceção de suporte pelos pares, envolvimento académico, perceções relativas à qualidade da gestão da relação pedagógica e perceção de suporte pelos professores); *Valores* (envolvimento académico e a perceção de suporte por parte dos pares e dos professores); *Competências Académicas* (estímulo intelectual, envolvimento académico, gestão da relação pedagógica, perceção de suporte com os pares e participação em atividades recreativas com os pares).

3.3. Monitorizando as Perceções dos estudantes

Como referido anteriormente, no ano letivo 2013/14, foi conduzido um novo estudo com uma amostra de 911 estudantes dos

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

cursos de formação inicial (regime diurno e noturno), da mesma instituição, com o objetivo de monitorizar as percepções dos estudantes quanto às práticas institucionais e comportamentos de envolvimento e detetar eventuais situações onde uma intervenção educativa se revele necessária.

Uma análise descritiva dos valores médios obtidos pelos estudantes em cada item e nos totais de cada questionário permitiram identificar as áreas fortes da instituição e detetar duas áreas mais sensíveis que requerem uma reflexão e intervenção institucional. Apesar de os estudantes inquiridos apresentarem percepções bastante positivas do ambiente institucional (estimulante e integrador), dos professores (quanto à sua competência científica e pedagógica e ao suporte que providenciam), dos pares (vistos como apoiantes) e de declararem envolver-se bastante nas tarefas académicas, também apresentaram valores médios baixos ao nível da participação em atividades de natureza extracurricular e do contacto com os professores para efeitos de apoio académico (Silva; Neves, 2014).

Considerando que o estudo qualitativo revelou que na cultura da instituição estudada os professores apresentam um papel de bastante relevo para a socialização académica e social do estudante face às exigências do contexto de ensino superior, parece-nos alarmante que o estudante não procure contacto com o professor. Por outro lado, a maioria dos estudantes não revelou interesse em participar em atividades sociais relacionadas com a prática da cidadania, o que também deve conduzir a uma reflexão e intervenção sérias, considerando que esta é uma das competências que os estudantes deverão desenvolver enquanto cidadãos.

4. Conclusão

Os dados obtidos pelos estudos apresentados e por inúmeras outras investigações revelam-se um forte apoiante de que as práticas e situações educativas promovidas pelas instituições que sejam efetivamente mobilizadoras de energia e investimento por parte do estudante podem fazer a diferença no seu desenvolvimento.

Tal apresenta forçosamente algumas implicações ao nível das políticas institucionais. Destacamos particularmente a necessidade de se desenvolverem mecanismos de avaliação

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

entendidos como uma prática ao serviço da promoção da qualidade de ensino, de se promover a investigação voltada para a melhoria da qualidade das experiências educativas e de se estimular a participação consciente e construtiva dos estudantes em processos avaliativos efetivos que visem a melhoria institucional, para além dos mecanismos formais existentes.

Como é possível verificar ao longo deste trabalho, o envolvimento do estudante em atividades educativas enriquecedoras e envolventes aumenta as possibilidades de concretização dos seus objetivos formativos e pessoais, de satisfação com a experiência tida durante os anos de ensino superior e de aquisição e desenvolvimento das competências socialmente exigidas.

Estes dados tornam claro que as instituições de ensino superior devem promover o envolvimento do estudante e o seu desenvolvimento académico e psicossocial através de um processo que integre a adoção de políticas, práticas e atividades educativas que a investigação tem revelado promissoras e eficazes. O desafio passa por efetivamente tornar estas práticas e atividades educativas enriquecedoras e envolventes numa realidade para todos os estudantes. E tal tarefa implica necessariamente, a nosso ver, que voltemos agora o olhar para os estudantes que não se conseguem integrar ou envolver e retirar o máximo de benefícios do seu percurso pelo ensino superior.

Referências

Almeida, L.; Soares, A.; Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção e validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L.; Soares, A.; Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, XIV, 2 (2000) 189-208.

Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin; Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) 509-535. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chickering, A.; Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39, 7 (1987) 3-7.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Chickering, A.; Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.

Denzin, N. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*. Malden, MA: Blackwell.

Dixon-Woods, M.; Sutton, A. (2007). Synthesizing qualitative research: A review of published reports. *Qualitative Research*, 7 (2007) 375-422.

Fernandes, S.; Flores, M. (2009). Aprendizagem baseada em projectos e trabalho docente: Experiências e desafios num curso de engenharia da UM. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4980-4995. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, J.; Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, 3 (2001) 119-159.

Gonçalves, S.; Soeiro, D.; Silva, S. (2014). Advancement of teaching in higher education: A Portuguese Project. In P. Boyd; A. Szplit; Z. Zbróg (Eds.), *Teacher educators and teachers as learners: International Perspectives*, 75-95. Kraków: Libron.

Hill, M.; Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33, 3 (2001) 10-17.

Kuh, G. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3, 1 (2001-2002) 23-39.

Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.

Kuh, G.; Kinzie, J.; Buckley, J.; Bridges, B.; Hayek, J. (2006, November). *What matters to student success: A review of the literature. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.

Kuh, G.; Kinzie, J.; Schuh, J.; Whitt, E.; & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G.; Schuh, J.; Whitt, E.; Andreas, R.; Lyons, J., Strange, C.; Krehbiel, L.; MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches*

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

to fostering student learning and development outside the classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G.; Vesper, N.; Connolly, M.; Pace, R. (1997). *College students experience questionnaire*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2000). *The NSSE 2000 report: National Benchmarks of effective educational practice*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2001). *Improving the college experience: National Benchmarks of effective educational practice*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2002). *From promise to progress: How colleges and universities are using student engagement results to improve collegiate quality*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2003). *Converting data into action: Expanding the boundaries of institutional improvement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2004). *Student engagement: Pathways to collegiate success*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2005). *Student engagement: Exploring different dimensions of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

National Survey of Student Engagement (NSSE). (2007). *Experiences that matter: Enhancing student learning and success*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.

Pascarella, E.; Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E.; Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.

Sax, L.; Astin, A.; Korn, W.; Mahoney, K. (1996). *The American Freshman: National Norms for Fall 1995*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Scott, W.; Lisagor, T.; & Marachi, R. (2009). Learning centered universities: The changing face of higher education. *Journal of Faculty Development*, 23, 1 (2009) 14-23.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

Silva, S. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Silva, S.; Ferreira, J. A.; Ferreira, A. (2011). *Missão e filosofia do ensino superior do ponto de vista de professores de uma escola do ensino superior politécnico*. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação*, 227-235. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Silva, S.; Ferreira, J. A.; Ferreira, A. (2012). A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 22 (2012) 23-45.

Silva, S.; Ferreira, J. A.; Ferreira, A. (2013a). Vivências académicas e sociais e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. In B. D. da Silva; L. S. Almeida; A. B. Lozano; M. P. Uzquiano; A. Franco; R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 7243-7258. Braga: Universidade do Minho.

Silva, S.; Ferreira, J. A.; Ferreira, A. (2013b). *Envolvimento e desenvolvimento do estudante no ensino superior*. In B. D. da Silva; L. S. Almeida; A. B. Lozano; M. P. Uzquiano; A. Franco; R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 6880-6891. Braga: Universidade do Minho.

Silva, S.; Ferreira, J. A.; Ferreira, A. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior. *Revista E-Psi - Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4, 1 (2014) 5-27. Disponível em <http://www.revistaepsi.com>

Silva, S.; Neves, C. (2014). *Perceção dos estudantes quanto à vivência académica na ESEC: Caracterização e indicadores de medidas para a promoção de Boas Práticas Institucionais*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field*. Chicago: University of Chicago Press.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

¹ ***For the understanding of institutional practices, students involvement and their perceptions of development in the context of higher education: The complementarity of different research designs***

² Doutora.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: sofiaface@esec.pt

³ Outros programas de investigação como o UCLA's Cooperative Institutional Research Program (Sax; Astin; Korn; Mahoney, 1997), ou o Indiana University's College Student Experiences Questionnaire Research Program (Kuh; Vesper; Connolly; Pace, 1997), encontram-se na mesma linha de investigação.

⁴ No que diz respeito aos participantes professores, a sua seleção obedeceu aos seguintes critérios: docentes provenientes de diferentes áreas científicas da instituição; docentes que lecionam unidades curriculares específicas do curso; docentes que lecionam unidades curriculares de formação geral e transversal a diversos cursos oferecidos na instituição; docentes que se encontram nos órgãos da instituição. Foram selecionados só professores que se encontravam a exercer funções na instituição em regime de tempo integral. Quanto aos estudantes, definiram-se como critérios de seleção da amostra: estudantes envolvidos nos diferentes órgãos da instituição e associações de natureza estudantil; estudantes que eram caracterizados como “dinâmicos” ou envolvidos nos contextos de sala de aula e da instituição. Para identificar alguns destes alunos, foi pedido aos professores responsáveis de curso que identificassem estudantes que encaixassem no perfil. Dos 40 estudantes contactados por *e-mail* para participar, responderam positivamente à solicitação 31.

⁵ O Questionário do Ambiente Institucional integra duas subescalas: *Estímulo Intelectual* que avalia a perceção de estímulo institucional para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal do estudante e *Sentimento de Comunidade* que avalia o sentimento de pertença à instituição.

⁶ O Questionário da Interação Professor-Estudante é constituído por três subescalas. A *Gestão da Relação Pedagógica* avalia a perceção dos estudantes relativamente a comportamentos do professor ao nível da relação pedagógica. O *Contacto com os Professores* avalia os comportamentos de contacto académico que os estudantes estabelecem com os professores. A *Perceção de Suporte* avalia a perceção de um relacionamento de suporte com os professores.

⁷ O Questionário da Interação com os Pares procura medir a *Perceção de Suporte* pelos pares que avalia a qualidade do relacionamento com os pares, e a *Participação em Atividades Recreativas*, com os pares.

⁸ O Questionário do Envolvimento pretende medir o *Envolvimento Académico* do estudante nos contextos da sala e fora da sala de aula, assim como o seu investimento nas tarefas de aprendizagem. Pretende também medir o *Envolvimento em Atividades Extracurriculares* (sociais e recreativas/ culturais, associativas ou colegiais).

⁹ No estudo exploratório das características psicométricas dos diversos instrumentos, para apreciar a validade de construto dos questionários efetuou-se uma análise fatorial em componentes principais dos resultados dos itens com o objetivo de saber quantos e que fatores os instrumentos avaliavam e apreciar a qualidade dos itens. As versões finais revelaram estruturas conceptuais com sentido. As análises dos índices

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

de consistência interna pelos *Alphas de Cronbach*, revelaram índices bastantes satisfatórios para a maioria dos fatores (acima de .70), com exceção do fator Autocontrolo que apresentou um valor alfa estandardizado de .67.

Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as percepções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: a complementaridade de diferentes designs de investigação

TRABALHO E VIDA PESSOAL: EXIGÊNCIAS, RECURSOS E FORMAS DE CONCILIAÇÃO¹

Cláudia Andrade²

Abstract: Social, demographic and economic changes that occurred over the last years brought an increase in demands placed on individuals, families, organizations and in the society, in general, with impacts on work and personal life reconciliation. In this article some of the conceptual models of work-family-personal life balance are presented in order to set a theoretical ground to understand how different dimensions of work, family, individual and context combine themselves creating tensions and conflicts. Results from several studies carried out in the Portugal and internationally, are presented in order to discuss the implications of the social challenges and the impacts on the study of work and personal life reconciliation.

Keywords: work-life balance; demands; resources

Resumo: As alterações sociais, demográficas e económicas vividas nos últimos anos fazem-se acompanhar de um conjunto de exigências crescentes colocadas aos indivíduos, às famílias, às organizações e à sociedade, em geral, no que respeita ao modo como se articula o trabalho e a vida pessoal. Com este artigo pretende-se apresentar alguns dos modelos teórico-conceituais que estão na origem dos estudos sobre articulação trabalho-família-vida pessoal. Estes ilustram como diferentes dimensões do trabalho, da família, do indivíduo e do seu contexto podem, em determinados momentos, colidir gerando tensões e conflitos. Ao longo da análise efetuada serão apresentados resultados de estudos realizados tanto no contexto internacional, como ao nível nacional de modo a discutir as implicações e os desafios sociais que se colocam, na atualidade às relações entre trabalho e vida pessoal.

Palavras-chave: trabalho-vida pessoal; exigências; recursos

Introdução

O interesse pelo modo como se articulam papéis profissionais e familiares surge como consequência das transformações no mercado de trabalho que vieram não só alargar a tipologia de profissões que podem ser desempenhadas por homens e por mulheres como colocaram, progressivamente, novas exigências para o exercício da atividade profissional que se prendem, entre outros, com níveis da formação mais elevados, necessidades de atualização profissional constante, horários alargados, para mencionar apenas algumas. O aumento de oportunidades de emprego, sobretudo para as mulheres, a par das

crescentes exigências económicas para a manutenção da família levou também a uma reconfiguração da família passando-se de um modelo familiar de elemento masculino como sustentador económico único da família para um modelo em que ambos os elementos do casal contribuem para a economia familiar – as chamadas famílias de duplo-emprego –. O modelo familiar em que o rendimento provém do exercício de uma atividade profissional, por parte dos dois elementos do casal torna-se, assim, nas sociedades ocidentais, o modelo dominante. Esta nova configuração familiar levou os cientistas sociais a preocuparem-se com as possíveis consequências da competição, especialmente para as mulheres, entre o exercício de uma atividade profissional e a organização da vida familiar, sobretudo ao nível dos cuidados com o lar e mais concretamente na execução das tarefas domésticas e o cuidado com os filhos (Andrade, 2013). O estudo das relações entre os papéis profissionais e familiares passa, deste modo a ser objeto de estudo surgindo pela primeira vez na literatura científica, por volta dos anos 60, com os trabalhos de Rapoport. Nestes estudos, que posteriormente foram designados por “estudos sobre famílias de duplo-emprego e dupla-carreira”, a temática central prendia-se com a análise do conflito entre o trabalho e a vida pessoal em casais britânicos. Na época, o trabalho e a família eram encarados como domínios separados, existindo apenas uma ligação concetual entre estas duas áreas de vida dos indivíduos (Andrade, 2013). Os progressos efetuados na investigação sobre estas matérias vieram, posteriormente, a dar conta da necessidade de se considerar que estes dois domínios (trabalho e família) são interdependentes e estão sob a influência dos papéis de género, dado que estes definem a divisão de papéis, tanto na família como no trabalho. Nesta linha, em 1977, Rosabeth Kanter elabora uma revisão de estudos sobre as interações entre o exercício dos papéis profissionais e familiares na sociedade americana, contribuindo, de forma decisiva, para a inscrição desta temática no domínio de investigação das ciências sociais (Andrade, 2013). Inaugura-se, assim, uma nova vaga de estudos, que se centram na identificação das bases socioculturais que orientam tanto a vida familiar como os contextos de trabalho e que tipificam as relações entre ambos. Paralelamente a preocupação com as práticas de equidade de género, tanto no trabalho como na família, temática também largamente explorada pelas correntes feministas, a partir dos anos 80 dá origem a novos estudos ampliando o seu campo de análise.

Na década de 80 o estudo dos conflitos entre trabalho e vida familiar dominam a literatura da especialidade o que não tardou a traduzir-se em intervenções sociais em áreas específicas (por exemplo, nos anos 80, a publicação das leis da igualdade de oportunidades) (Andrade, 2013). Contudo é necessário realçar que as práticas sociais nem sempre acompanharam os desenvolvimentos da legislação e, em termos práticos, ainda hoje, a igualdade não está completamente garantida, nem no domínio do trabalho, nem no domínio da família (Andrade, 2013). No domínio do trabalho, as investigações continuam a evidenciar desigualdades, por exemplo, ao nível do acesso a certos tipos de atividade e do progresso nos contextos laborais, com situações de salários desiguais e desigualdade na profissão e nas carreiras profissionais situação, em geral, desfavorável para as mulheres. No domínio familiar, igualmente a persistência mais ou menos generalizada de modelos culturais que identificam a mulher com o seu papel na família e no lar, acaba por gerar assimetrias na participação de homens e mulheres na vida familiar e tende a sobrecarregar estas últimas em virtude da acumulação dos papéis profissionais e familiares (Andrade, 2013; Edwards, 2001). O desempenho de papéis profissionais e familiares continua, assim, a ser uma temática de particular interesse na atualidade continuando a atrair não só a investigação como, também, o olhar da sociedade com reflexo nas opções políticas ao nível nacional e ao nível da União Europeia.

1. Trabalho e Família: delimitações concetuais, modelos e mecanismos de relação entre papéis

Ao nível da investigação a pluralidade de olhares sobre o estudo das relações entre trabalho e vida pessoal, no qual se enquadra a vida familiar, assim como a diversidade social e cultural em que está imersa, introduz de forma inequívoca uma riqueza concetual a qual não está isenta de alguma dificuldade no estabelecimento de quadros agregadores que sistematizem a integração dos contributos das várias disciplinas. Nesta linha, as definições concetuais, assim como a terminologia à qual se recorre pode, em muitos casos apelar para uma multiplicidade de construtos por vezes difícil de diferenciar. Em qualquer dos casos e, sobretudo em torno de alguns conceitos, a unanimidade parecer existir sendo esta corroborada pela quantidade de estudos que os utiliza como quadro de referência tanto ao nível empírico como ao nível das propostas de intervenção.

Numa análise da evolução dos estudos em torno das relações trabalho e família verifica-se que, numa primeira fase, os domínios foram analisados de forma separada, assumindo-se que as esferas colidiam. Apesar da popularidade que esta perspetiva acolheu junto dos académicos e até da comunicação social, ao longo dos últimos anos novos olhares surgiram. Estes evocam, não só a importância de se analisar as causas dos conflitos entre papéis mas, também, de clarificar os efeitos nefastos dos mesmos tanto para os indivíduos, como para as suas famílias e até para os contextos profissionais. Assim, no que diz respeito aos mecanismos que foram identificados pela literatura como suscetíveis de enquadrar as relações entre o trabalho e a vida familiar, numa ótica de separação das esferas, existem, pelo menos três mecanismos popularizados através de diversos estudos que neles se apoiam: o mecanismo da segmentação que defende a separação entre o trabalho e a vida familiar; o mecanismo de compensação, onde se procura equilibrar os fracassos ou menor satisfação com um dos domínios de vida com o aumento da participação na outra esfera e, ainda, um processo de influência recíproca denominado de *spillover* que corresponde a uma transferência de atitudes e de comportamentos de um papel para outro (Near; Rice; Hunt, 1980).

A segmentação foi delineada como um dos primeiros mecanismos explicativos para a relacionamento entre trabalho e a vida familiar. Assume que cada um dos papéis existe de forma autónoma, sendo este processo encarado como decorrente das diferenças entre expectativas associadas a cada um dos papéis. Assim, assume-se que a interferência entre múltiplos papéis de vida deve ser evitada através do estabelecimento de fronteiras e limites associadas a cada um deles. Apesar deste modelo ter sido apoiado em alguns estudos as críticas surgiram, desde logo, uma vez que a tentativa de separação de atitudes e comportamentos nas diferentes esferas de vida dificilmente acontece (Near; Rice; Hunt, 1980). Nesta linha, surge uma visão mais abrangente que aponta para a existência de papéis de vida diferenciados mas que, de um modo ou de outro acabam por se sobrepor ou mesmo por se influenciar reciprocamente. Surge, assim, um quadro concetual que aponta para o exercício de papéis sociais, tanto na família como no trabalho, ao qual se associam expectativas e modos de agir socialmente construídos. Ao exercício de cada um destes papéis estão associados recursos que, no caso de serem escassos podem dar origem a uma perceção de conflito de papéis (por exemplo, falta

de tempo, de energia, etc.). Ainda de acordo com esta perspectiva a tensão ou conflito entre papéis (baseada na escassez de recursos) assume que quanto maior for a acumulação de papéis, maiores serão os riscos de incompatibilidade entre estes e, conseqüentemente, maior conflito poderá ser vivido pelos indivíduos podendo mesmo gerar dificuldades de cumprimento adequado de um ou de mais do que um dos papéis (Voydanoff, 2002).

Se a modelo subjacente à da escassez de recursos que origina conflito entre papéis encontrou apoio na literatura, os estudos também, progressivamente identificaram que exercício de múltiplos papéis de vida pode estar associado a processo tanto de desenvolvimento pessoal e social como de obtenção de recursos que pode atuar positivamente levando a um processo de promoção do papel (Voydanoff, 2002) e/ou de expansão do papel (Grzywacz; Marks, 2000). Esta última perspectiva valoriza os recursos obtidos no exercício de múltiplos papéis de vida, assim como a dimensão do desenvolvimento de relações sociais que lhe está associada como forma de ampliar as competências gerais do indivíduo para o exercício de cada um dos papéis de vida, bem como da sua articulação (Greenhaus; Beutell, 1985; Nice; Rice; Hunt, 1980). Vários autores defendem esta última perspectiva reconfigurando o conceito de *spillover* de modo a que este passa a ser entendido num sentido também positivo para além do sentido negativo já identificado (Grzywacz; Marks, 2000).

1.1. O domínio da perspectiva do conflito entre papéis

Diversos autores referem que a literatura e investigação sobre a relação entre os papéis profissionais e familiares tem sido dominada pela perspectiva do conflito (Hill, 2005; Kirchmeyer, 1992; Parasuraman; Greenhaus, 2002). O conflito decorre, como foi já referido, das pressões simultâneas do domínio profissional e familiar que torna a articulação dos papéis difícil ou mesmo incompatível. Greenhaus e Beutell (1985) numa revisão de estudos recorrem à expressão de conflito interpapéis defendendo também a sua bidirecionalidade, ou seja, do trabalho para a família e da família para o trabalho. Os autores evidenciam, também, a existência de três tipologias de conflito: conflito baseado no tempo, conflito baseado na tensão e conflito com base no comportamento. O conflito baseado no tempo assume que os múltiplos papéis competem em termos de tempo, de modo que o tempo despendido num papel tem um impacto negativo na disponibilidade de tempo

para o outro papel. Para autores como Edwards e Rothbard (2000) esta dimensão pode ter um carácter intencional, quando é o indivíduo que decide quanto tempo dedica a cada um dos papéis ou pode ser fruto de constrangimentos externos como, por exemplo, horários de trabalho extensos ou por turnos, viagens frequentes, entre outras. Já o conflito baseado na tensão envolve a pressão sentida no exercício de um papel que afeta negativamente outro papel de vida. Contudo, os papéis só são considerados incompatíveis ou em conflito quando a pressão gerada no desempenho de um dos papéis dificulta o cumprimento das exigências do outro papel (Greenhaus; Beutell, 1985). Para ilustrar podemos aludir a pressões geradas no papel profissional como, por exemplo, pressões para um elevado desempenho, competitividade, dificuldades de relacionamento interpessoal que geram, inevitavelmente, irritabilidade e fadiga que afetam o desempenho do outro papel. Por último o conflito baseado no comportamento que corresponde a padrões de atuação específicos de um determinado papel que podem ser incompatíveis com as expectativas comportamentais de outro papel (Greenhaus; Beutell, 1985).

1.2. Género e conflito de papéis

Os papéis de género têm sofrido, por força das alterações sociais, reconfigurações orientadas para a promoção da igualdade ao nível das expectativas e dos comportamentos. Apesar de tais modificações, muitos são os autores que advogam que o género é ainda visto como uma base legítima e ideologicamente aceitável para a distribuição do poder, responsabilidades e mesmo direitos no âmbito dos papéis profissionais e familiares (Andrade, 2013; Matias; Andrade; Fontaine, 2012). O género, desde sempre, diferenciou o exercício dos papéis profissionais e familiares por parte de homens e mulheres. No entanto, nos contextos de trabalho atuais, a mulher não só tende a exercer atividades em quase todos os setores, como as exigências inerentes ao mesmo são idênticas para homens e mulheres (Andrade, 2013; Matias; Andrade; Fontaine, 2012). Pode, assim, falar-se, na maioria dos casos, de igualdade em termos de exigências de disponibilidade para o papel profissional. Se a participação das mulheres no mercado de trabalho alterou os papéis de género neste domínio, seria esperado que esta modificação se fizesse sentir, também, ao nível da vida familiar, nomeadamente na realização das tarefas domésticas e no cuidado com os filhos (Andrade, 2013; Matias; Andrade; Fontaine, 2012). Porém, a

literatura aponta para que a divisão das tarefas e responsabilidades domésticas não se tenha modificado na mesma extensão (Andrade, 2013). A divisão assimétrica nas tarefas domésticas e nas responsabilidades familiares tem sido alvo de análise de vários estudos que identificam sentimentos de sobrecarga e baixas percepções de justiça na divisão do trabalho que afetam sobretudo as mulheres (Andrade; Bould, 2012; Andrade; Mikula, 2014; Matias; Andrade; Fontaine, 2011). Nesta linha, destaca-se um conjunto de estudos acerca dos sentimentos de sobrecarga das mulheres, quando acumulam o papel parental com o papel profissional, assim como estudos que dão conta de uma relação negativa entre a necessidade de investimento no trabalho e o envolvimento no papel parental, por parte das mulheres (Andrade, 2013; Matias; Andrade; Fontaine, 2011). Outros autores, porém, destacam a importância de variáveis de natureza social, que contribuem para a diminuição do conflito trabalho-família nas mulheres como, por exemplo, a existência de redes e de estruturas sociais de apoio à família (Andrade, 2013; Guerreiro; Pereira, 2006; Matias; Andrade; Fontaine, 2011).

2. O conflito trabalho-família e o papel profissional

Diversos estudos que focam a atenção sobre os efeitos negativos do conflito entre o papel profissional e o papel familiar identificam consequências nefastas tanto para o indivíduo como para a organização. Algumas destas consequências traduzem-se numa baixa satisfação com o trabalho (Adams *et al.*, 1996; Bedeian, *et al.*, 1988), intenção de abandonar a atividade profissional (Greenhaus; Parasuraman; Collins, 2001), fraco compromisso organizacional, baixo desempenho profissional e produtividade reduzida (Frone, *et al.*, 1997; Greenhaus; Beutell, 1985), absentismo elevado e stress profissional (Frone *et al.*, 1992). Voydanoff (2004) refere, também, que as expectativas ou normas associadas ao papel profissional (por exemplo, que envolvem um esforço físico e psicológico elevados) podem gerar tensão e, conseqüentemente dificuldades de conciliação trabalho-família. Deste modo pode considerar-se que a sobrecarga associada ao papel profissional suscita sentimentos de falta de energia ou fadiga fazendo decrescer a motivação para responder às diferentes exigências de outros papéis, nomeadamente o papel familiar (Aryee, *et al.*, 2005; Demerouti; Bakker; Schaufeli, 2005). Também Kossek e Ozeki (1998) constataram que a percepção de conflito de papéis se efetua

através de sentimentos de “invasão” da vida profissional na vida familiar. Allen, Herst, Bruck e Sutton, (2000) realizaram uma meta-análise subordinada ao tema tendo encontrado como variável preditora da intenção de abandonar o trabalho a percepção de conflito trabalho-família.

Em suma, as consequências do conflito trabalho-família são diversas e, tal como os estudos documentam, os efeitos fazem-se a vários níveis com destaque para a insatisfação profissional, aumento dos níveis de stress, na diminuição da produtividade, elevado absentismo e intenção de abandonar o trabalho.

2.1. Como podem os contextos laborais promover as boas relações trabalho-família?

Os estudos sobre as políticas e práticas organizacionais que promovem a melhoria da conciliação da vida profissional e familiar têm identificado, de um modo geral, tanto recursos sociais como organizacionais que fomentam a redução do conflito entre o exercício do papel profissional e a vida familiar. Apesar de algumas das estratégias e medidas organizacionais estarem associadas a especificidades dos contextos sociais e laborais, a verdade é que muitas delas, independentemente do contexto, são identificadas como promotoras de uma conciliação de papéis mais bem sucedida. Allen (2001) categoriza as políticas e práticas de conciliação trabalho-família da seguinte forma: a) acordos de trabalho flexível, que envolvem horário de trabalho flexível, semana de trabalho comprimida; trabalhar a partir de casa; e trabalho a tempo parcial (part-time); b) apoio no cuidado de dependentes que se traduz em subsídios de apoio à infância, equipamentos de infância no local de trabalho, serviços de informação sobre estes equipamentos, licenças de maternidade pagas, licenças de paternidade pagas e licenças para o cuidado de idosos. Para além destes aspectos a flexibilidade no local de trabalho enquanto característica da cultura organizacional que está frequentemente associada a sentimentos de autonomia e apoio, nomeadamente, para o cumprimento das obrigações familiares mereceu a atenção de alguns estudos. A possibilidade de exercer controlo sobre os horários de trabalho e uma cultura organizacional apoiante da família, diminui, de acordo com vários autores a percepção de conflito entre a vida profissional e a vida pessoal (Andrade, 2011; Byron, 2005; Greenhaus; Parasuraman; Granrose; Rabinowitz; Beutell, 1989). Num estudo realizado por Hill (2005) os contextos profissionais com maior

flexibilidade e possibilidade de controlo sobre os horários de trabalho surgiram associados não apenas a menores tensões percebidas pelos trabalhadores entre a profissão e a vida familiar como, também, a um aumento da satisfação profissional. Apesar destes resultados existe alguma controvérsia em termos dos efeitos, a longo prazo destas medidas. Os contextos sociais e políticos determinam, em geral, a disponibilidade de medidas de apoio à conciliação. Contudo, o uso efetivo destas medidas depende de muitos fatores nos quais se incluem os papéis de género. O estudo de Milkie e Peltola (1999) dá conta da realidade, para o contexto norte-americano, onde o recurso a horários de trabalho em tempo parcial, ou mesmo o abdicar temporária ou permanente da carreira profissional foram identificadas como estratégias usadas sobretudo pelas mulheres para melhor conciliar a vida profissional e familiar. Para o contexto nacional, também alguns estudos identificaram as cedências, ao nível profissional mas também ao nível familiar e pessoal como possível estratégia para conciliar papéis sendo esta estratégia mais usada por mulheres (Andrade, 2013; Matias; Andrade; Fontaine, 2012). De um modo mais geral, sem centrar a atenção nas diferenças de género um estudo realizado por Jacobs e Gerson (2004) revelou que os profissionais que escolheram reduzir o seu investimento profissional assumindo um horário de trabalho em tempo parcial, apesar de temporariamente, apresentaram dificuldades de progressão na carreira quando retomam a sua atividade profissional de acordo com os padrões que tinham anteriormente. Deste modo, muitas vezes as políticas de apoio à família, nas quais se incluem a possibilidade de redução de horários, podem ser percebidas como penalizadoras para o progresso e mesmo estabilidade profissional funcionando como fator de inibição, por parte dos trabalhadores, para o uso destas medidas.

A existência ou a perceção de existência de apoio por parte do supervisor no local de trabalho tem também sido identificada pela literatura como contribuindo positivamente para atenuar as consequências nefastas do stress profissional diminuindo, assim, o conflito do trabalho para a família. A importância do apoio percebido por parte da supervisão foi confirmada no estudo de Hill (2005) surgindo relacionado com menores perceções de conflito trabalho-família e níveis baixos de stress individual. Para além dos indivíduos, as organizações também beneficiam com a implementação de medidas que promovam a conciliação trabalho-família. O estudo de Allen (2001), ao analisar a perceção global dos

trabalhadores acerca do apoio à família disponibilizado pela organização revelou que os trabalhadores que percebiam menor apoio familiar, por parte da organização, revelavam menor compromisso organizacional e intenção de abandonar a organização. Um outro aspecto documentado pela literatura é a importância do desenvolvimento de infra estruturas de apoio à família, sendo que esta realidade se aplica essencialmente a organizações de grande dimensão (Guerreiro; Pereira, 2006). Destas podem destacar-se, por exemplo, a criação de serviços de acolhimento de crianças (Guerreiro; Pereira, 2006); o apoio na prestação de cuidados a idosos e ainda os incentivos (por exemplo, monetários ou dias de folga) para promover o envolvimento na parentalidade (Guerreiro; Pereira, 2006). Para além destas medidas também a organização do tempo de trabalho de acordo com as necessidades dos colaboradores (por exemplo, ajustamento do horário de trabalho, compensação das horas, concentração de horários, entre outras) são práticas que promovem de forma ativa a conciliação de papéis (Guerreiro; Pereira, 2006).

Contudo, alguns autores destacam que para que uma organização seja considerada como “amiga da família” não deve limitar-se a disponibilizar medidas que promovam a conciliação da vida profissional e a vida familiar. Deve, também, desenvolver um clima organizacional de apoio, de respeito pelas necessidades dos colaboradores possibilitando que estas medidas sejam efetivamente usadas pelos colaboradores combatendo os receios que daí possam advir (por exemplo, ser prejudicado na carreira por usufruir de uma licença) (Marshall; Barnett, 1994). A disponibilização de medidas de conciliação deve ser acompanhada por uma mudança organizacional que coloque a conciliação trabalho-família no quadro da cultura organizacional. Para ilustrar este pressuposto Allen (2001) encontrou, como previsto, uma relação entre uma cultura organizacional de apoio à conciliação de papéis e o uso das medidas disponibilizadas pela organização com um impacto positivo tanto nas variáveis da família como nas do trabalho (maior satisfação, maior produtividade, maior implicação afetiva e menor conflito trabalho-família). A autora mostrou, também, no seu estudo que a percepção da organização como apoiante se constitui como variável mediadora da relação entre a disponibilização das medidas de conciliação família-trabalho e as variáveis dependentes como o conflito trabalho-família, a implicação afetiva com a organização e a satisfação com o trabalho. O estudo de Allen (2001) mostra, assim,

que a disponibilização de medidas de conciliação de papéis por si só, não é uma estratégia que contribui para a conciliação trabalho-família, sendo necessário avaliar também a percepção global do colaborador sobre a organização como apoiante.

Reflexões finais

As alterações do contexto laboral, nomeadamente a integração progressiva das mulheres no mercado de trabalho a tempo inteiro e o conseqüente aumento do número de famílias de duplo rendimento levaram a que o interesse pelas relações entre de papéis profissionais e familiares se transformasse em objeto de estudo das ciências sociais. O modelo familiar de famílias de duplo rendimento levou os cientistas sociais, numa primeira fase, a preocuparem-se com as possíveis conseqüências negativas da competição, sobretudo para as mulheres, da atividade profissional com a organização da vida familiar, tanto ao nível da execução das tarefas domésticas como do cuidado com os filhos. Este é, na verdade o objeto de estudo das primeiras investigações realizadas neste âmbito onde se destacam as repercussões negativas do conflito entre papéis familiares e profissionais, com especial incidência para o conflito de papéis sentido pelas mulheres. Posteriormente, os estudos apontaram para a necessidade de se considerar que os domínios profissionais e familiares são interdependentes e estão sob a influência dos papéis de género, dado que estes definem a divisão de papéis, tanto na família como no trabalho. Nesta linha, surge uma nova vaga de estudos que se centra na identificação das influências culturais que orientam tanto a vida familiar como os contextos de trabalho e que tipificam as relações entre estes dois contextos de vida. De um modo geral, estes estudos confirmam a influência dos estereótipos de género tanto ao nível dos contextos profissionais, como no domínio familiar onde a persistência, mais ou menos generalizada, de modelos culturais que identificam a mulher com o seu papel na família e no lar acabam por gerar assimetrias na participação de homens e mulheres na vida familiar e tendem a sobrecarregar estas últimas, sobretudo em virtude da acumulação dos papéis profissionais e familiares.

A análise dos efeitos nefastos decorrentes das dificuldades de conciliar, de forma adequada, o trabalho com a vida familiar reportam-se a um conjunto de conseqüências que potenciam, também, um olhar sobre o modo como os contextos laborais podem

promover as boas relações trabalho-família. As consequências são também identificadas pela literatura que destaca não só os benefícios como as implicações positivas para o desenvolvimento de políticas sociais e organizacionais mais adaptadas e ajustadas às novas configurações familiares e às exigências do mercado de trabalho em constante mutação. Apesar da já longa tradição enquanto objeto de estudo das ciências sociais e humanas as relações entre trabalho e vida familiar permanecem com uma centralidade única no âmbito acadêmico mas também político e social.

Referências

- Adams, G.; King, L.; King, D. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 8, 4 (1996) 411- 420.
- Allen, T.; Herst, D.; Bruck, C.; Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: a review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 2 (2000) 278-308.
- Andrade, C.; Bould, S. (2012). Child-care burden and intentions to have a second child: effects of perceived justice in the division of child-care. *International Review of Sociology*, 22, 1 (2012) 25-38.
- Andrade, C.; Mikula, G. (2014). Work–Family Conflict and Perceived Justice as Mediators of Outcomes of Women’s Multiple Workload. *Marriage & Family Review*, 50, 3 (2014) 285-306.
- Andrade, C. (2011). *Work-Life Balance: Condições de trabalho facilitadoras da integração do papel profissional e familiar. Revista Exedra, Número Temático Comunicação nas Organizações*, (2011) 41-53.
- Andrade, C. (2013). *Relações trabalho-família e gênero: Caminhos para a conciliação*. Lisboa: Editora Coisas de Ler.
- Aryee, S.; Srinivas, E.; Tan, H. (2005). Rhythms of life: antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1 (2005) 132-146.
- Bedeian, A.; Burke, B.; Moffett, R. (1988). Outcomes of work-family conflict among married male and female professionals. *Journal of Management*, 14, 3 (1988) 475-491.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67 (2005) 169-198.
- Demerouti, E.; Bakker, A.; Schaufeli, W. (2005). *Spillover* and crossover of exhaustion and life satisfaction among dual-earner parents. *Journal of Vocational Behaviour*, 67 (2005) 266–289.
- Edwards, J.; Rothbard, N. (2000). Mechanisms linking work and family: clarifying the relationship between work and family constructs. *The Academy of Management Review*, 25 (2000) 178-199.
- Edwards, J. (2001), Uncertainty and the rise of work-family dilemma. *Journal of Marriage and Family*, 63 (2001) 183-196.

Frone, M.; Russell, M.; Cooper, L. (1992). Antecedents and outcomes of work family conflict: testing a model of work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1992) 65-78.

Frone, M.; Yardley, J.; Markel, K. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (1997) 145- 167.

Greenhaus, J. H.; Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10 (1985) 76-88.

Greenhaus, J.; Parasuraman, S.; Collins, K. (2001). Career involvement and family involvement as moderators of relationships between work-family conflict and withdrawal from a profession. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 2 (2001) 91-100.

Greenhaus, J.; Parasuraman, S.; Granrose, C.; Rabinowitz, S.; Beutell, N. (1989). Sources of workfamily conflict among two-career couples. *Journal of Vocational Behaviour*, 34 (1989) 133-153.

Grzywacz, J.; Marks, N. (2000a). Reconceptualizing the work-family interface: an ecological perspective on the correlates of positive and negative *spillover* between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 1 (2000) 111-126.

Guerreiro, M. D.; Pereira, I. (2006). *Responsabilidade social das empresas, igualdade e conciliação trabalho-família: Experiências do prémio igualdade é qualidade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Hill, J. (2005). Work-Family facilitation and conflict, working fathers and mothers, work-family stressors and support. *Journal of Family Issues*, 26, 6 (2005) 793-819.

Jacobs, J. A.; Gerson, K. (2004). *The time divide: work, family and gender inequality*. Cambridge: Harvard University Press.

Kirchmeyer, C. (1992). Perceptions of nonwork-to-work *spillover*: challenging the common view of conflict-idden domain relationships. *Basic and Applied Psychology*, 13, 2 (1992) 231-249.

Kossek, E.; Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies and the job-life satisfaction relationship: a review and directions for organizational behaviour-human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83, 2 (1998) 139-149.

Marshall, N.; Barnett, R. (1993). Work-family strains and gains among two-earner couples. *Journal of Community Psychology*, 21 (1993) 64-78.

Matias, M.; Andrade, C.; Fontaine, A. M. (2012). The interplay of gender, work and family in Portuguese families. *Work, Organization, Labour and Globalization*, 6, 1 (2012) 11-26.

Matias, M.; Andrade, C.; Fontaine, A. M. (2011). Diferenças de género no conflito trabalho-família: Um estudo com famílias Portuguesas de duplo emprego com filhos em idade pré-escolar. *Psicologia*, XXV, 1 (2011) 9-32.

Milkie, M.; Peltola, P. (1999). Playing all the roles: gender and the work-family balancing act. *Journal of Marriage and Family*, 61 (1999) 476-490.

Near, J.; Rice, R.; Hunt, R. (1980). The relationship between work and nonwork domains: a review of empirical research. *Academy of Management Review*, 5, 3 (1980) 415-429.

Parasuraman, S.; Greenhaus, J. (2002). Toward reducing some critical gaps in work-family research. *Human Resource Management Review*, 12 (2002) 299-312.

Voydanoff, P. (2002). Linkages between the work family interface and work, family and individual outcomes: an integrative model. *Journal of Family Issues*, 23, 1 (2002) 138-164.

¹ **Work-Life Balance: Demands, Resources and Reconciliation Strategies**

² Doutora.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: mcandrade@esec.pt

INVESTIGACIÓN DEL COMPORTAMIENTO INADAPTADO DE MENORES EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL¹

Laila Mohamed Mohand²

Abstract: The social skills are tools necessary to be able to unroll ourselves in the daily life. His education and learning are a basic topic in early ages since his deficit relates to low autoesteem and social isolation that school problems can provoke. In this investigation they present the results of a training in social skills and of a series of contents related with prosocial comportamientos (Garrido and Lopez, 1995, Ross, Fabiano and Garrido, 1990). There have taken part 235 pupils of primary and secondary education of the Autonomous City of Melilla. Given the characteristics of the intercultural population of this city, we are interested in knowing the effects of this training depending on the cultural origin of the student body (Sanchez, 2011).

Finalmente they present the principal results of this investigation.

Keywords: social abilities training; intercultural population; prevention of antisocial behaviours; minors

Resumen: Las habilidades sociales son herramientas necesarias para poder desenvolvemos en la vida diaria. Su enseñanza y aprendizaje son un tema primordial en edades tempranas ya que su déficit se relaciona con baja autoestima y aislamiento social que pueden provocar problemas escolares. En esta investigación se presentan los resultados de un entrenamiento en habilidades sociales y de una serie de contenidos relacionados con el comportamientos prosociales (Garrido y López, 1995, Ross, Fabiano y Garrido, 1990). Han participado 235 alumnos/as de educación primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Dadas las características de la población intercultural de esta ciudad, nos interesa conocer los efectos de este entrenamiento en función del origen cultural del alumnado (Sánchez, 2011). Finalmente se presentan los principales resultados de esta investigación.

Palabras clave: entrenamiento en habilidades sociales; población intercultural; prevención de comportamientos antisociales; menores

1. Introducción

El comportamiento inadaptado se ha intentado explicar señalando una serie de factores de riesgo a los que el ser humano, puede estar expuesto en un determinado porcentaje, a lo largo de la vida. En este sentido, son muy numerosos los informes que tratan de definir exhaustivamente los factores de riesgo que influyen en la manifestación de comportamientos antisociales (Cuesta; Gómez;

Herrero; Rodríguez, 2005; Muñoz, 2004; Arce; Fariña; Vázquez, 2003).

Autores como Kazdin y Buela-Casal (1994), han elaborado una lista de comportamientos inadaptados cuya frecuencia en el ámbito educativo es considerable e importante, tales como: agresiones verbales y físicas, alborotos, absentismo escolar, mentiras, robos, chantajes, presiones del grupo de iguales, todo esto se une con una falta de respeto hacia los compañeros y los profesores.

Recientes estudios (De la Rubia; Morales, 2012; García, 2011) muestran la necesidad de detectar lo más temprano que sea posible los problemas de convivencia en el aula así como los déficits de los alumnos, para poder intervenir de manera precoz y facilitar el trabajo de profesores y educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una definición general de lo que se entiende bajo el término de conductas antisociales puede referirse a un conjunto de normas o leyes establecidas que se infringen. Señalar que, en algunos casos, la presencia de enfermedades psicopatológicas, favorecen la aparición de conductas agresivas en niños y adolescentes, y en otros casos las explican. Por tanto, en determinadas circunstancias los trastornos psicopatológicos sirven como facilitadores de la conducta antisocial.

La conducta antisocial de los menores supone un tema de actualidad y preocupación en diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Sin embargo, dicha temática adquiere mayor impacto con la publicación del Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000, sobre la violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria, desde instancias gubernamentales, inician el planteamiento de acciones con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y disminuir la violencia. Una de las primeras acciones realizadas bajo el amparo de la administración, en este caso municipal, ha sido la propuesta de Xesús Jares para el ayuntamiento de Vigo, desarrollando el programa "*Aprender a convivir*" durante los años 2000 a 2003 (Jares, 2002; 2006).

Concretamente en este trabajo nuestro interés es analizar la relación entre factores de tipo sociodemográfico (barrio, edad, género), y familiares (cultura, desestructuración familiar; número de miembros de la familia que conviven en el hogar, número de hermanos; nivel de formación de los padres) con la manifestación de comportamientos antisociales y delictivos en escolares en una

población Intercultural. La investigación que se describe se ha llevado a cabo con menores de la ciudad autónoma de Melilla. Se trata de una ciudad española que se sitúa geográficamente al noroeste del continente africano, frente a las costas de Almería, Granada y Málaga. Su superficie es de 12 km² aproximadamente. En esta ciudad se puede apreciar la convivencia de cuatro comunidades o grupos culturales: europea, amazight, hebrea e hindú.

2. Método

2.1. Participantes

Han participado 235 estudiantes de tercer ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Según el género, tenemos que 125 (52.8%) son varones y 110 (47.2%) son mujeres.

Por el origen cultural, 75 (26,6%) de cultura occidental y 160 (73,4%) de cultura bereber.

2.2. Instrumentos

Hemos utilizado los siguientes instrumentos psicométricos a toda la muestra:

Se aplicó a los participantes un cuestionario creado ad hoc que recogía datos de tipo sociodemográfico (género, edad, tipo de barrio) y familiar (cultura, convivencia, nivel de estudios de los padres).

Cuestionario de conductas antisociales y delictivas/AD (Seisdedos, 2000). Tiene por objeto medir la conducta antisocial (v. gr., fumar cuando no se tiene permiso para ello; hacer novillos; ensuciar el mobiliario urbano) y la delictiva (i.e., robar, amenazas a personas).

2.3. Procedimiento

En varios centros educativos de educación primaria y educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla se ha procedido a aplicar la batería de cuestionarios referenciada. Los cuestionarios fueron aplicados en clases completas y elegidas al azar. Los alumnos contestaban voluntariamente.

2.4. Análisis

Se ha procedido a realizar un análisis de varianza de un factor entre la variable comportamiento antisocial/delictivo y las variables de tipo sociodemográfico y familiar.

3. Resultados

En el análisis de los Comportamientos antisociales/delictivos en función del género, los resultados ponen de manifiesto que los varones informan de más comportamientos antisociales y delictivos que las mujeres.

En la relación entre los comportamientos antisociales/delictivos en función de la cultura, los datos no muestran diferencias significativas en comportamiento antisocial en función de la cultura a la que pertenecen los sujetos. Sin embargo encontramos diferencias significativas en comportamientos delictivos.

En este sentido, aquellos sujetos que pertenecen a la cultura bereber presentan más comportamientos de tipo delictivo que los de cultura occidental.

En función del tipo de barrio al que pertenecen los sujetos, encontramos diferencias significativas en comportamientos antisociales y delictivos, presentando más comportamientos delictivos y antisociales los menores que viven en un barrio socialmente medio-bajo.

Los resultados muestran diferencias significativas en comportamiento delictivo en los menores que tienen un número alto de hermanos.

El nivel de estudios del padre arroja diferencias significativas respecto al comportamiento delictivo y antisocial. Así, aquellos menores cuyo padre tiene un nivel de estudios bajo, presentan significativamente más comportamientos de tipo delictivo y antisocial.

4. Conclusiones

De alguna manera, los resultados más destacados de este estudio van en la misma dirección de los hallados por otras investigaciones (Block, 1983; Elliott; Barnard; Gresham, 1989; Lindeman; Harakka; Keltikangas-Järvinen, 1997; Ma; Shek; Cheung; Lee, 1996; Parke; Slaby, 1983).

Es de destacar que los resultados apoyan la hipótesis que relaciona familias de tamaño grande y un número elevado de

hermanos con comportamientos delictivos. Gómez y otros (2005), señalan que ciertos índices relacionados con la estructura familiar como la familia numerosa o el hacinamiento, eran factores de riesgo del comportamiento delictivo.

Para finalizar, defendemos la pertinencia de los programas de entrenamiento multimodales (esto es, cognitivo-conductuales) en competencia social (Arce; Seijo; Fariña; Mohamed-Mohand, 2010; Díaz-Aguado, 1999; Mohamed-Mohand, 2004; Mohamed-Mohand, 2008; Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005) y teniendo en cuenta numerosas variables (i.e.: la educación parental, el aprendizaje de habilidades sociales, el manejo de la ira o enfado, solución de conflictos, educación en la escuela sobre la violencia, iniciativas de autoridad, liderazgo y mediación con los iguales, organización de la comunidad y campañas de los medios de comunicación, etc.) que pueden estar incidiendo en la prevención primaria de los comportamientos antisociales en los menores.

Referencias bibliográficas

Arce, R.; Fariña, F.; Vázquez, M. J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. En CIDE, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004*, 19-59. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Arce, R.; Seijo, D.; Fariña, F.; Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 2 (2010) 127-142.

Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54 (1983) 1335-1354.

De la Rubia, J. M.; Morales, H. O. (2012). Risk and protective factors of dissociative behavior in a probability simple. *Spanish Journal of Psychology*, 2, 15 (2012) 736-747.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato de iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M. J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

Elliot, S. N.; Bernard, J.; Gresham, F. M. (1989). Preschoolers' social behavior: Teachers' and parents' assessments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 3 (1989) 223-234.

García, P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 3 (2011) 1-12.

- Gómez, P.; Rodríguez, F. J.; Herrero, F. J.; Cuesta, M. (2005). Descripción de los factores de riesgo y protección en una muestra de jóvenes en grupos de Garantía Social. En F. Fariña, R. Arce, M. Novo (Eds.) *Psicología Jurídica del menor y la Familia. Colección Psicología y Ley Nº 2*, 145-162. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44 (2002) 79-92.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Graó.
- Kazdin, A.; Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Lindeman, M.; Harakka, T.; Keltikangas, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 3 (1997) 339-351.
- Ma, H. K.; Shek, D. T. L.; Cheung, P. C.; Lee, R. Y. P. (1996). The relation of prosocial and antisocial behavior to personality and peer relation of Hong Kong chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 3 (1996) 255-266.
- Mohamed-Mohand, L. (2004). *Intervención socio-cognitiva con menores en educación secundaria: entrenamiento en desarrollo de valores*. Trabajo de investigación tutelada no publicado: Universidad de Granada.
- Mohamed-Mohand, L. (2008). *Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Granada.
- Muñoz, J. J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*, 31, 1 (2004) 21-37.
- Parke, R. D.; Sloby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*, 547-641. New York: Wiley.
- Ross, R. R.; Fabiano, E. A.; Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Delincuencia*, 1 (1990) 1-116.
- Sánchez, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Consultado en: 29 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SanchezJuanManuel.pdf>
- Seisdedos, N. (1998). *Cuestionario A-D (conductas antisociales-delictivas)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M.^a C. (2005). Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades

sociocognitivas (programa EHSCO). *Guía de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Granada: GEU.

¹ ***Investigation on the maladaptive behavior of minors in a multicultural context***

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: lafu@ugr.es

PSICOLOGÍA POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN¹

Lucía Herrera Torres²

Rafael Enrique Buitrago Bonilla³

Teresa María Perandones González⁴

Abstract: Positive Psychology focuses on discovering and promoting personal strengths and virtues in order to achieve stability and harmony in all facets of our life. Closely linked to it, Emotional Intelligence has aroused great interest in psychological research. In the present paper the principal postulates of both and their educational implications are described.

Keywords: Positive Psychology; Emotional Intelligence; Education

Resumen: La Psicología Positiva se centra en descubrir y potenciar las fortalezas y virtudes personales con el objetivo de lograr la estabilidad y armonía en todas las facetas de nuestra vida. Estrechamente vinculada a la misma, la Inteligencia Emocional ha despertado un gran interés dentro de la investigación psicológica. En el presente trabajo se describen los postulados principales de ambas y sus implicaciones educativas.

Palabras clave: Psicología Positiva; Inteligencia Emocional; educación

Introducción

La Psicología Positiva (PP) y la Inteligencia Emocional (IE) cuentan con una serie de relaciones, interacciones y posibilidades que, sin lugar a dudas, fortalecen el progreso de los dos conceptos. Los crecientes estudios y hallazgos de la PP establecen diversas alternativas al desarrollo emocional, ya que son el bienestar subjetivo y la felicidad aspectos centrales de su estudio (Moreno; Gálvez, 2010). Por esta razón, se orienta a la disminución de los problemas psicosociales a partir de resultados positivos, fundamentados en la óptima funcionalidad humana (Seligman, 1999). Adicionalmente, la PP ha mostrado un impacto importante en el bienestar emocional de niños y jóvenes (Huebner; Gilman, 2003).

Desde la perspectiva de la IE, esta ha contribuido al desarrollo de ciertos constructos de la PP (Salovey; Mayer; Caruso, 2002). Al respecto, existen diversos puntos de articulación entre los planteamientos de la PP (Park, Peterson; Seligman, 2004; Seligman; Csikszentmihalyi, 2000) y el desarrollo social y emocional (Bar-On; Parker, 2000; Brackett; Salovey, 2006; Mayer; Salovey, 2009; Zins; Elias, 2006), entre los que destacan la autorregulación, la prosocialidad, la autonomía, la adaptabilidad, la facilidad de

pensamiento, la resolución de problemas y el estado de ánimo, entre otros, y de manera global, el bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas (Bear, 2009; 2010).

Este nuevo enfoque es fundamental debido a que las características negativas de la conducta humana, tradicionalmente, han sido la principal preocupación de la Psicología, y sus prácticas se han orientado al cambio de rasgos afectivos desde la psicopatología, excluyendo tanto a las personas que no presentan trastornos mentales como a la importancia que para ellas tiene el bienestar y la felicidad (Ekman; Davidson; Ricard; Wallace, 2005; Vázquez, 2006). Esta tendencia, que había tenido la Psicología, se evidencia en la revisión realizada en el año 2008 de la base de datos *PsycINFO*, la cual mostró que en el periodo comprendido entre 1907 y 2007 fue altamente preponderante la diferencia existente entre artículos referentes al estrés, la depresión y la ansiedad, frente a aquellos sobre el bienestar, la satisfacción, la felicidad o el disfrute (Salanova; Schaufeli, 2009).

Psicología Positiva

La Psicología Positiva (PP) enfatiza las cualidades que llegan a mantenerse en el tiempo y posibilitan a todas las personas alcanzar el bienestar (Molony; Henwood (2010). Es por ello, que la salud mental positiva es un recurso que se genera a nivel individual, colectivo y social para la cotidianidad (Kobau *et al.*, 2011). Es decir, se pretende que la Psicología coadyuve a fortalecer el día a día de las personas, lo que implica un cambio de enfoque que permita pasar a la generación de las cualidades positivas, superando la centralidad existente sobre los aspectos que no marchan bien en la vida (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000).

Para atender al individuo positivo, la PP pretende determinar cuál es el repertorio de dimensiones o rasgos principales que configuran la personalidad que define al individuo positivo. En este sentido, Seligman y Peterson iniciaron una línea de investigación sobre aquellas cualidades humanas, escasamente investigadas por la Psicología científica, presentes en todas las culturas desde la antigüedad y que podrían ser consideradas como las auténticas fuentes de fortaleza y crecimiento del ser humano. Esta investigación transcultural ha dado como resultado un extenso inventario de fortalezas, donde Peterson y Seligman (2000) establecen 24 Fortalezas Personales que se engloban en 6 Virtudes humanas (ver tabla 1).

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO (Fortalezas cognitivas)

1. Curiosidad e interés por el mundo:
Apertura, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad.
2. Amor por el conocimiento:
Disfrutar aprendiendo cosas nuevas y profundizando.
3. Juicio/Pensamiento crítico/mentalidad abierta:
Mente sin prejuicios, abierta a contemplar las cosas desde perspectivas distintas.
Juicio racional, no impulsivo, que no confunde los deseos y motivos personales con la realidad.
4. Ingenio/Originalidad/Inteligencia práctica/Perspicacia:
Pronta adaptación a lo nuevo. Creatividad. Agudeza mental y sentido común.
5. Inteligencia social/Inteligencia personal/Inteligencia emocional:
Conocimiento y conciencia de uno mismo y de los demás; empatía.
6. Perspectiva:
La más cercana a la sabiduría. Visión del mundo profunda y útil para los demás.

VALOR (Fortalezas emocionales)

7. Valor y valentía:
No amilanarse ante las dificultades, los retos y el dolor.
8. Perseverancia, laboriosidad, diligencia:
Acabar lo que se comienza. Asumir proyectos y realizarlos.
Flexibilidad.
9. Integridad/Autenticidad/Honestidad:
Vivir de forma genuina y auténtica con respecto a las propias ideas.

HUMANIDAD Y AMOR (Fortalezas interpersonales)

10. Bondad y generosidad:
Actos buenos incluso con quienes no se conoce demasiado; valorar al otro y desear su bien.
11. Capacidad para amar y dejarse amar:
Valorar y cuidar las relaciones profundas con los demás.

JUSTICIA (Fortalezas cívicas)

12. Civismo/deber/trabajo en equipo/lealtad:
Capacidad de integración en el grupo de forma leal y responsable.
13. Imparcialidad y equidad:
Guiarse por principios superiores a los sentimientos y prejuicios personales.
14. Liderazgo:
Capacidad para organizar y llevar a cabo actividades, para ser un dirigente efectivo y humano en el trato.

TEMPLANZA (Fortalezas actitudinales)

15. Autocontrol:
Contención de los deseos, necesidades, emociones e impulsos cuando es necesario.
 16. Prudencia/Discreción/Cautela:
Observar y razonar antes de actuar precipitadamente.
 17. Humildad y modestia:
No necesitar el halago de los demás ni hablar en exceso de los logros.
-

 TRASCENDENCIA (Fortalezas espirituales)

18. Disfrute de la belleza y la excelencia:
Emoción y disfrute en la belleza de las cosas y las personas en todos los campos.
 19. Gratitud:
Conciencia de las buenas cosas que se reciben y responder a ellas.
 20. Esperanza/Optimismo/Previsión:
Expectativas positivas sobre el futuro, y planificación para conseguirlo.
 21. Espiritualidad/Propósito/Fe/Religiosidad:
Creencias sobre la trascendencia de la vida y del universo.
 22. Perdón y clemencia:
Capacidad para olvidar el daño sin vengarse, clemencia.
 23. Picardía y sentido del humor:
Saberse reír y hacer reír, ver el lado cómico de la vida.
 24. Brío/Pasión/Entusiasmo:
Disfrutar de la vida, implicarse positivamente en lo que se hace.
-

Tabla 1. Listado de Fortalezas identificadas por Peterson y Seligman (2000)

Wong (2011) señala que la PP plantea una importante línea de desarrollo humano, no obstante tiene el reto dentro de su proceso evolutivo, de mantener su identidad, además de contemplar e integrar los aspectos positivos y negativos al interactuar con las demás ramas de la Psicología, para alcanzar el doble reto que implica dar tratamiento a la enfermedad mental y realizar prevención efectiva frente a las mismas.

Otro elemento importante de la PP tiene que ver con la integración, tanto en la investigación como en la teoría, de aspectos que habían estado en algunos casos rezagados y excluidos, abriendo además, un espacio de estudio en la Psicología orientado hacia el bienestar y la felicidad en la vida (Perandones; Herrera; Lledó, 2013a; Peterson; Park, 2003). En este sentido, es fundamental la incidencia que se podría tener tanto en las intervenciones como en las políticas de salud pública que se orientan a la reducción de la violencia (Tweed *et al.*, 2011).

En el desarrollo de la Psicología escolar ha habido cierto paralelismo con las prácticas tradicionales de la Psicología, es decir, las intervenciones han solido orientarse hacia los problemas y dificultades de los estudiantes y sus familias. Por tal motivo, la PP brinda una importante posibilidad de crecimiento institucional, enfocándose y trabajando en la prevención y el desarrollo humano, lo que implica fortalecer las cualidades positivas para disminuir los problemas de comportamiento (Perandones; Herrera; Lledó, 2014; Terjesen; Jacofsky; Froh; Digiuseppe, 2004).

No obstante, a pesar de que la escuela también ha sido contemplada dentro del marco de las instituciones saludables, y

ofrece un espacio especialmente adecuado para el desarrollo de una personalidad positiva en los educandos, hasta ahora su desarrollo ha ido en menor escala respecto al ámbito de las organizaciones (Moreno; Gálvez, 2010). El carácter del ser humano está integrado por los pensamientos, las emociones y los comportamientos, y su desarrollo, fortalece el sentido de vida y bienestar de niños y jóvenes, aspecto que es de gran interés para los orientadores escolares, el profesorado y toda la comunidad académica en general (Park; Peterson, 2008).

Retomando a Moreno y Gálvez (2010), es en la escuela en donde se debe aprender a vivir, a ser feliz y adquirir la sabiduría para la propia vida. Por esta razón, la PP puede generar un cambio en las escuelas así como una incidencia curricular orientada al fortalecimiento de la interioridad de los educandos. En este sentido, Peterson y Seligman (2004) plantean la necesidad de desarrollar la *sabiduría*, el *coraje*, la *humanidad*, la *justicia*, la *templanza* y la *trascendencia*. También señala la PP que se requiere que los estudiantes aprendan a tomar decisiones respecto a lo adecuado e inadecuado, así como entre las buenas y malas conductas, más allá de la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos (Bear, 2011).

Según Ellis (2000), es posible aprender a ser feliz o infeliz, y las acciones que se aprenden y ejecutan en *pro* de la felicidad se interiorizan para ser parte de la estructura personal (Diener; Biswas-Diener, 2008). Por lo tanto, es importante resaltar la incidencia a largo plazo de los pensamientos y estados de ánimo (Fredrickson, 2001), en donde se establecen dos posibles vías: por un lado, los estados de ánimo negativos, así como los pensamientos pesimistas, pueden llegar incluso a estados clínicos de depresión (Peterson; Seligman, 1984); por el contrario, como apuntan, las emociones positivas brindan elementos y recursos para enfrentar las adversidades (Diamond; Aspinwall, 2003; Perandones; Herrera; Lledó, 2013b).

Inteligencia Emocional

Para Ugwu (2011), la Inteligencia Emocional (IE) y la inteligencia general cuentan con algunos aspectos comunes, pero características diferentes que siguen generando debates en la comunidad académica. A pesar de ello, al lograr mejores niveles en cada una de las dos, las personas obtienen mejor adaptabilidad y mayor éxito en la vida. Por su parte, Guilera (2010) plantea que la IE

es la base estructural de la inteligencia social, además es muy importante porque incide en tres niveles cerebrales que se formaron evolutivamente, es decir, el reptiliano, el límbico y el neocórtex. Durante algunos años se pensó que el sistema límbico era el cerebro emocional, sin embargo, la gran variedad de emociones y su complejidad, que están mediadas por procesos de diferente nivel, sugieren la inexistencia de un único sistema especializado en la emoción. La IE está supeditada a la maduración del cerebro y del sistema nervioso, fundamentalmente de las interconexiones que se generan entre las áreas cerebrales que intervienen tanto en el procesamiento de la emoción, como en la cognición, incidiendo por ende en la conducta (Mozaz; Mestre; Núñez-Vázquez, 2009).

En los años 20 y 30 del siglo pasado, el psicólogo Thorndike empieza a explorar el concepto de "Inteligencia Social" (Boyatzis, 2006). Posteriormente, Gardner (1983; 1993; 1999), dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, conceptualiza la inteligencia intrapersonal e interpersonal. No obstante, los primeros en utilizar el término de inteligencia emocional en revistas académicas fueron Salovey y Mayer (1990), definiéndola como la capacidad para dirigir y controlar los sentimientos y emociones de sí mismo y los demás para orientar el pensamiento y las acciones a partir de esta información.

En 1993, Mayer y Salovey plantearon que la inteligencia emocional estaba integrada por la expresión emocional, la evaluación verbal y no verbal, la regulación emocional en uno mismo y en los demás, así como por la capacidad para solucionar problemas mediante la utilización del material emocional. En 1997, plantearon un modelo integrado por cuatro aspectos:

1. La percepción de la emoción.
2. La utilización de las emociones para facilitar el pensamiento.
3. El entendimiento de las emociones.
4. La gestión de las emociones.

Avanzando en el tiempo, Mayer y Salovey (2009) señalan que:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer; Salovey, 2009: 32).

En esta misma dirección, Brackett y Salovey (2006) plantean que percibir, identificar y aprovechar las emociones y los sentimientos en algunos ámbitos cognitivos como la toma de decisiones, el razonamiento, la resolución de problemas y la comunicación interpersonal, requiere no solo del reconocimiento de las mismas en sí mismo y los demás, sino la apertura hacia otros estímulos como las voces interiores, la música, el arte y la historia; tener niveles bajos de alexitimia y ambivalencia en la expresividad emocional y utilizar las emociones para centrar la atención y pensar de manera más lógica, racional y creativa.

La IE permite la percepción y entendimiento de las señales del entorno, lo que brinda la posibilidad de controlar las respuestas y tomar decisiones rápidas y adecuadas (Bosch, 2009). Antes de continuar, es importante señalar que la inteligencia emocional y social es diferente a la inteligencia cognitiva, ya que esta se relaciona con aspectos del desempeño humano, como la toma de decisiones tanto en el contexto personal como laboral, e incide en el éxito, que no se basa exclusivamente en un coeficiente intelectual alto (Bar-On; Tranel; Denburg; Bechara, 2003). Además, incide en el impacto emocional negativo, al igual que en la frecuencia e intensidad de los pensamientos intrusivos. De igual manera, lo hace también en las conductas personales e interpersonales que facilitan la modificación emocional (Fernández-Berrocal; Extremera, 2006a).

La IE implica tanto procesos primarios como secundarios, estos últimos, hacen referencia a las experiencias y pensamientos que acompañan a la emoción, y que se pueden considerar como metacognitivos, ya que generan pensamientos secundarios de los estados afectivos, a partir de la experiencia original, logrando además la articulación de los estados de ánimo, la cognición y la metacognición (Briñol; Petty; Rucker, 2006). Por esta razón, para la IE los procesos metacognitivos son fundamentales, dado que posibilitan la modificación de los pensamientos y reflexiones emocionales, es decir aporta a la regulación y gestión emocional.

La IE integra la capacidad de incidir en los pensamientos y comportamientos, a partir del encausamiento de la compleja y sofisticada información emocional. No obstante, a pesar de que las emociones intervienen en los procesos psicológicos, tan solo son un componente de la personalidad. Por tal motivo, el desarrollo paralelo de la cognición, el afecto y la conducta, son fundamentales para alcanzar una personalidad equilibrada y saludable, lo que además

requiere del fortalecimiento de la automotivación y el autocontrol (Mayer; Salovey; Caruso, 2008).

Gran parte de los procesos que intervienen en el afecto son no conscientes, por tal motivo son muy importantes y requieren de especial atención, dado que no es posible su registro en las medidas de autoinforme. También existen mecanismos automáticos de regulación emocional, que inciden en los procesos y productos conscientes (Davidson, 2003). A pesar de ello, aún son insuficientes los estudios sobre el funcionamiento fuera de la consciencia, de las emociones y posteriores comportamientos, motivo por el cual se hace necesario conocer las bases motivacionales que definen el uso de algunas habilidades emocionales en contextos interpersonales particulares, así como su incidencia en las relaciones (Salovey; Grewal, 2005).

Mikolajczak, Luminet y Menil (2006) plantean la importancia del vínculo y relación existente entre la personalidad y la salud, haciendo énfasis en el impacto positivo que la IE tienen sobre el manejo del estrés en situaciones de presión, así como su importancia como predictor significativo de sus síntomas somáticos y psicológicos. Adicionalmente, las personas con una IE poco desarrollada suelen tener inconvenientes de soledad, mientras que aquellas que presentan una IE desarrollada son más creativas, presentan un mejor manejo del fracaso y la frustración, cuentan con un mayor nivel de autoestima, y alcanzan mayor equilibrio entre el trabajo, el descanso y la familia (Sjöberg, 2008).

Por último, es necesario señalar que la rápida difusión que ha tenido el concepto de IE, tanto en las escuelas como en las organizaciones, ha sido de alguna manera nociva, debido a que el concepto se ha simplificado mientras que las expectativas generadas han superado las posibilidades actuales (Fernández-Berrocal; Extremera, 2006b; Matthews *et al.*, 2004).

Conclusiones

Los currícula normalmente no suelen incluir prácticas que enseñen las bases científicas del bienestar o fomenten el funcionamiento óptimo del estudiante, aquel que se asocia al bienestar psicológico y la realización personal, es decir, a la salud, en su acepción más amplia. Por otra parte, los sistemas de evaluación de los aprendizajes están diseñados para detectar las brechas en conocimientos y destrezas de los estudiantes respecto a

criterios estandarizados, sin considerar las diferencias individuales de talentos, fortalezas o ritmos de aprendizaje.

Este sistema, así organizado, tiene un alto costo para el estudiante. Diversos estudios muestran por ejemplo que, a lo largo de los primeros años en la universidad, muchos estudiantes ven debilitada su vocación y sufren crecientes niveles de estrés y *burnout* (García-Ros; Pérez-González; Pérez-Blasco; Natividad, 2012). Así, algunos estudiantes llegan a desmotivarse y a tener una percepción menoscabada de sus talentos y potencialidades (Thomas *et al.*, 2007), a pesar de haber iniciado sus estudios con una motivación y vocación claras, y un sentido de valía personal. Esta situación de sobre-exigencia y presión es explicada por los propios estudiantes por la gran carga académica y el ambiente competitivo generado, entre otros factores. En su percepción, dicha situación termina por sobrecargarlos y menoscabar su formación profesional y personal, como también sus relaciones interpersonales (Soemantri; Herrera; Riquelme, 2010). El tipo de situaciones descritas afectan negativamente al desenvolvimiento del alumnado y podría prevenirse si, por ejemplo, el docente hiciera uso de la educación basada en fortalezas (*strengths-based education*), lo que supone un cambio de perspectiva: desde un rol directivo a uno cooperativo, dando oportunidades para explorar las habilidades, conocimientos y recursos del estudiante (Cox, 2001).

Por lo tanto, las instituciones educativas han de diseñar y desarrollar planes formativos que integren las aportaciones de la Psicología Positiva para el desarrollo de competencias si quieren cumplir su misión. En este sentido, siguiendo las propuestas de Fernández, Palomero y Teruel (2009), es necesario un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser. El tipo de relación educativa que se establezca entre profesorado y alumnado va a determinar el aprendizaje. Enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula. Una propuesta sencilla: combinar el ¿tú qué sabes? con el ¿tú qué sientes?

El fundamento de toda enseñanza y de todo sistema educativo se sustenta en que el conocimiento es bueno y conduce a

la felicidad, mientras que la ignorancia lleva al sufrimiento y a la pobreza. No es posible separarse de las emociones, pero sí aprender a entenderlas de un modo más inteligente (Dalai-Lama; Ekman, 2009). Por lo tanto, el desarrollo emocional debería ser el motor de la educación, porque posibilita las relaciones y la vida. En consecuencia, se requiere educar a niñas y niños emocionalmente competentes con la finalidad de que puedan alcanzar su desarrollo integral como personas (Palou, 2008).

Teniendo en cuenta la relación existente entre IE y rendimiento académico, se hace necesario la inclusión del desarrollo emocional en los programas escolares (Shahzada; Ghazi; Khan; Khan; Shah, 2011), razón por la cual los sistemas educativos deberían asumir el aprendizaje emocional y social como fundamental y ponerlo al mismo nivel de las matemáticas, la ciencia, la lectura y la escritura (Buitrago; Herrera, 2013; Dalai-Lama, 2003). La escuela ha tenido varios tipos de medida para determinar si un niño es o no inteligente. Inicialmente, la referencia era el manejo de las lenguas clásicas, el latín o el griego, al igual que las matemáticas, el álgebra o la geometría. Posteriormente, se utilizaron los test de inteligencia para determinar el Cociente Intelectual (CI). Sin embargo, los hallazgos del siglo XXI han establecido que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y cotidiano y lograr la estabilidad mental (Fernández-Berrocal; Extremera, 2002).

Es necesario implementar procesos de educación emocional para niños y adultos que sean orientados por los contextos educativos (Ekman, 2003). La escuela debe preocuparse por la naturaleza de la mente y enseñar el manejo de las emociones, así como los inconvenientes que conlleva reprimirlas (Ricard, 2003). Además, las habilidades emocionales y sociales tienen un importante vínculo profundo (Greenberg, 2003). Por lo tanto, las emociones no deben ser erradicadas, sino empleadas como un recurso para abordar de manera adecuada las diversas situaciones (Dalai-Lama, 2003).

El objetivo fundamental de la educación se orienta a la formación integral de la persona, aspecto que solo es posible si se supera la postura tradicional y se articulan los contextos cognitivos y afectivos desde un proyecto curricular que permeabilice los diferentes niveles del sistema educativo y posibilite el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, padres de familia, profesores y demás actores de la comunidad escolar (Agulló;

Filella; Soldevila; Ribes, 2011). El reto a lograr es el de equilibrar y articular la mente y el corazón en los docentes y poder, de este modo, enseñar a los niños a encontrar dicho equilibrio (Greenberg, 2003; Herrera; Buitrago, 2014).

Referencias bibliográficas

Agulló, M. J.; Filella, G.; Soldevila, A.; Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354 (2011) 765-783.

Bar-On, R.; Parker, J. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQi:YV), Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Bar-On, R.; Tranel, D.; Denburg N. L.; Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126 (2003) 1790-1800. doi: 10.1093/brain/awg177

Bear, G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In R. Gilman; E. S. Huebner; M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 305–321. New York: Routledge/Taylor & Francis.

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford.

Bear, G. G. (2011). Positive Psychology and School Discipline: Positive Is Not Simply the Opposite of Punitive. *Communiqué*, 39, 5 (2011) 8-9. Disponible en:

<http://www.nasponline.org/publications/cq/39/5/PositivePsychology.aspx>

Bosch, M. J. (2009). *La danza de las emociones, vives como sientes*. Madrid: EDAF.

Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 124-131.

Brackett, M.; Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 34-41.

Briñol, P.; Petty R. E.; Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 26-33.

Buitrago, R. E.; Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4, 8 (2013) 87-108.

Cox, A. L. (2001). BSW students favor strengths/empowerment-based generalist practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 82, 3 (2001) 305-313.

Dalai-Lama (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 55-70. Barcelona: Editorial Kairós.

- Dalai-Lama; Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52 (2003) 129-132. doi: 10.1016/S0278-2626(03)00015-0
- Diamond, L. M.; Aspinwall, L. G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion*, 27, 2 (2003) 125-156. doi: 10.1023/A:1024521920068
- Diener, E.; Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 71-93. Barcelona: Editorial Kairós.
- Ekman, P.; Davidson, R. J.; Ricard, M.; Wallace, A. (2005). Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being. *Directions in Psychological Science*, 14 (2005) 59-63. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, M. R.; Palomero, J. E.; Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 1 (2009) 33-50. Disponible en: <http://www.aufop.com>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (2002) 1-6. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2006a). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 72-78.
- Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2006b). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 7-12.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56, 3 (2001) 218-226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- García-Ros, R.; Pérez-González, F.; Pérez-Blasco, J.; Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 2 (2012) 143-154.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 146-158. Barcelona: Editorial Kairós.

Guillera, L. (2010). Qué entendemos por inteligencia. *National Geographic, edición especial*, 58-65.

Kobau, R.; Seligman, M. E. P.; Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M.; Chapman, D.; Thompson, W. (2011). Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health*, 101, 8 (2011) 1-9. doi: 10.2105/AJPH.2010.300083

Herrera, L.; Buitrago, R. E. (2014). Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*, 179-203. Madrid: Síntesis.

Huebner, E. S.; Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18, 2 (2003) 99-102. doi: 10.1521/scpq.18.2.99.21862

Matthews, G.; Roberts, R. D.; Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15 (2004) 179-196. doi: 10.1207/s15327965pli1503_01

Mayer, J. D.; Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (1993) 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D.; Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, 3-34. New York: Basic Books.

Mayer, J. D.; Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 25-45. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence, New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63, 6 (2008) 503-517. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503

Mikolajczak, M.; Luminet, O.; Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, Suppl. (2006) 79-88.

Molony, T.; Henwood, M. (2010). Signature Strengths in Positive Psychology. *Communiqué, National Association of School Psychologists*, 38, 8 (2010) 15-16.

Moreno, B.; Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Típica. Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6, 1 (2010) 210-220.

Mozaz, M. J.; Mestre, J. M.; Núñez-Vázquez, I. (2009). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional*, 123-152. Madrid: Ediciones Pirámide.

Palou, S. (2008). *Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Park, N.; Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling*, 12, 2 (2008) 85-92. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.85

Park, N.; Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 5 (2004) 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748

Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2013a). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 3 (2013) 287-298. doi: 10.1989/ejihpe.v3i3.50

Perandones, T. M.; Lledó, A.; Herrera, L. (2013b). ¡Sonría, maestro! Aprendizaje sentido, con humor la letra entra mejor. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 4 (2013) 175-186.

Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7, 1 (2014) 141-150.

Peterson, C.; Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14 (2003) 141-146.

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 3 (1984) 347-374. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.347

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Philadelphia, US: Values in Action Institute.

Peterson, C.; Seligman, M. E. P. (2004). *Character, strengths and virtues. A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.

Ricard, M. (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? Una psicología budista. En D. Goleman (Ed.), *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas*, 47-55. Barcelona: Editorial Kairós.

Salanova, M.; Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo, cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.

Salovey, P.; Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 6 (2005) 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x

Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (1990) 185-211.

Salovey, P.; Mayer, J. D.; Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Zinder; S. J. López (Eds.), *The handbook of positive psychology*, 159-171. New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54 (1999) 559-562.

Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 1 (2000) 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Shahzada, G.; Ghazi, S. R.; Khan, A.; Khan, H. N.; Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the students' academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, 1 (2011) 994-1001.

Sjöberg, L. (2008). Emotional intelligence and life adjustment. In J. C. Cassady; M. A. Eissa (Eds.), *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational & Positive Psychology*, 169-184. New York: Peter Lang Publishing.

Soemantri, D.; Herrera, C.; Riquelme, A. (2010). Measuring the educational environment in health professions studies: A systematic review. *Medical Teacher*, 32, 12 (2010) 947-952. doi:10.3109/01421591003686229

Terjesen, M. D.; Jacofsky, M.; Froh, J.; Digiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology Into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41, 1 (2004) 163-172. doi: 10.1002/pits.10148

Thomas, M. R.; Dyrbye, L. N.; Huntington, J. L.; Lawson, K. L.; Novotny, P. J.; Shanafelt, T. D. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 2 (2007) 177-183. doi: 10.1007/s11606-006-0039-6

Tweed, R. G.; Bhatt, G.; Dooley, S.; Spindler, A.; Douglas, K. S.; Viljoen, J. L. (2011). Youth Violence and Positive Psychology: Research Potential Through Integration. *Canadian Psychology*, 52, 2 (2011) 111-121. doi: 10.1037/a0020695

Ugwu, L. I. (2011). Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*, 7, 7 (2011) 137-140. doi: 10.5539/ass.v7n7p137

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27 (2006) 1-2.

Wong, P. T. P. (2011). Positive Psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the Good Life. *Canadian Psychology*, 52, 2 (2011) 68-81. doi: 10.1037/a0022511

Zins, J. E.; Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. En G. G. Bear; K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 1-13. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

¹ **Positive Psychology and Emotional Intelligence in Education**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: luciaht@ugr.es

³ Doctor.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).

E-mail: lafaremus@gmail.com

⁴ Doctora.

Universidad de Alicante (España).

E-mail: tm.perandones@ua.es

CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL A TRAVÉS DE LOS RANKING¹

Oswaldo Lorenzo Quiles²
Efrain Cruz de Gracia³

Abstract: The quality & evaluation of higher education is today a matter with great importance in most of countries. As a result, numerous initiatives try to develop assessment tools that can offer a perspective of quality comparison between institutions and countries and disseminate the results through international rankings. They currently have a great importance in many decisions that affect the whole institution as direct professors and research groups.

Keywords: quality; evaluation; higher education institutions; ranking

Resumen: La calidad y evaluación de la educación superior es hoy un asunto de gran trascendencia en la mayoría de los países. Debido a ello, son numerosas las iniciativas para crear instrumentos y herramientas de evaluación que puedan ofrecer una perspectiva de comparación de calidad entre instituciones y países y difundir los resultados a través de rankings internacionales. Estos tienen actualmente una importancia enorme en multitud de decisiones que afectan tanto al conjunto de la institución como de forma particular al profesorado y grupos de investigación de la misma.

Palabras clave: calidad; evaluación; instituciones de educación superior; ranking

1. Introducción

La evaluación puede ser un estímulo determinante para la mejora de cualquier institución educativa, pero si no se realiza correctamente puede llevar a tomar decisiones equivocadas e injustas y a consecuencias negativas. La evaluación no es un fin en sí misma, tiene sentido en la medida en que ofrece información que, por su calidad y pertinencia, constituye un elemento que ayude a mejorar, sea por la retroalimentación que ofrece para reorientar esfuerzos (evaluación formativa), o sea por su uso para asignar estímulos o sanciones, con la prudencia debida (evaluación sumativa) (Martínez, 2011). En el caso de la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior (IES), el contexto queda hoy claramente definido por la participación decisiva de los llamados ranking de calidad en la evaluación de estas.

Según Marginson (2010), es ingente hoy el número de países en los que se elaboran ranking de instituciones de educación superior: países anglosajones, Australia, Europa, Países Bajos, Asia, África y América Latina trabajan en esta dirección.

La idea de los rankings surgió hace más de un siglo, en Estados Unidos. Con antecedentes en 1888, el propósito de clasificar fue propuesto por el psicólogo James Mckeen Cattell en 1910, quien entonces propone comenzar a evaluar y clasificar diferentes aspectos de la educación reglada. Esta tendencia se consolida a partir de 1959.

En 1970, la fundación *Carnegie* para el Avance de la Enseñanza Superior crea la "Clasificación Carnegie de Instituciones Superiores". Su propósito era servir como "marco de reconocimiento y descripción de la diversidad institucional de la Educación Superior en los Estados Unidos". Con el tiempo, muchas universidades lucharon para ser incluidas en los primeros puestos de *universidades de investigación* en esta clasificación.

En la década de 1980 se observa que los rankings cobran gran fuerza internacional, como resultado inevitable de la masificación de la Educación Superior en todo el mundo, que produjo un entorno académico diversificado y complejo, así como la competencia y comercialización de la educación superior en muchos países. Es en estos años cuando aparece la primera edición de la guía *America's Best Colleges*, publicada en la revista *US News and World Report*, que supone una de las primeras guías de referencia de la calidad de la educación superior y que contribuye a que de forma paulatina los rankings se conviertan en la fuente más precisa de información comparativa sobre las IES en Estados Unidos (Webster, 1986), analizando las razones de su éxito o de su bajo rendimiento (Alasehir, 2010).

En 1983, Bob Morse, del *US News and World Report*, publica "Ranking de las Universidades Americanas". No obstante, hay que esperar a 1987 para que los rankings comiencen a ser publicados anualmente. Los diarios *Times* y *Newsweek* comenzaron a publicar listas semejantes en 1996 (Webster, 1986).

Times publica en 1992 el ranking anual de calidad de universidades y a partir de 1998 comienzan a aparecer varios rankings del mismo tipo en otros periódicos anglosajones como *Financial Times* o *Sunday Times*, así como en publicaciones especiales como *The Push Guide to Which University*, *Nat West Guide* y *Virgin Alternative Guide*.

El ranking US News distingue a las IES según su ubicación geográfica y sus tipos, con base en la clasificación de la fundación Carnegie, que establece universidades de investigación tipo I y tipo II, y en el nivel de pregrado instituciones nacionales, regionales y de artes liberales. El lugar que ocupa cada institución en este ranking depende de su situación en relación con indicadores de recursos financieros y humanos, de la selección de su alumnado, sus tasas de permanencia y graduación, los donativos que recibe de sus ex alumnos, así como su prestigio académico. El peso de cada indicador varía según el tipo de institución al que se refiera y el concepto de prestigio académico se basa en opiniones de diferentes personas encuestadas por su pertinencia para emitir un juicio de calidad sobre la IES. Este suele representar un 25% del peso total de la evaluación de la calidad de la IES (Martínez, 2011).

Siguiendo los pasos del ranking US News and World Report, muchos de los sistemas nacionales e internacionales de clasificación de IES van adquiriendo cada vez mayor crecimiento (Alasehir, 2010). En este contexto, han proliferado distintos seminarios y congresos internacionales sobre la metodología que encierran los ranking de calidad de las IES, como el “3º Congreso Internacional sobre Universidades de Clase Mundial”, en Shanghai, China, y el “Simposio Internacional sobre Ranking Universitarios” en Leiden, Holanda (Ortega, 2009).

Es hoy amplia la literatura científica sobre diferentes aspectos de análisis de los ranking (Buena-Casal *et al.*, 2007; Carey, 2006; Docampo, 2008; Harvey, 2008; Marginson; Van der Wende, 2007; Meller; Rappaport, 2006; Thakur, 2007).

Entre ranking, las diferencias son de varios tipos y generan inconformidad entre las instituciones evaluadas por estos. Los indicadores de evaluación (*performance indicators*) más empleados por los rankings se pueden clasificar en tres grupos de medidas:

- Medidas de insumo (*input measures*), por ejemplo, profesorado, alumnado, recursos económicos e instalaciones.
- Medidas de proceso (*process measures*).
- Medidas de resultados (*output measures*).

Los ranking apuntan que una de las características de una buena universidad sería, sin duda, la calidad de los estudiantes que entran, las notas medias de acceso, los resultados de los estudios anteriores, diversidad cultural o los porcentajes de estudiantes mujeres. La mayoría de los rankings ponderan con considerable peso estos criterios (Pérez-Esparrells & Salinas, 1998). Además,

todos los rankings cuentan con una serie de indicadores que les permite evaluar, calificar y registrar a las diferentes IES.

Según Gómez y Puente (2012b), puesto que obviamente no todas las universidades pueden ocupar posiciones relevantes en los ranking que miden su calidad, estos deberían servir más bien para indicar puntos fuertes y débiles de las IES evaluadas, contribuyendo así a la mejora de las propias IES y de los diferentes sistemas de Educación Superior. No debe olvidarse que el cometido de toda universidad debe ser desear impartir la mejor enseñanza, producir la mejor investigación y transmitir y transferir conocimiento a la sociedad y la empresa, y no tanto ser una IES de los primeros lugares de los rankings más relevantes. No obstante, los rankings universitarios cumplen un rol importante, pues aportan transparencia al funcionamiento y reconocimiento internacional de las IES.

El IREG (International Ranking Expert Group) subraya la orientación a la filosofía de mercado de los ranking, insistiendo en que estos no deben ser el único método de evaluación de los sistemas de Educación Superior. No obstante, tanto los ranking como los benchmarking miden la calidad de servicios, programas, proyectos, productos, organizaciones e instituciones forzando la comparación entre diferentes instituciones y sistemas y la competición entre ellos (Krüger; Molas, 2010).

2. Características de los principales rankings de evaluación de la educación superior

Entre los muchos ranking de calidad de las IES existentes en la actualidad, destacan siete, considerados ranking globales y cuyos principales elementos de análisis son las denominadas universidades mundiales. Marginson y Van der Wende (2007) constatan que este tipo de ranking (global) ha fomentado el concepto de universidades mundiales y la percepción de la competición entre ellas.

Es importante saber que las clasificaciones mundiales suelen usar el concepto "World University", término de difícil traducción al castellano y que podría producir confusión en algún caso. Por ejemplo, el Web-Ranking (Webometrics) se denomina en la versión inglesa "Webometrics Ranking of World's Universities", mientras en la versión española se llama "Ranking Mundial de Universidades". Además, no es lo mismo hablar de un ranking mundial que de un ranking de "Universidades Mundiales". Lo primero parece un tipo específico de ranking, mientras en el

segundo término se refiere a un tipo de ranking específico de universidades (Krüger y Molas, 2010).

Marginson (2006) llama la atención sobre que los rankings globales usan de esta forma sobreentendida una distinción discriminatoria entre dos tipos ideales de universidades, la universidad de investigación intensiva y la universidad de educación vocacional, masificada.

Lindblad (2008) considera que la evaluación de la calidad académica en los rankings globales está, en el mejor de los casos, diseñada de forma imprecisa y, en el peor de los casos, errónea. Por ello, cualquier ranking es susceptible de generar controversias y ninguno es absolutamente objetivo. No obstante, los ranking mundiales universitarios son verdaderos instrumentos de promoción de los intereses competitivos de las universidades y sus países en un sistema de educación globalizado (Alvarado, 2012).

La literatura sobre rankings universitarios suele distinguir dos grandes componentes de estos instrumentos de clasificación:

1. Las nóminas reputacionales o subjetivas, confeccionadas con base en encuestas de opinión aplicadas a grupos que son capaces de emitir puntos de vista autorizados, como los egresados, los académicos y los empleadores. Este procedimiento es el más antiguo y el más criticado por problemas de carácter estadístico.

2. Los llamados ranking objetivos, basados en indicadores de desempeño, los cuales se calculan a partir de un determinado conjunto de datos empíricos.

Las clasificaciones internacionales de tipo objetivo suelen ser, a su vez, criticadas por la razón de comparar realidades institucionales muy diferentes y sobre todo porque, salvo algunos indicadores básicos (tamaño de la población estudiantil y académica, fondos financieros de las instituciones o indicadores de productividad científica), las variables de la calidad docente o la apreciación de las funciones de difusión y extensión acostumbran a pasar desapercibidas (Rodríguez, 2008).

Resulta interesante realizar brevemente un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de los rankings universitarios.

DEBILIDADES:

Los ranking se confeccionan con la ayuda de indicadores de lo que puede ser medido y no con lo que es realmente relevante

medir (Stella y Woodhouse, 2006), principalmente debido a la carencia de datos homogéneos.

No toman en cuenta la calidad docente, el planteamiento de nuevas metodologías docentes (Pulido, 2009) ni la política de contratos de académicos jóvenes.

Existen sesgos hacia la investigación, en el caso de la investigación bibliométrica, y lo que se publica en idioma inglés (Altbach, 2006).

Casi siempre, no consideran el tamaño de las IES, dejando así claro que las universidades mejor colocadas son, en general, las de mayor tamaño (López; Pérez-Esparrells; Montañez, 2008).

AMENAZAS:

Los ranking pueden entrañar pérdida de libertad e independencia de las IES a la hora de establecer su "sello" o bien su símbolo y controlar la medición de su éxito (Carey, 2006).

FORTALEZAS:

La extensión global del acceso a la Educación Superior ha desarrollado la demanda de información respecto a la calidad de las IES y contribuye a la expansión de sistemas de ranking universitarios en muchos países del mundo.

Resultarían más adecuados si permitieran diferenciar entre los distintos tipos de IES, programas y disciplinas (Meller; Rappaport, 2006), especialmente en el enfoque local/nacional o de alguna determinada región de influencia.

En el interior de un país o región de influencia, los ranking se pueden confeccionar de manera que se pueda introducir o considerar un financiamiento público, cimentado en resultados de investigación o de docencia (Thakur, 2007).

OPORTUNIDADES:

Para la selección de estudiantes extranjeros, puede ser una buena carta de presentación de las IES mejorar su posición en los ranking (DoCampo, 2008).

Pueden estimular la "fusión" de universidades para hacerse más grandes y mejorar en las posiciones de los ranking, algo que de otra manera sería inviable (Pérez-Esparrells; López, 2009).

En este trabajo se han revisado siete ranking en profundidad, teniendo en cuenta su proyección mundial, esfuerzos a favor de la educación superior internacional, quiénes los fundaron,

cómo se sostienen y qué oportunidades ofrecen a los países participantes, además de una revisión bibliográfica cuidadosa y abierta sobre su pertinencia y calidad.

Como se indicó al inicio de este segundo apartado, son siete actualmente los principales rankings generalistas-mundiales que evalúan y analizan la calidad de las instituciones de educación superior dedicadas, sobre todo, a la investigación, aunque también a la docencia (Lorenzo, Cruz & Herrera, 2014) (ver tabla 1):

Ranking	Institución/Empresa responsable	País de pertenencia
Academic Ranking of World Universities (ARWU) Dirección URL: www.arwu.org	Shanghai Jiao Tong University	China
Times Higher Education World University Ranking (THE) Dirección URL: http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/	Thomson Reuters	USA
QS World University Rankings (QS) Dirección URL: http://www.topuniversities.com/university-rankings	QS Quacquarelli Symonds Ltd.	Reino Unido
Webometrics (WEB) Dirección URL: www.webometrics.info	Cybermetrics Lab	España
Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) Dirección URL: www.heeact.edu.tw/mp.asp?mp=4	Higher Education and Accreditation Council	Taiwan
Leiden Ranking (CWTS) Dirección URL: www.leidenranking.com/ranking.aspx	Leiden University	Holanda
Scimago Institutions Rankings Dirección URL: http://www.scimagoir.com/	SCImago Research Group	España

Tabla 1. Principales rankings generalistas-mundiales, instituciones y país de pertenencia

Seguidamente, se presenta una descripción de cada uno de los siete rankings analizados.

2.1. Ranking ARWU de la Shanghai Jiao Tong University

En el año 2003 aparece por primera vez el Academic Ranking of World Universities (ARWU), dependiente de la Shanghai Jiao Tong University (SJTU). ARWU presenta una metodología de

análisis científicamente sólida, estable y transparente (Dehon, McCathie, & Verardi, 2009).

La calidad del profesorado de cada institución se evalúa en este ranking teniendo en cuenta dos indicadores: el número de premios Nobel obtenidos y las Medallas internacionales (Fields) conseguidas en matemáticas, y la cantidad de citas de los investigadores de la institución en una serie de 21 materias o categorías de temática claramente centrada en las ciencias experimentales, medicina y de la vida.

La productividad investigadora se mide a través del número de artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science* durante los últimos cinco años. Se tiene en cuenta también el número de artículos publicados en el Science Citation Index-Expanded (SCIE) y el Social Science Citation Index (SSCI) durante el año anterior.

Se puede afirmar que, en general, las universidades grandes tendrán valores más altos en este ranking, así como las que destaquen en ciencias y medicina (Gómez & Puente, 2012).

El impacto mundial del Ranking de Shanghai (ARWU) es claro y profundo, aunque nunca exento de críticas (Van Raan, 2005), y diversos países adoptan medidas de política científica para adecuar la calidad universitaria nacional de modo que mejoren sus resultados y posiciones en este ranking. Así, ARWU cuenta hoy con una trascendencia y relevancia internacional enormes (Marginson & Van der Wende, 2007) y facilita información transparente y de gran interés a los sistemas de educación superior en análisis (Do campo, 2011).

ARWU es el único Ranking de carácter internacional que depende exclusivamente de datos obtenidos de forma independiente de las instituciones objeto de estudio y que no utiliza encuestas de opinión. Su diseño de evaluación y clasificación es exclusivamente investigador y es muy valorado por la calidad de sus datos y precisión y confianza de sus herramientas de análisis (Do campo, 2008).

A continuación (ver tabla 2) se sintetizan las principales características de este ranking:

Criterios de evaluación	Indicadores	Códigos de análisis	Peso (sobre la calificación final)
Calidad de la educación	Alumnos premio Nobel y M. Fields	<i>Alumni</i> Total de alumnos de una institución ganadores de Pr. Nobel y Md. Fields. Aquellos que se graduaron de Licenciatura, Maestría o Doctorado, según período de titulación, 2001-2010, 100%. 1991-2000, 90%. 1981-1990, 80%, sucesivamente, hasta 1911-1920, 10%.	10%
Calidad de la Facultad	Profesores premio Nobel y M. Fields	<i>Premios</i> Cantidad total del personal académico ganadores Pr. Nobel de Física, Química, Medicina y Ciencias de la Economía y Md. Fields en Matemáticas. Se define con los que trabajan en la institución en el momento de ganar el premio. Para ganadores entre 2001-2010, el peso será del 100%. Entre 1991-2000, 90%. Entre 1981-1990, 80%. Entre 1971-1980, 70%, sucesivamente, entre 1911-1920, 10%. Si algún ganador está asociado a más de una institución, a cada una de ellas se le retribuye el inverso del número de instituciones.	20%
Calidad de la Facultad	Investigadores citados en 21cat. Temática general	<i>Hici</i> Número de investigadores altamente citados en 21 categorías de temáticas general.	20%
Investigaciones Publicadas	Artículos publ. en Nature & Science*	<i>N&S</i> Número de artículos publicados en N & S entre 2006 y 2010. Un peso de 100% a la asociación del autor correspondiente, 50% a la afiliación del segundo autor, 25%, para el siguiente autor asociado, y el 10%, de las asociaciones del autor con otros. Sólo se consideran los artículos publicados y los tipos de memorias de documentos.	20%
Investigaciones Publicadas	Doc. Indexados	<i>PUB</i> Número total de artículos	20%

	en el SCIE y SSCI	indexados en Science Citation Index-Expanded y Social Sciences Citation Index. Sólo se consideran los artículos publicados y los de tipos de memorias de documentos.	
Rendimiento "Per Cápita"	Relacionado con el rendimiento académico de la Institución	PCP Los puntajes ponderados de los cinco indicadores anteriores se dividen por el número de profesores de tiempo completo, en su equivalente académico.	10%
Total			100%

Tabla 2. Indicadores, instrumentos y medidas de ARWU

**Para las instituciones especializadas en humanidades y ciencias sociales, como la London School of Economics, N & S no se considera, y el peso de N & S se traslada a otros indicadores.*

2.2. Ranking Times Higher Education (THE)

Anteriormente conocido como el Times Higher Education Supplement (THES), se enfoca en la educación superior desde su primera edición en el año 1971 y se publica anualmente en formato de periódico.

Según Rodríguez (2008), este ranking es uno de los más difundidos internacionalmente y se construye a partir de una fórmula de tipo mixto o intermedio: una clasificación que tiene en cuenta la reputación de los académicos y la valoración de los empleadores, y la objetividad de datos empíricos sobre las variables de medida habituales de producción científica.

Actualmente, THE utiliza la base bibliométrica WOS-Thompson para la medición de citas publicadas por los investigadores de la institución, y emplea seis indicadores internacionales para valorar las universidades analizadas: reputación académica; reputación del empresario; evaluación de citas; relación de estudiantes-Facultad; proporción de estudiantes internacionales; proporción de profesores internacionales.

2.3. QS World University Rankings (QS)

La corporación QS Ltd. (Quacquarelli Symonds) es la responsable de este ranking, que utiliza sus propias encuestas de empleadores internacionales y de académicos para construir la reputación de esta clasificación mundial de IES. El ranking QS considera cinco amplias áreas académicas:

- Artes y Humanidades.
- Ingeniería y Tecnología.
- Ciencias de la Vida y Medicina.
- Ciencias Naturales.
- Ciencias y Gestión Social.

Este ranking se difunde a través de los principales medios de prensa internacional y comprende tres fuentes de gran impacto sobre publicaciones y citas en todo el mundo: WOS, SCOPUS y GOOGLE SCHOLAR (QS Intelligence Unit, 2012).

A continuación (ver tabla 3) se sintetizan las principales características de los ranking THE & QS:

Indicador	Definición	Fuente	Peso
Reputación académica	Percepción de académicos e investigadores sobre la calidad de las universidades.	Encuesta	40%
Reputación empresarial	Percepción de los empresarios sobre la calidad de las universidades y preferencias en la contratación.	Encuesta	10%
Ficheros enriquecidos	Número de citas recibidas de acuerdo con la base de datos Scopus por la facultad en los últimos cinco años, excluyendo las auto-citas.	Scopus	20%
Estudiantes por facultad	Ratio de estudiantes por facultad.	Estadísticas nacionales y las propias universidades	20%
Índice de internacionalidad	Este indicador se subdivide a su vez en dos: el índice de internacionalidad del profesorado y el índice de internacionalidad del alumnado. En cualquier caso, se trata de la proporción de estudiantes/profesores internacionales sobre el conjunto.	No se indica	10%

Tabla 3. Indicadores y fuentes de THE & QS

2.4. Ranking WEBOMETRICS de Universidades (WEB)

Ranking generalista de gran presencia internacional y elaborado en España con el apoyo del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), se dedica al análisis cuantitativo de determinados parámetros de estudio de IES que están presentes en la Internet, como la comunicación académica del conocimiento científico.

Este ranking utiliza uno de los inventarios de universidades en la web más completos y actualizados, ya que cubre unas 20.000 IES en todo el mundo (Aguillo, 2012).

Rodríguez (2006) indica que para evaluar la productividad se utilizan los indicadores Tamaño -números de páginas en los sitios web- y Riqueza -documentos disponibles en formatos (pdf, doc, ppt y ps)-. La variable de impacto es medida a partir de los vínculos (links) externos orientados a las universidades. Alasehir (2010) expone que los tamaños de las páginas web se obtienen a partir de cuatro diferentes motores de búsqueda (Google, Yahoo, Live Search y Exalead) y los resultados se combinan para la puntuación total.

A continuación (ver tabla 4) se sintetizan las principales características de este ranking:

Criterio	Indicador	Fuente(s)	Peso
Tamaño	Número de páginas web	Google, Yahoo, Live, (bing), Exalead	20%
Riqueza	Número de ficheros ricos (pdf, ppt, doc, ps)	Google	15%
Scholar	Número de artículos	Google Scholar	15%
Visibilidad	Número de links externos	Yahoo Exalead	50%

Tabla 4. Criterios, indicadores y fuentes de WEBOMETRICS

2.5. Ranking Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT)

Conocido como el Ranking de Taiwán, el HEEACT está dirigido a medir la calidad científica de las universidades a nivel mundial. Elaborado desde 2007 siguiendo las huellas del Ranking de Shanghai (ARWU) y operado por el Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, su principal fuente de información es la influyente base de datos científica Web of Science y el producto Essential Science Indicators, ambos pertenecientes a Thomson Reuters. Utiliza 3 indicadores distintos para medir la fortaleza investigadora de las universidades: productividad, impacto y excelencia (Huang, 2011; Meta Ranking-EC3 universidades españolas, 2011).

El ranking HEEACT evalúa y clasifica el rendimiento investigador de las IES teniendo en cuenta la publicación de

artículos de calidad por parte de las 500 principales universidades (igual que ARWU), utilizando para ello información de SCI (Science Citation Index) y SSCI (Social Science Citation Index).

Este ranking, para elaborar su listado de las 500 mejores instituciones, selecciona inicialmente 4000 instituciones investigadoras a partir del Essential Science Indicators (ESI) (Gómez & Puente, 2012a).

2.6. Ranking del Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología (CWTS) de la Universidad de Leiden

En comparación con otros clasificadores, el ranking de la Universidad de Leiden, conocido también como del “Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología” (siglas en inglés, CWTS) de la Universidad de Leiden, Amsterdam, tiene su origen en 2010 y agrupa 500 de las mejores universidades de 41 países diferentes. Ofrece una descripción detallada de la metodología de recogida de datos y de los indicadores utilizados para la evaluación de las IES. Incluye indicadores basados en el recuento de publicaciones muy citadas de una universidad; la posibilidad de excluir publicaciones de lengua no inglesa; uso de intervalos de estabilidad; comentarios sobre la interpretación de la clasificación y sus limitaciones (Leiden ranking, 2012; Waltman *et al.*, 2012).

Ortega (2009) indica que el Ranking Leiden clasifica sus instituciones académicas utilizando solo indicadores académicos bibliométricos, apoyándose en el largo y profundo bagaje que este centro posee en el ámbito de la bibliometría. Su principal inconveniente es la escasa cobertura, ya que solamente consiste en un ranking europeo y otro mundial conformado por 250 instituciones cada uno. No obstante, el Ranking Leiden se alimenta de datos de la Web of Science, trabajando con sus conocidos indicadores CWTS y su proceso de normalización, lo que permite un acceso pleno y sin medidas a diferentes bases de datos internas, como WOS, Scopus y PATSTAT. Además, cabe resaltar que el Ranking Leiden es un clasificador orientado a la investigación con el objeto de posibilitar un estudio más profundo de la actividad científica, como puede ser la desigual posición de las universidades americanas frente a las europeas, el impacto de la colaboración científica o sus relaciones con otros indicadores de I+D.

El Ranking de la Universidad de Leiden se limita al espacio de las universidades, omitiendo centros de investigación que en otros sistemas nacionales de ciencias desempeñan un papel de

gran importancia, dado el caso de países como España, Francia, Italia o Alemania (Krüger; Molas, 2010).

2.7. Ranking SCImago

Este ranking se crea en el año 2009, lo que lo convierte en un ranking joven. SCImago incluye una selección de indicadores bibliométricos, una cobertura inmensa de revistas de impacto y concentra sus intereses en los países iberoamericanos, España y Portugal (Ranking de Universidades, 2011). Cuenta con una muestra de 2.833 universidades y sus parámetros de análisis son los siguientes:

- Producción total de documentos publicados (tiene en cuenta la base de datos Scopus).
- Citas recibidas por publicación.
- Colaboración internacional (proporción de artículos publicados en cooperación con investigadores y centros extranjeros).
- Indicador SJR (SCImago Journal Rank) normalizado (media global de la relación entre el SJR de las revistas en que publica la misma institución y el SJR promedio de las revistas del área temática).
- Índice de citación normalizado (proporción entre el nivel de citas recibidas por la institución y el nivel medio de citas en las áreas temáticas de los artículos) (Ranking de Universidades, 2011).

SCImago destaca por haber desarrollado su generador "Ranking R13", "Ranking Iberoamericano de Instituciones de Investigación", divulgado en el portal Universia y parte del proyecto I+D "Atlas de la Ciencia", que viene a facilitar la elaboración de diferentes clasificaciones de instituciones iberoamericanas de investigación.

Este ranking da cabida a todas aquellas IES Iberoamericanas que han publicado algún documento científico indexado en la base de datos Scopus, a través de cinco indicadores: producción científica; ratio de colaboración internacional; calidad científica promedio de cada institución; proporción de artículos publicados en revistas de prestigio; y ratio de excelencia investigadora (SCImago Institutions Rankings-SIR, 2012).

A continuación (ver tabla 5) se sintetizan las principales características de este ranking:

Indicador	Descripción
Producción Total	Evolución de la producción total (documentos científicos recogidos en revistas indexadas en las bases de datos Thomson-ISI del agregado regional / área temática /institución seleccionada).
Producción citable o producción primaria	Evolución de la producción institucional del agregado regional / área temática seleccionada, pero sólo de aquellos documentos que los productores de Thomson-ISI consideran susceptibles de recibir citas: los artículos científicos.
Producción ponderada o potencial investigador	Evolución de la Producción Ponderada del agregado regional / área temática / institucional seleccionada, pero sólo de los artículos científicos. Para el cálculo del Potencial Investigador, es necesario transformar el Factor de Impacto (FI) calculado por Thomson-ISI mediante la normalización del mismo, partiendo de la distribución de impactos que alcanzan las revistas en un año por Categorías Temáticas (CT, Subject Categories).
Factor de impacto medio ponderado	A partir del Factor de Impacto (FI) normalizado, se calcula un valor comparable entre las distintas Categorías Temáticas, siendo el valor 1 la medida del impacto de la Categoría Temática. Cada documento citable "hereda" el valor del Impacto Medio Ponderado (FIMP) de la revista en la que está publicado en ese año.
Colaboración internacional	Indicador bibliométrico que hace referencia al porcentaje sobre la producción total del año (o del período) de documentos firmados con instituciones e investigadores de otros países.

Tabla 5. Indicadores de SCImago (tomado de Pérez-Esparrells; López García, 2009b)

3. Conclusiones

Se ha visto en este trabajo cómo actualmente abundan las clasificaciones mundiales que pretenden destacar el rol y calidad de las instituciones académicas de educación superior desde distintos ángulos de evaluación (Corzo, 2012). Las clasificaciones y mediciones pueden traer ventajas, pero también desinformación y riesgo; por ejemplo, que la universidad trabaje en función de los listados más que de la formación.

Gómez y Puente (2012b) señalan también que en los rankings orientados a establecer un orden, no todas las universidades pueden estar en las posiciones más altas. Sin embargo, podrán contribuir a la mejora tanto de las propias IES como de los sistemas de educación superior. No hay que olvidar que la misión de las universidades tiene que estar relacionada con impartir la mejor docencia, realizar la mejor investigación y la transferencia del conocimiento y con una gestión eficaz y eficiente, más que con la posición en un determinado ranking. En este

sentido, los rankings conducen a que las IES se preocupen demasiado por aquellos aspectos que son tenidos en cuenta en la elaboración de estos, que no incluyen en ningún caso, por ejemplo, aspectos como los nuevos procesos de aprendizaje, que están cambiando las metodologías docentes de las universidades de todos los países occidentales (Pérez-Esparrells & López, 2009).

Asimismo, los rankings no son realmente sistemas para informar a los estudiantes (aunque supuestamente este es su objetivo principal), sino que están diseñados para crear una jerarquía en términos de reputación y atraer así a los mejores talentos de todo el mundo.

A pesar de críticas y reticencias, la realidad es que los rankings internacionales están siendo cada vez más utilizados para comparar instituciones y están teniendo consecuencias en el incremento de la competencia entre universidades, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. El caso de Asia es un claro ejemplo de ello, donde el crecimiento de la competencia entre los países más desarrollados de esta región por una economía mundial basada en el conocimiento ha llevado a considerar a los programas formativos de excelencia un asunto de agenda nacional. Se comparan objetivos, políticas de financiación y criterios de selección de programas de excelencia educativa en China, Japón, Corea y Taiwán, además de analizar el rendimiento académico de las universidades mejor clasificadas, mediante la evaluación de los resultados de las investigaciones; la Internacionalización; la excelencia de las IES (Yung-Chi Hou; Ince; Chiang, 2012).

Referencias bibliográficas

Aguillo, I. F. (2012). University Rankings: The Web Ranking. *Higher Learning Research Communications*, 2, 1 (2012) 3-12.

Alasehir, O. (2010). *University Ranking by Academic Performance: A scientometrics study for Ranking World Universities. A thesis submitted to the graduate school of Informatics of the middle ast technical university*. Disponible en:

<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2011/bby704/ala%FEehir-urap-university-rankings.pdf>

Altbach, P. G. (2006). The dilemmas of ranking. *Bridges*, 12 (2006). Disponible en:

http://www.ostina.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=1669

Alvarado, P. E. (2012). *La relevancia de los Ranking mundiales universitarios en países con grandes sistemas de Educación Superior, en el contexto de la globalización. Facultad de filosofía y letras de la Universidad*

- Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/dialogos/pdf/2.pdf>
- Buela-Casal, G.; Gutiérrez, O.; Bermúdez, M. P.; Vadillo, O. (2007). Comparative study of International academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71, 3 (2007) 349-365.
- Carey, K. (2006). College rankings reformed: The case for a new order in Higher Education. *Education Sector Reports*. Disponible en: <http://www.educationsector.org/publications/college-rankings-reformed>
- Corzo, J. A. (2012). Límite de los Rankings universitarios. *Democracia en la Red. UN Periódico*. Disponible en: <http://democraciaenlared.wordpress.com/2012/03/15/limite-de-los-rankings-universitarios/>
- Dehon, C.; McCathie, A.; Verardi, V. (2009). Uncovering excellence in academic rankings: a closer look at the Shanghai ranking. *Scientometrics*, 83, 2 (2009) 515-524. doi: 10.1007/s11192-009-0076-0
- Docampo, D. (2008). International Rankings and quality of University Systems. *Revista de Educación, número extraordinario* (2008) 149-176.
- Gómez, T.; Puente, X. (2012a). El valor de los ranking universitarios (segunda parte). *Bitácora de gestión universitaria*. Disponible en: <http://finanzasuniversitarias.edunomia.es/2012/02/26/el-valor-de-los-rankings-universitarios-segunda-parte/>
- Gómez, T.; Puente, X. (2012b). El valor de los rankings universitarios. *Economías Inteligentes.Com* Disponible en: <http://economiasinteligentes.com/2012/04/22/el-valor-de-los-rankings-universitarios.html>
- Harvey, L. (2008). Ranking of Higher Education Institutions: A critical review. *Quality in Higher Education*, 14, 3 (2008) 187-207.
- Huang, H. M. (2011). A Comparison of three Mayor Academic Ranking for World Universities: from a Research Evaluation Perspective. *Journal of Library and Information Studies*, 9, 1 (2011) 1-25.
- Krüger, K.; Molas, A. (2010). Rankings Mundiales de Universidades: Objetivos y Calidad. *Ar@cne revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-129.htm>
- Leiden Ranking (2012a). *Welcome to the Leiden Ranking 2011/2012*. Disponible en: <http://www.leidenranking.com/default.aspx>
- Lindblad, S. (2008). Navigating in the field of university positioning: on international rankings lists, quality indicators and higher education governing. *European Educational Research Journal*, 7, 4 (2012) 438-450.
- López, A. M.; Pérez-Esparrells, C.; Montañez, M. (2008). Una aproximación a un indicador sintético para la evaluación del sistema universitario público español. *Investigaciones de economía de la educación*, 3 (2008) 105-112.

Lorenzo; O., Cruz, E.; Herrera, L. (2014). Rankings de evaluación de las instituciones de educación superior. Un análisis comparativo. *Pensamiento y acción*, 19 (2014) 62-73.

Marginson, S. (2006). Global University Rankings at the end of 2006: Is this the hierarchy we have to have? OECD/IMHE & Hochschulrenkonferenz, Germany: Workshop 4-5, Bonn. *Institutional Diversity: Rankings and typologies in higher education*. Disponible en: http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/marginson_docs/IMHE_Bonn_rankings041206.pdf

Marginson, S. (2010). National and International Rankings of Higher Education. Peterson, P.; Bakery, E.; McGaw, B. *International Encyclopedia of Education*, 3ª Ed. Amsterdam, Elsevier—Academic Press, 4 (2010) 546-553.

Marginson, S.; Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: The impact of global rankings in Higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 3-4 (2007) 306-329.

Martínez, F. (2011). Los rankings de universidades: Una Visión Crítica. *Revista de la educación superior*. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-27602011000100004&script=sci_arttext

Meller, P.; Rappaport, D. (2006). Nueva metodología para un ranking de universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 25 (2006). Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/54/cse_articulo533.pdf

MetaRanking-EC3 universidades españolas (2011a). Nota Metodológica. EC3: *Indicadores del QS University Ranking*. Disponible en: <http://ec3.ugr.es/metaranking/qs.html>

Ortega, J. L. (2009). 2º Seminario Internacional Sobre Ranking Universitarios. *Revista Española de Documentación Científica*, 32, 3 (2009) 127-129.

Pérez-Esparrells, C.; López, A. M. (2009a). Los rankings de las instituciones de Educación Superior: Una revisión del panorama internacional. *Calidad en la educación*. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/63/cse_articulo809.pdf

Pérez-Esparrells, C.; Salinas, J. (1998). El uso de los indicadores de gestión en la evaluación de la calidad universitaria. *Hacienda Pública Española, Monográfico Educación y Economía*, 157-167.

Pulido, A. (2009). *El futuro de la Universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las Universidades*. Madrid: Delta Publicaciones.

QS Intelligence Unit (2012 a). Indicators and Weightings. *Rankings Indicators*. Disponible en: www.iu.qs.com/university-rankings/rankings-indicators/

Ranking de Universidades (2011). *Autoevaluación del Sistema Universitario de Investigación. Principales Rankings*. Disponible en:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/635/UNIDAD_8/Rankings_Universidades-Mar15.pdf

Rodríguez, R. (2006). Rankings Universitarios: ¿Un oscuro objeto del deseo? Cuarta parte. *Campus Milenio*, 204 (2006). Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=89>

Rodríguez, R. (2008). Ranking Universitario del Times Higher Education Supplement: El valor del prestigio. *Seminario de Educación Superior, Campus Milenio*, 293 (2008). Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=533>

SCImago Institutions Rankings-SIR (2012a). Rankings Iberoamericano SIR 2012. SCImago Research Group. Disponible en: http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberamericano_2012.pdf

Stella, A.; Woodhouse, D. (2006). Ranking of Higher Education Institutions. *Occasional Publications series*, 6, Melbourne, AUQA. Disponible en: http://www.auqa.edu.au/files/publications/ranking_of_higher_education_institutions_final.pdf

Thakur, M. (2007). The impact of ranking systems on Higher Education and its stakeholders. *Journal of Institutional Research*, 13, 1 (2007) 83-96.

Van Raan, A. F. J. (2005). Fatal attraction: conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics*, 62, 1 (2005) 133-143. doi: 10. 1007/s11192-005-0008-6

Waltman, L. *et al.*, (2012). The Leiden Ranking 2011/2012: Data collection, indicators, and interpretation. *Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, The Netherlands*. Disponible en: <http://www.cwts.nl/pdf/CWTS-WP-2012-007.pdf>

Webster, D. S. (1986). Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities. *Springfield, Ill. Charles C. Thomas Publ.* Disponible en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/368479?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47699074621027>

Yung-Chi Hou, A.; Ince, M.; Chiang, C. (2012). A reassessment of Asian Pacific excellence programs in higher education: The Taiwan experience. *Scientometrics*, 92, 1 (2012) 23-42. Doi: 10. 1007/s11192-012-0727-4.

¹ **Quality and evaluation of higher education. A transnational perspective through ranking**

² Doctor.

Universidad de Granada (España).

E-mail: oswaldo@ugr.es

³ Licenciado.

Universidad de Panamá (Panamá).
E-mail: efrain55cruz@yahoo.com

FROM TORRES BERMEJAS TO THE CRIMSON TOWERS: CHALLENGES ARISING AND CHOICES MADE IN TRANSLATING ARCHITECTURAL TEXTS IN SPANISH INTO ENGLISH¹

Jean Stephenson²
Amanda Stephenson³

Abstract: On translating into English three articles in Spanish by the architect Francisco Javier Gallego Roca (2012; 2014a; 2014b) we faced many challenges in order to render these texts on the architectural conservation of some of Granada's most emblematic edifices comprehensible, informative and thorough. When translating terms relating to the unique buildings, architectural features and construction materials Gallego Roca describes, we were often obliged to choose between "domesticating" or "foreignizing" (Venuti, 1995; 2008) our terminology for the sake of clarity and efficiency. In this article we give an overview of the original Spanish texts and their respective translations into English, providing examples of the complexities we faced and outlining how we made choices between domesticating and foreignizing many terms we used. We are grateful to Dr. Javier Gallego Roca for giving us permission to quote from his texts and their translations.

Keywords: Torres Bermejas; Cultura Española; Hospital Real; Granada; Spanish-English translation; domestication; foreignization

Resumen: Al traducir de español a inglés tres artículos escritos por el arquitecto Francisco Javier Gallego Roca (2012; 2014a; 2014b), afrontamos muchos desafíos para hacer comprensibles e informativos estos textos sobre la conservación arquitectónica de uno de los edificios más emblemáticos de Granada. En la traducción de términos relacionados con la construcción, las características arquitectónicas y los materiales únicos descritos por Gallego Roca, a menudo nos vimos obligadas a optar por "domesticar" o "extranjerizar" (Venuti, 1995; 2008) nuestra terminología en aras de la claridad y la eficacia. En este artículo, ofrecemos una breve descripción de los artículos originales en español y de sus respectivas traducciones al inglés, y damos ejemplos de los términos "domesticados" y "extranjerizados" que utilizamos. Agradecemos al Doctor Javier Gallego Roca su permiso para citar sus artículos y nuestras traducciones de las mismas.

Palabras clave: Torres Bermejas; Cultura Española; Hospital Real; Granada; traducción español-inglés; domesticación; extranjerización

Stephenson, J.; Stephenson, A. (2015). From Torres Bermejas to the Crimson Towers: Challenges arising and choices made in translating architectural texts in Spanish into English. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 175-188

Introduction

In our recent translations into English of the Spanish articles by Francisco Javier Gallego Roca, *Torres Bermejas: Conservar el pasado* (2012), and *La cultura española y la tutela de los centros históricos: 40 años desde la carta de Amsterdam (1975) a hoy* (2014), as well as his abstract *La investigación arquitectónica, el Plan Director del Hospital Real de Granada (España) y el análisis de techos, armaduras y alfarjes para su conservación* (2014), we faced many challenges in order to render these texts on the architectural conservation of some of Granada's most emblematic edifices comprehensible, informative and thorough. When translating terms relating to the unique buildings, architectural features and construction materials Gallego Roca describes, we were often obliged to choose between "domesticating" or "foreignizing" (Venuti, 1995; 2008) our English terminology for the sake of clarity and efficiency. In this paper we give an overview of the Spanish texts and give examples of some of the domesticated and foreignized terms we used in their respective translations into English.

Review of the literature

Translation is not merely the "carrying across", as the Latin origin of the word suggests, of meaning from a source language to a target language, as defined in the Oxford Dictionary (www.oxforddictionaries.com). Shamma (2005: 66) defines translation as "the outcome of a complexity of circumstances that comprise the intervention of the translator and the choices he or she makes in the large context of reception and the relation of the translated texts in its natural environment." Newmark (1988:5) defines translation as "rendering the meaning of a text into another language in the way that author intended the text.". Here we have two definitions which each highlight an opposing view. Mariam (2014: 25) states that "Shamma highlights the translator's vision and his/her own appreciation of the text, while Newmark limits the translator's role to faithfully following the vision of the author of the source text."

In the 19th century it was Schleiermacher who first discussed the problems of discrepancies between the language of the text to be translated and the translator's, or the target, language, concluding that the only acceptable approach is to bring the reader towards the linguistic-conceptual world of the source language. However, it was Venuti (1995; 2008: 240) who coined the terms "foreignization" and "domestication" as two translation strategies, indicating that

translation strategies “involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it.” In foreignization, the translator is concerned with loyalty to the source language text and attempts to be as faithful as possible to that text. This implies using literal translation or transliteration. The translator does not take into consideration whether the cultural aspects are clear to the target reader or not. In domestication, however, the opposite occurs and the translator’s concerns are centred on the target language and its meaning to the audience, thus employing strategies, such as normalisation or universalisation which enable the target readers to fully comprehend all aspects of the text.

Pym (2010: 46) defines the concept of “Skopos” theory, a Greek word meaning purpose, aim, intention, objective or goal, as “a set of propositions based on the idea that the target Skopos or purpose has priority in the translator’s decisions”. Kussmaul (1995) states, “The function of a translation depends on the knowledge, expectations, values and norms of the target readers, who are again influenced by the situation they are in and by the culture. These factors determine whether the function of the source text or passages in the source text can be preserved or have to be modified or even changed. The main rule for any translation is thus the ‘Skopos rule’, which says a translational action is determined by the skopos; that is, ‘the end justifies the means’ (Reiss; Vermeer, 1984: 101).

Newmark (1988a: 81) describes the difference as he sees it between translation methods and translation procedures. He writes that “while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language”. He proposes the following are different translation procedures (Newmark, 1988b):

- *Transference*: it is the process of transferring an SL [source language] word to a TL [target language] text. It includes transliteration and is the same as what Harvey (2000) named “transcription” (5).
- *Naturalization*: it adapts the SL word first to the normal pronunciation, then to the normal morphology of the TL (82).
- *Cultural equivalent*: it means replacing a cultural word in the SL with a TL one. however, “they are not accurate” (83).
- *Functional equivalent*: it requires the use of a culture-neutral word (p. 83).
- *Descriptive equivalent*: in this procedure the meaning of the CBT [culture bound term] is explained in several words. (83).

- *Componential analysis*: this means “comparing an SL word with a TL word which has a similar meaning but is not an obvious one-to-one equivalent, by demonstrating first their common and then their differing sense components” (14).
- *Synonymy*: it is a “near TL equivalent” (84). Here economy trumps accuracy.
- *Through-translation*: this is the literal translation of common collocations, names of organizations and components of compounds. It can also be called: calque or loan translation (84).
- *Shifts or transpositions*: this involves a change in the grammar from SL to TL, for instance, (i) change from singular to plural, (ii) the change required when a specific SL structure does not exist in the TL, (iii) change of an SL verb to a TL word, change of an SL noun group to a TL noun and so forth (86).
- *Modulation*: it occurs when the translator reproduces the message of the original text in the TL text in conformity with the current norms of the TL, since the SL and the TL may appear dissimilar in terms of perspective (88).
- *Recognized translation*: it occurs when the translator “normally uses the official or the generally accepted translation of any institutional term” (89).
- *Compensation*: it occurs when loss of meaning in one part of a sentence is compensated in another part (90).
- *Paraphrase*: in this procedure the meaning of the CBT is explained. Here the explanation is much more detailed than that of *descriptive equivalent* (91).
- *Couplets*: this occurs when the translator combines two different procedures (91).
- *Notes*: these are additional information in a translation (91).

Notes can appear in the form of footnotes although some theorists consider this to be intrusive. However, Nida (1964: 237-239) states that footnotes can be functional in providing supplementary information as well as highlighting to the reader the discrepancies in the source and target text. Newmark (1991: 10-12) emphasizes the coexistence of “semantic” and “communicative” translation. All translations can be “more, or less semantic — more, or less, communicative — even a particular section or sentence can be treated more communicatively or less semantically”.

Domestication and foreignization in translating architectural terminology

In translations and in original texts on historical architecture there are numerous instances in which the translator and/or the author sees the need to domesticate or foreignize his or her terminology (Venuti, 1995; 2008). On occasion, however, the translator inserts foreign terms into his or her text without any explanation to the reader of their meaning.

Domestication

This technique is the one which perhaps makes for most ease of comprehension in the target readership. For this reason, it is often seen in non-specialist publications and in printed tourist information. Even so, it is also quite a common resource used in specialist literature. For example, in a bilingual Spanish-English architectural guide on Granada (Martín Martín; Torices Abarca, 1998; translators: Keane; Kornegay: 272-273), the authors describe the original sixteenth century facilities for patients in the *Hospital Real*, referring to a “galería” for convalescents (“*En dos de los flancos se abre una galería de convalecientes, estructurada por una loggia angular abierta...*”). The translators of the guide could easily have opted for the unproblematic translation of “galería” as “gallery,” but opted for a more ‘domestic’ term (“wards”), which for English-speaking readers blends in seamlessly with the hospital setting (“On two sides there are wards for convalescents built like open rectangular loggia”). This change from singular to plural is an example of a “shift” or “transposition,” as suggested by Newmark (1988b: 86).

Foreignization

This strategy, which leaves foreign words in their original form in the translated text or in the original target-language article, is particularly useful in specialized literature where no direct translation exists (because the object or concept does not exist in the target language), or where a literal translation might have unwanted connotations.

In a book (Irwin, 2004) which examines the layout of the Alhambra in Granada, its historical and political setting, as well as the philosophy and mathematics behind its construction, the author frequently resorts to foreignization. For example, when introducing the *codó* measurement, he first briefly defines it and supplies the

etymology of the word. From then on, he inserts *codo* naturally into the English text, in italics:

... Antonio Fernández-Puertas [,] has argued that the men who built the two main palaces of the Alhambra 'combined an incommensurable proportional system with the use of fixed Hispano Muslim units, called *codos*, based on the Roman *pedes*' or foot. He refers to the Arab unit as the Rashashid *codo*. [...] The reason for thinking that the *codo* was the relevant unit is that this is the unit employed in a seventeenth-century *Mudéjar* manual on carpentry, *Primera y segunda parte de las reglas de la carpintería*, by a certain López de Arenas. *Mudéjar* is the word used to refer to a Spaniard of Moorish descent, especially one who remained in Spain after 1492. The *codo* was certainly the unit of measurement employed in the eleventh-century Great Mosque of Cordoba... (Irwin, 2004: 109-110).

Similarly, several examples of foreignization may be observed in an article in English (Sarrazola Martins; Sousa Gago; Caldas, 2012) on wooden roof and ceiling structures in Portuguese churches. For instance, the authors include the Portuguese word “*Laço*” in an explanation in parenthesis of Islamic geometric decoration: “Regarding the use of the Islamic geometric decoration (known as *laço* in Portuguese and Spanish carpentry) integrated into the roofing structure ...” (The authors do not use italics to highlight the Portuguese word) In subsequent sentences, the word “*laço*” appears several times without further definition and without italics to indicate its Portuguese origin: “[Matauco] also considers the *laço* as a unique feature of the roofing Spanish carpentry [*sic*]...”. After several pages, however, the authors remind the reader of the meaning of “*laço*” (a “compensation” strategy, as suggested by Newmark, 1988b: 90): “From its simplest form, which consists of using small pieces with Islamic decoration (*laço*) connecting pairs of tie-beams, to the most complex, were [*sic*] all structure is decorated by Islamic motifs, there are examples that cover all varieties” (Sarrazola Martins *et al.*, 2012).

The same authors introduce Spanish terms into their text (for example, *cinta* and *saetina*), recognising that no Portuguese terms exist for the architectural elements they describe, and in the first instance, aiding the reader with a definition, but again, omitting italics:

In this church the structural elements of the roof also have a particular type of decoration: the *cinta y saetino* (This is the Spanish nomenclature, because till the moment, no Portuguese name was found for this elements) decoration. This decorative and structural system consisted on [applying perpendicular wood boards over the

rafters (the cintas), to stabilize the structure, and after that put small wood boards (saetinos) connecting the cintas, to fill the gap over the rafters [...] The use of cinta y saetino was also used in rafter structures, having besides the decorative function a structural purpose, improving the longitudinal stability of the structure. (Sarrazola Martins *et al*, 2012).

Occasionally authors go so far as to introduce foreign words into their texts (in italics, to show that they are indeed foreign), but give no definition. This facilitates the task of the translator, who will in all probability leave the foreign word alone, just as the author did. (See above citation from Martín Martín and Torices Abarca, 1998: 272-273), which includes the Italian architectural term *loggia*: "...destrutturada por una *loggia* angular abierta"). Following the authors' example, the translators (Keane & Kornegay) did not touch the Italian term ("... built like open rectangular *loggia*"). However, this strategy may give rise to grammatical errors, as in this case. The translators opted for a plural construction, yet used *loggia* in the singular. It should have been *loggias* or *loggie* (Word Reference Online Language Dictionaries).

The insertion of foreign words into text without translation or explanation

Even though, as we have seen, the translating resource of domesticating or foreignizing terms is widely employed in order to render technical terms more comprehensible, occasionally neither of these techniques is used. In a Spanish book (Gallego; Burín, 1992) about Granada for non-specialist readers, surprisingly the translator left untouched some architectural terms in the Spanish, without any indication, such as italics, that they were indeed Spanish words, and without the help of a context to aid in understanding. In a section on the *Hospital Real*, the original Spanish text reads "... alzándose en el crucero un cimborrio, adornado de pirámides y antepechos ojivales" (Gallego; Burín, 1992: 310), and the translation by Taylor incorporates the word "ojival", as if it were an English term ("... above the crossing there is a dome adorned with finials and balusters in the ojival style," Gallego; Burín, 1992: 365) The Collins online dictionary gives the translation of the Spanish noun "*ojiva*" as "pointed arch", or "ogive", but the adjective "*ojival*" does not appear.

Domestication and foreignization in our translations of three of Francisco Javier Gallego Roca's texts on architectural conservation

1) *Torres Bermejas: Conservar el pasado* (Gallego Roca, 2012), translated as "The Crimson Towers: Conserving the Past" (Stephenson; Stephenson, 2012).

This article, written by Gallego Roca in 2012, is about *Torres Bermejas* (the Crimson Towers), and was published both in the proceedings of a conference (First International Conference on Rammed Earth Conservation, Restapa 2012, Valencia) and in a book (Mileto; Vegas López-Manzanares; Cristini, Eds., 2012) aimed at specialist readers. *Torres Bermejas* is one of the less well-known edifices of the Alhambra in Granada, Spain, dating from the end of the VIII century (Gallego Roca, 2012: 31-33). The author describes the Towers before and after the conquest by the Catholic Monarchs in 1492, and identifies techniques and materials employed in their construction, including "walls of limestone mortar" and "mixed masonry of stone slabs and bricks." The study examines additions, adaptations and restorations to the Towers, and outlines the many uses to which they have been put over the centuries, for example, as a prison or a military barracks. After making a "Pathological Analysis" (Gallego Roca, 2012: 36-38) of the Towers complex, in 2007 Gallego Roca's research team carried out an "Archeological Study", and in 2009 they reached a "Scientific Diagnosis" as a basis for interventions on the monument.

In translating the name of the edifice, we used a straightforward 'domesticated' term (the Crimson Towers) and throughout the text we varied our expressions: the Crimson Towers or simply the Towers, or indeed the Spanish name *Torres Bermejas* or *Bermejas* in italics, for example, "...the eastern and northern sides of the main *Bermejas* tower" (Gallego Roca, 2012: 33).

As regards the Towers' setting as part of the fortified city of Granada, in the first place we used the Spanish word *alcazaba* in italics followed by its English translation in brackets, and from then on we left the word in its original, 'foreign' form. So we translated "...*realmente no conocemos su funcionamiento ni su relación con el resto de la Alcazaba*" as "...we really do not know its function or its relation to the rest of the *Alcazaba* (citadel)" (Gallego Roca, 2012: 33). Then we deemed that only the 'foreign' form was necessary: "*En el siglo XI se fortalecieron y se unieron [los restos más antiguos] a la*

Alcazaba mediante una muralla" we rendered as "In the XI century these remains were strengthened and joined to the *Alcazaba* by means of a city wall" (Gallego Roca, 2012: 33).

We employed a similar 'foreignizing' strategy with the names of certain building materials and techniques. Even though the readers for whom the article was intended may have been familiar with the specialized architectural terminology contained in the article, in most cases we first gave a short explanation in English of the very specific Spanish expression, and afterwards we left only the original Spanish term, in italics. For example, "*tapial*" is a crucial word in this article and refers to the Crimson Towers' walls. We felt that it was not enough merely to explain that a *tapial* is made of "rammed earth" (which happened to be the theme of the Conference where this paper was presented), and so the first time it appeared we offered quite a detailed explanation of its composition ("multi-layered walls rammed with earth and pebbles" (Gallego Roca, 2012: 33); this is a "descriptive equivalent," as suggested by Newmark (1988b: 83). From then on we used only the Spanish 'foreignized' term ("We believe that [another tower] was also constructed of *tapial* walls, although it is difficult to specify more data about its construction" (Gallego Roca, 2012: 343). Similarly, in the heading of section 3 in the Spanish text, the building materials "*cal y canto*" and "*calistrado*" were mentioned by the author without any explanation (3 *Técnicas constructivas del tapial: tapial de cal y canto y tapial calicastro*). In the translation, however, we provided short definitions of *cal y canto* and *calicastro*, and, in the subsequent paragraph, we felt that the Spanish words in italics would be clear enough:

3 TAPIAL BUILDING TECHNIQUES: WALLS OF "CAL Y CANTO" (LIME AND PEBBLES) AND "CALISCASTRADO" WALLS (EARTH, LIME AND VEGETABLE FIBERS)

The walls are of two types. The first is a *cal y canto* wall which is whitish in color in which the lines of caissons are separated by rows of bricks (a technique similar to the one used in the city wall which joins the Towers to the Alhambra Citadel). The second is *calicastro* and is reddish in color, in which the openings are made of brick. (Gallego Roca, 2012: 35; translation by Stephenson; Stephenson, 2012).

This use of the foreign word accompanied by an explanation, then subsequent insertion of the foreign word only is a technique we have seen in other authors and translators (Irwin, 2004; Sarrazola Martins *et al.*, 2012) in their descriptions of edifices and building

techniques of the Iberian Peninsula, where no English word existed for these terms.

2) *La Cultura Española y la Tutela de los Centros Históricos: 40 años desde la carta de Amsterdam (1975) a hoy* (Gallego Roca, 2014), translated as “Spanish Culture and the Guardianship of Historical Sites: 40 years after the Charter of Amsterdam (1975)” (Stephenson; Stephenson, 2014a).

Gallego Roca (2014) wrote this article on the occasion of the twenty-fifth anniversary of the European Architectural Heritage Year (1975), and examined the development of Spain’s historical sites since it became a member of the European Council on 24 November 1977.

The translation of this article involved much less decision-making on our part as regards ‘domestication’ or ‘foreignization,’ but at one point we felt it necessary to give short explanations about three specialized architectural terms. Gallego Roca described an exhibition, held in 1975 in the Cristal Palace in Madrid to mark the close of the European Architectural Heritage Year, and displaying almost three hundred panels on some of Spain’s most outstanding monuments, from the most ancient to the most modern: “*Se trataba de exponer en menos de trescientos paneles los más importantes monumentos [...], abarcando, eso sí, desde las taulas, navetas y talayots prehistóricos hasta la arquitectura modernista del templo de la Sagrada Familia, de Gaudí...*” On translating the three terms, *taulas*, *navetas*, and *talayots*, we added brief information about their purpose and geographical location (inserting “notes,” as proposed by Newmark, 1988b: 91): “[The monuments] ranged from prehistoric *taulas*, *navetas* (ceremonial monuments typical of Menorca), and *talayots* (shrines typical of Majorca), to the modernistic architecture of Gaudí’s *Sagrada Familia* temple...”.

3) “*La investigación arquitectónica, el Plan Director del Hospital Real de Granada (España) y el análisis de techos, armaduras y alfarjes para su conservación*”, abstract by Francisco Javier Gallego Roca (2014), translated as “Architectural research, the Master Plan for the Royal Hospital (*Hospital Real*) in Granada, Spain, and the analysis of its ceilings, wooden roof frameworks, and *alfarjes* (horizontal beamed ceilings), for its conservation” (Stephenson; Stephenson, 2014b).

This abstract outlines the content of an article on the conservation of the roofs and ceilings of the *Hospital Real* in Granada, stating that there are links between the style of their carpentry and that of other buildings of the Iberian Peninsula constructed over the same historical period. Research on the building has revealed different construction techniques and the uses to which its spaces have been put since its construction. The article describes analyses carried out on the *Hospital Real's* ceilings and roofs and puts forward proposals for intervention within the Master Plan for its conservation.

The translation of the title of the abstract and the captions to the accompanying illustrations contained many terms pertaining to roof and ceiling carpentry which were difficult to locate or non-existent in conventional or online architectural dictionaries. Within the title itself, we offered a short explanation to clarify the word *alfarje* (“horizontal beamed ceiling”), which we paraphrased from an online document in Spanish about *Mudéjar* art, buildings and documents.

Caption 2 posed two main translation problems: *Carpinteros de lo Blanco* and *armaduras de lazo*. We opted to ‘domesticate’ *Carpinteros de los Blanco* completely as “White Carpenters”, and also added a footnote (as described by Newmark, 1988b: 91) supplying more information as to the speciality of these carpenters. We located the term *armaduras de lazo* in an online architectural dictionary and rendered the whole caption (“02_Página del primer manuscrito de Diego López de Arenas, gracias al cual se puede conocer el método seguido por los Carpinteros de lo Blanco para la realización de las complejas armaduras de lazo”) as “02_Page from the first manuscript by Diego López de Arenas, which explains the method followed by the “White Carpenters” (*Carpinteros de lo Blanco*) in making complex tie-beam frameworks.” We added a Footnote: “White carpenters” used light-coloured softwood from conifer trees”.

The translation of caption 08 and section DV1 was particularly problematic as they contained a string of very specific architectural terms; “los tirantes dobles de las armaduras apeinazadas de tres paños”, and we domesticated the whole phrase, expressing DV1 thus: “Sagging of horizontal wooden supports placed along the double tie-beams of the rail-assembled, three-panelled wooden beams, present mainly on the second floor”.

Conclusion

Translating texts on the architectural conservation of historical buildings from Spanish into English is for us a challenging endeavour. We strive to make texts comprehensible for specialists and non-specialists alike, and where no straightforward word-for-word translations are readily available, we face the difficult option of domesticating or foreignizing certain words and phrases, in the hope of rendering the whole text clear, concise, and enjoyable for the reader.

References

- Alfarje*. Available at:
<http://documentosmudejares.blogspot.com.es/2012/03/alfarje-y-taujel.html>.
 Retrieved 20/11/2014.
- Armadura de lazo*. Available at: Albanécar. Bitácora sobre la carpintería de lo blanco. <http://www.albanecar.es/diccionario/> Retrieved 30/09/2014.
- Gallego Roca, F. J. (2012). Torres Bermejas: Conserving the Past. In C. Mileto; F. Vegas López-Manzanares; V. Cristini (Eds.), *Rammed Earth Conservation*, 33-40). London: Taylor & Francis Group. Original title: *Torres Bermejas: Conservar el pasado*, 33-38). Translated by A. M. Stephenson and J. T. Stephenson. Available at:
<https://books.google.es/books?id=22jwXgepN28C&pg=PA33&lpg=PA33&dq=torres+bermejas+conserving+the+past+gallego+roca&source=bl&ots=11wGk8yCZu&sig=UhBI7j3mhJ2zpYpuxtRIEY4uChU&hl=es&sa=X&ei=ItubVMrJLsPmUunngKgL&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q=torres%20bermejas%20conserving%20the%20past%20gallego%20roca&f=false>.
 Retrieved 25/12/2014.
- Gallego Roca, F. J. (2014). Spanish Culture and the Guardianship of Historical Sites: 40 years after the Charter of Amsterdam (1975). Unpublished manuscript. University of Granada. Original Title: *La cultura española y la tutela de los centros históricos: 40 años desde la carta de Amsterdam (1975) a hoy*. Translated by A. M. Stephenson & J. T. Stephenson (2014a).
- Gallego Roca, F. J. (2014). Architectural research, the Master Plan for the Royal Hospital (*Hospital Real*) in Granada, Spain, and the analysis of its ceilings, wooden roof frameworks, and *alfarjes* (horizontal beamed ceilings), for its conservation. Unpublished manuscript. University of Granada. Original title: *La investigación arquitectónica, el Plan Director del Hospital Real de Granada (España) y el análisis de techos, armaduras y alfarjes para su conservación*. Translated by A. M. Stephenson and J. T. Stephenson (2014b).
- Gallego y Burín, A. (1992). *Granada: Guía Artística e Histórica de la Ciudad*. F. J. Gallego Roca (Ed.). Granada: Editorial Comares. (*Granada: An artistic and historical guide to the city*. Translated by C. Taylor).

From Torres Bermejas to the Crimson Towers: Challenges arising and choices made in translating architectural texts in Spanish into English

- Harvey, M. (2000). A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms. Available at: <http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>. Retrieved 20/12/2014.
- Irwin, Robert. (2004). *The Alhambra*. London: Profile Books.
- Kisno, S. (2011). *Fundamentals in Linguistics: an Introduction*. Jakarta: LCC Publishing.
- Kusmaul, P. (1995). *Training The Translator*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Loggia. Word Reference Online Language Dictionaries. Available at <http://www.wordreference.com/definition/loggia>. Retrieved 27/12/2014.
- Mariam, H. M. (2014). Domestication and Foreignisation in Translating Culture-Specific References of an English Test into Arabic. *International Journal of English Language & Translation Studies* 2, 2 (2014) 23-36. Available at: <http://eltsjournal.org>. Retrieved 02/02/2015.
- Martín Martín, E., & Torices Abarca, N. (1998). *Granada. Guía de Arquitectura. An architectural Guide*. Delegación de Granada del Colegio de Arquitectos de Andalucía Oriental. Translated by M. J. Keane and D. Kornegay.
- Mileto, C., Vegas López-Manzanares, F., & Cristini V. (2012). *Rammed Earth Conservation*. London: Taylor & Francis Group.
- Newmark, P. (1988a). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1988b). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1991). *About Translation: Multilingual Matters*. Clevedon, Philadelphia; Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.
- Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Ojiva. Available at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/spanish-english/ojiva> Retrieved 03/01/2015.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*. London; New York: Routledge.
- Reiss, K.; Vermeer, H. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. (Groundwork for a general theory of translation). Tübingen: Niemeyer.
- Sarrazola Martins, J.; Sousa Gago, A.; Caldas, J. (2012). Roof and Ceiling wood structures in Portuguese churches from the fifteenth to the seventeenth century: constructive characterization and comparison with the Spanish structures. In J. Jasieńko (Ed.), *Structural Analysis of Historical Constructions*, 1293-1301. Wroclaw, Poland. Available at: http://www.academia.edu/5881718/Roof_and_Ceiling_wood_structures_in_Portuguese_churches_from_the_fifteenth_to_the_seventeenth_century_constructive_characterization_and_comparison_with_the_Spanish_structure. Retrieved 23/12/2014.

Shamma, T. (2005). The Exotic Dimension of Foreignizing Strategies: Burton's Translation of the Arabian Nights. *The Translator*, 2, 1 (2005) 51-67.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.) Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

¹ ***De Torres Bermejas a Crimson Towers: Retos y opciones en la traducción del español al inglés de textos sobre la arquitectura***

² Doctora.

Universidad de Granada.

E-mail: jstephen@ugr.es

³ Máster.

Universidad de Granada.

E-mail: amandas@ugr.es

EL HÁBITAT SONORO COMO TIEMPO Y ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN, LA REFLEXIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL¹

Amparo Porta²

Abstract: The artistic areas are right now in a process of profound transformation, and at this stage it is essential to address the musical education from its fundamental pillars for development, progress and scientific recognition. This text explores its highlights and discusses practical ways through research designs, activities and case studies. As a first approach to the challenge, training, sample design and final Master program. For the second challenge, the investigation shows the investigator group travel Habitat Sound, tools, application and results for the third challenge, scientific dissemination, the text displays the contents of the table researcher expert workshop on scientific writing conducted at the University Jaume I, applying content analysis to interventions and showing their conclusions. This paper hopes to contribute to the visibility of the sound habitat as space and time for participation, reflection and research in music education.

Keywords: Music education; soundtrack; qualitative analysis; quantitative analysis; audiovisual narratives; effects; alternatives

Resumen: Las áreas artísticas se encuentran en estos momentos en un proceso de profunda transformación, y en este escenario se hace imprescindible abordar la educación musical desde sus pilares fundamentales para su desarrollo, progreso y reconocimiento científico. Este texto explora sus aspectos destacados y los aborda de manera práctica a través de diseños de investigación, actividades y estudios de caso. Como acercamiento al primer reto, la formación, muestra el diseño y programa final de Máster. Para el segundo reto, la investigación, muestra el recorrido investigador del grupo *Hábitat Sonoro*, sus herramientas, aplicación y resultados y, para el tercer reto, la difusión científica, el texto muestra los contenidos de la mesa de expertos del seminario investigador sobre escritura científica realizado en la Universitat Jaume I, aplicando el análisis de contenido a las intervenciones y mostrando sus conclusiones. Este texto espera contribuir a dar visibilidad al hábitat sonoro como espacio y tiempo para la participación, la reflexión y la investigación en Educación Musical.

Palabras Clave: Educación musical; banda sonora; análisis cualitativo; análisis cuantitativo; narrativas audiovisuales; efectos; alternativas

Porta, A. (2015). El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 189-204

Introducción

En estos momentos las áreas artísticas están en proceso de profunda transformación recibiendo una atención desigual por parte de los diferentes sectores implicados (Giroux, 1991). Se constata como un hecho que actualmente vivimos una época de innovación y cambio de las manifestaciones expresivas ciudadanas, propiciado, posiblemente por la innovación tecnológica y también por la grave situación actual económica y de empleo. En estas circunstancias se hace cada vez más frecuente la búsqueda de nuevas fórmulas que, en su recorrido innovador, utilicen fórmulas expresivas con las que llegar al resto de manera eficaz y convincente. Sin embargo, este no es el único factor que interviene en el proceso, unido a él está el vertiginoso avance tecnológico y también los mecanismos de difusión y consumo de carácter globalizador. Estos cambios sin retorno posible cuestionan aspectos fundamentales de la educación. Este artículo se centra en una de sus parcelas, la de la educación musical. Y en este escenario, para que se produzca el avance científico de forma reconocida debe ser tratado desde sus tres agentes principales de cambio: la formación, la investigación y la difusión. En este artículo abordaremos estos tres grandes retos por medio de acciones concretas: los estudios de master, la detección de un problema y su tratamiento metodológico, y, finalmente el análisis de contenidos aplicado a la publicación científica en revistas de reconocido prestigio.

Reto 1. La formación

En nuestra área de conocimiento como en cualquier otra, el primero de los retos es la formación porque solo a través de ella materializaremos y canalizaremos esa búsqueda constante que nos permite el avance. La formación es elemento generador del resto de factores y lo que da sentido a la Didáctica de la Música y la Expresión Musical a partir de tres preguntas generadoras; qué, y cuándo abordar la formación musical y cómo abordarlo. La formación es el espacio en el que conocer otros puntos de vista y caminos innovadores sin recorrerlos previamente, actualizar el saber y participar en los razonamientos, líneas argumentales y descubrimientos de otros. Es, igualmente, una magnífica vara de medir, mediante la cual podemos situar los hallazgos propios y los de otros para establecer comparaciones y consecuencias. En definitiva, la formación es el instrumento de avance por excelencia

porque parte del principio incompleto, el deseo de llegar a la meta. La formación es sensible al deseo de saber, es, en definitiva la posición del Ulises cuando mira el mar sin ver la orilla del otro lado.

Necesidad y demanda social

Los estudios musicales en materia didáctica tienen lugar en los conservatorios superiores y profesionales, estudios de grado de maestro y escuelas de música. Juntos recorren el currículo desde la educación infantil hasta la universitaria que culmina en la universidad con los estudios de postgrado, máster y doctorado. A partir de las necesidades formadoras de los titulados en música surge el máster de Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I para dar respuesta a titulados superiores de conservatorio que deseen una formación especializada. Tal como indica el Art. 10 (Decreto 1393): *“Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación a las tareas de investigación”* (p.44039 BOE 260). Este máster tiene por finalidad atender la demanda social en Didáctica de la Música de aquellos titulados superiores de conservatorio que deseen obtener una formación de alto nivel en didáctica de la música que contemple las diferentes especialidades interpretativas, facilite herramientas formativas de la alta especialización y el acceso al doctorado.

Finalidades

- 1) Mejorar y actualizar la formación didáctica de los profesores de música.
- 2) Abrir y dar cobertura a una línea de formación e investigación didáctica basada en los propios contextos socioculturales.
- 3) Acceder a los programas de doctorado.

Objetivos

- 1) Desarrollar la capacitación didáctica profesionalizadora e investigadora de los colectivos que determinan la base para la formación musical: el profesorado del Conservatorio.
- 2) Cubrir las necesidades investigadoras específicas de la Educación Musical en todos los niveles educativos.

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

Criterios de admisión

Podrán acceder al máster todos los titulados en estudios artísticos superiores, título superior de música o equivalente.

Diseño general, asignaturas y planificación

El Máster de Didáctica de la Música consta de asignaturas de carácter general, otras optativas de especialidad y una modalidad presencial. Se centra en cuatro asignaturas obligatorias de 18 créditos, un bloque de asignaturas optativas hasta 18 créditos, prácticas externas y trabajo fin de master de 12 créditos. Las asignaturas obligatorias abordan los aspectos generales de la Didáctica de la Música y temáticas relevantes de carácter educativo, metodológico, innovador y de atención a la diversidad.

El bloque de asignaturas optativas contiene 36 créditos de materias especializadas que incluyen las asignaturas de didácticas de práctica instrumental específica. Este máster viene a cubrir el vacío pedagógico e investigador del que adolecen los titulados superiores en música a la hora de afrontar una carrera profesional destinada a la educación musical especializada, de nivel inicial y medio. Se apoya en la Ley Orgánica 2/2006; Real Decreto 1393/2007; LEY 8/2007, GV; Real decreto 1614/2009, DECRETO 82/2009, Generalitat Valenciana así como en el Real Decreto 631/2010. Y expresamente en el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, formación inicial del profesorado de enseñanzas artísticas profesionales (Artículos 15, 16 y 20). Finalmente, el máster se completa con prácticas externas de 12 créditos a realizar en centros educativos y el Trabajo fin de Máster de 12 créditos, ambas centradas en la Didáctica de la Música aplicada al aula del Conservatorio profesional.

Reto 2. La investigación

El proceso investigador

Según Cohen; Manion; Morrison (2011) el proceso investigador sigue los siguientes pasos:

- Identificar el problema o la cuestión a investigar.
- Formular preguntas de investigación.

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

- Identificar los distintos tipos de datos y los métodos necesarios.
- Diseño de la investigación.
- Realizar la investigación.
- Analizar los resultados.
- Responder a las preguntas de la investigación.
- Publicar los resultados.

Investigar

Así pues, la primera cuestión es identificar el problema a investigar. Mostramos a continuación la detección de un problema a modo de caso:

El problema: Las bandas sonoras como representación de un mundo por descubrir.

Constatar el hecho: Del country a los blues con el Katrina en Nueva Orleans

En la Geoda de París, un centro especializado en la proyección de audiovisuales de gran formato, se podía leer este anuncio de la proyección en su interior de un reportaje en gran formato de imagen y sonido envolvente de alta definición.

UNA PRIMERA MIRADA: DESDE EL PÚBLICO

En el interior de la Geoda, en un espacio de aspecto altamente tecnológico se acomodaba el público de todas las edades, para ver el reportaje que se anunciaba sobre el huracán Katrina, que había tenido lugar en nueva Orleans el año anterior. Esta experiencia espectacular se puede convertir en un problema investigador cuando se observa el fenómeno con otra mirada. La nuestra lo observó desde la significatividad de la banda sonora en un reportaje dirigido al gran público con un contenido basado en un hecho real próximo en el tiempo. Se apagó la luz, nos recostamos en los asientos y empezó la proyección. Comenzó en la ciudad de Nueva Orleans con un día magnífico con mucha luz y gente en las terrazas y los cafés en un ambiente distendido, su banda sonora era música country propia de la zona, en tempo alegre, modo mayor e instrumentos acústicos de viento, cuerda y percusión. Poco a poco fueron apareciendo nubes negras en el paisaje mientras su banda sonora cambiaba de manera gradual hasta que comenzó a escucharse la lluvia en un espacio cinematográfico muy envolvente,

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

y sobrevino el desastre. La tragedia fue narrada desde la imagen con la voz del narrador, mostrando la inundación en los barrios más pobres de la ciudad con habitantes de raza negra en su totalidad salvo los sanitarios y personal de protección civil. Y también desde su banda sonora que cambió con la llegada del huracán, pasando del country a los blues hasta el final del reportaje.

UNA SEGUNDA MIRADA. DETECTAR EL PROBLEMA

Existen, múltiples clasificaciones sobre la música de un film como las de Baetens (2012), Chion (1994) o Cuéllar (1998) por citar algunas. Xalabander, por ejemplo, dice que la música crea el tono y la atmósfera de un film. Este punto nos interesa especialmente porque desde nuestra posición de compromiso educativo e interés por la infancia en materia sonora nos preguntamos por los efectos que produce en el público infantil ver y escuchar este reportaje y cuál es el tono y la atmósfera que pretende su director y productora. Desde el punto de vista musical se presentan dos géneros musicales, el country y los blues, ambos con un marcado origen popular, y coherentes con el lugar donde se desarrolla el reportaje, el sur de Estados Unidos en las inmediaciones del Mississippi. Sin embargo, estos aspectos musicales aparecen unidos por pares de opuestos a la raza, blanca/negra, confort/miseria, bienestar/catástrofe o alegría/dolor. Así, la música penetra en el pensamiento infantil asociando músicas con colectivos en posiciones deterministas que generan estereotipos en la infancia. Porque, finalmente, la música habla de los otros y con los otros. Las bandas sonoras como representación de un mundo por descubrir.

Establecer el objetivo

Para estudiar la representación del mundo que ofrece la música en la infancia, su peso, efectos e influencia, hemos establecido una serie de objetivos. En este periodo han sido tres de carácter general que después se han subdividido en objetivos específicos.

Objetivo 1. Conocer la música que escuchan en el hábitat sonoro y espacio de proximidad.

Objetivo 2. Saber cómo es y dónde está situada.

Objetivo 3. Conocer su sentido, dominios y tendencias.

El primero de ellos se plantea conocer de forma objetiva la música que escuchan los niños en los grandes contextos

mediáticos. Este constituye la primera aproximación al hábitat sonoro por su presencia destacada tanto en cantidad de estímulos como en tiempo de exposición de los mismos, creación de simulacros y sustitución de entornos. El segundo de ellos indaga las características y secuencias de su discurso (Talens, 1995; González Requena, 2006). En su estudio interviene no solo la música desde el punto de vista formal sino también su edición, los productos que utilizan diferentes tecnologías y los modos de escucha que operan unidos a la imagen y la narración, teniendo en cuenta los públicos a los que se dirige, sus patrocinadores y productores. Y así, llegamos, finalmente a lo más importante, al lugar privado del espectador en todo ello (Benjamin, 1936). Materializando así el objeto final de nuestra investigación: conocer, desde el espectador, el sentido de la música del entorno y, desde la producción sonora, cuales son sus dominios culturales y tendencias.

Cómo

Para lograrlo, seguimos de nuevo a Cohen; Manion; Morrison (2011) quien nos indica el procedimiento. En primer lugar hemos de identificar los distintos tipos de datos y los métodos necesarios para cubrir nuestro objetivo, posteriormente realizar el diseño de la investigación, llevarla a término, y finalmente analizar los resultados para extraer conclusiones y plantearse nuevas metas. Para llevarlo a término, en nuestro caso, hemos fabricado algunas herramientas con las que hemos obtenido algunos resultados (Porta; Ferrández, 2009; Porta, 2010).

Crear herramientas y obtener resultados

Cómo abordar el *objetivo 1. Conocer la música que escuchan en el hábitat sonoro y espacio de proximidad.*

Herramientas y resultados:

Las herramientas creadas son las plantillas 2.0 y 3.0. La plantilla 2.0 (Porta; Ferrández, 2009). La nueva versión de la Plantilla 3.0, en proceso de publicación que esperamos esté disponible en su versión revisada y actualizada.

Ofrecemos a continuación un resumen del trabajo realizado y sus resultados en una muestra iberoamericana (Porta, 2010).

Objetivos

La investigación realizada trata de conocer qué escuchan los niños en la programación infantil de televisión en una muestra televisiva de cobertura latinoamericana. El objetivo general ha sido establecer los parámetros de la escucha del entorno cotidiano, a partir de la elaboración y validación de un instrumento que determine sus elementos objetivos.

Así, describiremos los resultados más destacados obtenidos a partir del primer análisis cuantitativo realizado sobre las bandas sonoras de 9 programas infantiles de Brasil, Argentina, Chile y España.

El marco teórico de referencia para su interpretación, de carácter semiótico, utiliza el modelo de Umberto Eco (Eco, 1978) y, como específico para la construcción de la plantilla de la escucha, utilizaremos el propuesto por Gómez-Ariza; Bajo; Porta, 2000. La investigación realizada partía de la elaboración de un instrumento de medida basado en aquellas características del sonido susceptibles de ser medidas de manera cuantitativa para, una vez elaborado y validado, pasar a analizar dichas características, primero desde un enfoque cuantitativo en el que se detallan aquellos elementos comunes y divergentes así como la asociaciones más significativas entre las variables medidas. Posteriormente, y a partir de los resultados más sobresalientes obtenidos se dará paso a una segunda parte de corte cualitativo en el que se profundizará más detalladamente en la interpretación y consecuencias de dichos resultados.

VARIABLES

Las variables empleadas para este análisis cuantitativo han sido un total de ellas relacionadas con las características sonoras y medidas en una escala nominal que señalaban la existencia o no de determinadas características de la variable considerada en la unidad muestral seleccionada.

Instrumento

El instrumento utilizado, ya validado, dividía las 14 variables consideradas en diferentes categorías susceptibles de ser medidas de manera dicotómica según aparecieran o no en el fragmento seleccionado (Porta; Ferrández, 2009).

Muestra

La muestra se seleccionó a partir de una semana de programación en la que no coincidiera ningún acontecimiento especial que modificara el carácter cotidiano del programa elegido por los grupos de cada país. A partir de ahí, se realizó un muestreo mediante el procedimiento elección experta de manera que se incluyeran los elementos musicales más relevantes para el análisis (pieza completa, frase, frase cortada, semifrase, motivo, diseño, colcha, final de pieza y sin música), así como los tres espacios televisivos más habituales: Programación propia, dibujos animados y publicidad. Asimismo, se complementó con 10 cortes seleccionados de manera aleatoria de cada uno de los programas estudiados.

En total se recogieron 867 fichas.

Algunos resultados destacados:

Presencia alta de música...78%

Mayoritariamente popular...61%

Utiliza diferentes cadencias...

32% conclusiva,

26 cortada

22% suspensiva

Variedad en la textura...

34% homofónica,

38% monodia acompañada

Utilizada como fondo...62%

Sonido electrónico...55,5%

Ritmo binario...71,2%

Comienzo tético...59,2%

Sin modulación...66,1%

Sin variación en la dinámica...73,4%

Sin variación en la agógica...82,7%

Los resultados de los diferentes estudios pueden consultarse en Nunes; Porta, 2008; Porta, 2010 y Porta, 2011.

Cómo abordar el *objetivo 2. Saber cómo es y dónde está situada la música*

Herramientas y resultados: el estudio de la banda sonora en su estructura narrativa.

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

Para su estudio y diseño se revisó la literatura sobre el tema con autores de referencia (como Adorno, 1972; Atienza, 2004; Augoyard; Torgue, 1995; Baetens, 2012; Gómez-Ariza; Bajo; Porta, 2000; DeNora, 2000).

Happy Feet

Sección 1					Sección 2			Sec- ción 3	Sec- ción 4	
0 30:50 Sociedad de pingüinos emperador					Destierro y aparición de pingüinos latinos 47:15			El encuen- tro 1:30	El hombre 1:31:58 1:34:44	
C1	C2	C3	C4	no canción	C5	No canción		C6	C7	C8
Elvis Presley	Coro voces blancas.	Beach Boys	Som- e- body	Coros y orque- sta. No meló- dico.	Coros y Orquesta. Coreografía en el mar.	Sólo ritmo: Batucada, recitado: Mambo, Rap	Suenan trompet- a. Aire mejicano	Coros y orquesta, no meló- dico	A mi manera	
Diegético				No diegético		Diegético		No diegético	Diegético	No diegético

La banda sonora en la historia Happy Feet (Porta, 2014)

Cómo abordar el *objetivo 3. Conocer su sentido, dominios y tendencias.*

Herramientas y resultados. Las herramientas utilizadas para cubrir el objetivo 3 son la realización de estudios observacionales, creación de cuestionarios, análisis estadístico y de contenido e interpretación semiótica del discurso. Con autores como Ibáñez, 1979; Krippendorff, 1990; Talens, 1995; Hernández, 2012; González Requena, 2006; Cruces, 1999).

El grupo de investigación

Para el desarrollo de cualquier proyecto científico es necesario un trabajo en equipo: el grupo de investigación

Quienes somos

A lo largo de estos diez años han participado investigadores de la Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Valencia y Universitat Jaume I de Castellón en

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

España; Universidad de La Serena en Chile; Universidad de Lanús, Universidad de Tucumán y Universidad de Noreste en Argentina y la Universidade Federal do Río de Janeiro en Brasil.

Necesidad de apoyos y medios

Los recursos son necesarios para que los proyectos se lleven a término, y normalmente a mayor cobertura se requiere un mayor apoyo. Los proyectos proceden de los I+D que en concurso competitivo son financiados a través de diferentes instituciones clasificándose según su cobertura e importancia en prestigio y financiación en locales, autonómicos, nacionales y europeos. En nuestro caso los fondos han sido obtenidos mediante doce proyectos de índole local, autonómica y nacional siendo sus instituciones la fundación Bancaixa, La Generalitat Valenciana y el MINECO, UNLA (Argentina), AECID (Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica), OPI-UJI y UNIRIO (Brasil).

Reto 3. La difusión

En el apartado de difusión, el objetivo es claro y conciso: publicar las investigaciones e innovaciones en educación musical. Sin embargo, lograrlo en publicaciones de reconocido prestigio es un reto que se constituye como una tarea difícil. Con la meta puesta en este objetivo se desarrolló en la Universitat Jaume I el *Seminario de investigación y escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades* en el que se abordó de forma específica la difusión científica desde la vertiente musical y artística. La pregunta generadora en este caso fue ¿Qué hacer para dar a conocer la investigación que, una vez diseñada a partir de un problema en nuestro ámbito y llevada a término con unos resultados, esperamos reviertan en el avance de la educación musical?

El punto final de una investigación es la publicación de sus resultados. Sin embargo, para conseguir este logro, el autor tiene que tener en cuenta una serie de requisitos establecidos por los responsables de la publicación: las revistas y sus editores. Un trabajo de investigación llega, en forma de artículo para ser publicado, a una revista que tiene unas líneas editoriales establecidas por su consejo científico y asesor. Todo ello presidido por el editor, máximo responsable, quien finalmente determina cuales serán los artículos que se van a publicar en cada uno de los

números que suelen aparecer con una periodicidad anual, cuatrimestral o trimestral.

Hacia un punto de encuentro

Para ver publicado nuestro artículo se requiere en primer lugar un buen trabajo con resultados inéditos que supongan un avance en educación musical, esté diseñado según las normas de la investigación científica y tenga interés para la comunidad.

En el *Seminario de investigación y escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades* tuvo lugar una sesión de trabajo que contó con la presencia de editores de revistas de educación general, artística y comunicación, y también musicales. Se estableció el debate entre los grupos de editores que expusieron los distintos puntos de la edición, la problemática de las revistas, sus niveles de exigencia y calidad así como los criterios de sus líneas editoriales. A partir de esta exposición inicial, los autores, se incorporaron al debate discutiendo sobre la posición de sus trabajos en la revista así como el camino que recorrían sus artículos hasta su posible rechazo, revisión y/o finalmente su publicación. Este encuentro sirvió para dar visibilidad al proceso no siempre conocido ni público del proceso editorial en el que juegan un papel determinante sus dos elementos clave: la figura del editor como receptor de los trabajos y las líneas editoriales. Solo en el caso en que superen esta primera barrera llegarán a manos de los revisores que en un número de dos y máximo de tres se ocuparán de manera específica de la valoración del artículo. El encuentro tuvo un objetivo claro, conocer cómo se produce la difusión científica de la música, y su resultado fue altamente ilustrativo. El procedimiento utilizado fue reunir a editores de diez revistas de comunicación, música, educación, educación musical y artística con diferente peso, cinco de ellas, de máximo prestigio, indexadas en la base de datos ISI (web of knowledge) y con los autores que reivindicaron la necesidad de reconocimiento de sus trabajos. Esta sesión fue grabada y sus contenidos transcritos y analizados como análisis de contenido con el programa Atlas.ti (Ibáñez, 1979; Korac, 1988; Krippendorff, 1990; Lozano; Abril; Peña, 1982). Las principales conclusiones extraídas de las transcripciones de la sesión fueron que la selección de artículos de educación musical para su publicación está mediatizada por las líneas editoriales de las diferentes revistas, y que la selección de artículos no siempre obedece a criterios de calidad en el caso de

contenidos que utilizan lenguajes o problemáticas propias, como es el caso de la música.

La discusión está servida, estos son algunos de los puntos para el debate sobre la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio que implican a sus colectivos destacados, es decir, autores y editores.

Las revistas deberían:

- Disponer de revisores de diferentes campos.
- Optar por romper fronteras.
- Establecer procesos inclusivos, transparentes e innovadores.
- Abrir el debate con los elementos implicados.

En cuanto a los autores:

- Conocer los sistemas de selección y técnicas de escritura científica.
- Promover revistas con líneas editoriales propias y criterios de calidad científica.

Requiere para que así sea de una buena formación científica que nos permite utilizar su lenguaje y normas para poder difundir nuestros trabajos en revistas y colecciones que tengan entre sus líneas editoriales la Educación Musical en sus áreas de conocimiento.

Conclusiones y discusión

El hábitat sonoro es el lugar en el que se vive la música como experiencia. Así considerado, este lugar es un espacio de participación que tiene desde la mirada académica una gran responsabilidad porque se trata de algo más que de un paisaje por el que pasamos y nos detenemos a veces. Este espacio/tiempo determina lo que allí se encuentra y también la forma en que se aborda, estudia y comprende desde la educación general y musical. Por esta razón es importante dar visibilidad a todo lo que allí ocurre, porque habla de la casa de cada uno en materia sonora como un espacio vivo que se construye con los elementos de que dispone. Es mucho más que lo reconocido para su conservación por la historia, el arte y el patrimonio. Es un espacio que requiere visibilidad desde el ámbito académico como depositario del conocimiento de la sociedad, y todo ello, actualmente, en materia de educación aparece todavía como un espacio controvertido. El lugar del hábitat sonoro actual debe ser abordado desde tres grandes retos: la formación, elemento primero que dará lugar al conocimiento y comprensión, la

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

investigación para desentrañar las problemáticas de la música en la actualidad desde su vertiente formadora, comprometida con el avance así como la innovación y, finalmente, la difusión de resultados imprescindible para la consolidación científica de la educación musical como una disciplina.

Referencias/ Bibliografía

Adorno, T. W. (1972). *Réflexions en vue d'une sociologie de la musique. Musique en Jeu*, 7. Paris. Seuil.

Aronowitz, S.; Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minnesota, USA: University of Minnesota Press.

Atienza, R. (2004). *L'identité sonore: une variable essentielle dans la configuration urbaine*. Grenoble: Cresson.

Augoyard, J. F.; Torgue, H. (Eds.) (1995). A l'écoute de l'environnement. *Répertoire des effets sonores*, 174, 6-7. Marsella: Parenthèses.

Baetens, J. (2012). Beyond the Soundtrack: Representing Music in Cinema (re- view). *Leonardo* 41(4), 406-407. Project MUSE. <http://muse.jhu.edu/>

Benjamin, W. (1936). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, en *Zeitschrift für Sozialforschung*, [Walter Benjamin, *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica, Discursos Interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus, 1989].

Cage, J. (1961). *Silence*. Middletown: Wesleyan University.

Chion, M. (1994). *Audio-vision: sound on screen*. Nova Iorque: Columbia University.

Cohen, L. M.; Manion, L. L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Copland, A. (1952). *Music and Imagination*. Cambridge, Massachussets: Harward University.

Cruces, F. (1999). Con mucha marcha: el concierto pop-rock como contexto de participación. *Revista transcultural de Música*, 4. <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/cruces.htm>

Cuéllar, C. (1998). *Cine y música: el arte al servicio del arte*. Valencia. Universitat Politècnica de Valencia,

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge, U.K.: University Press.

Eco, U. (1978). *La estructura ausente*. Lumen, Barcelona.

Gómez-Ariza, C.; Bajo, T.; Puerta, C. (2000). Determinants of musical representation. *Cognitiva*, 12(1), 89-110(22), Fundación Infancia y Aprendizaje.

González Requena, J. (2006). Clásico, manierista, postclásico. los modos del relato en el cine de Hollywood. *Comunicación y Hombre*, 2, 151-153.

El hábitat sonoro como tiempo y espacio para la participación, la reflexión y la investigación educativa. Aproximaciones metodológicas desde la Educación Musical

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71.

Hernández, Ó. A. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), pp. 39-77.

Ibáñez, J. (1979). *Interpretación y análisis. Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión, técnica y crítica.* (pp. 333-351). Madrid: Siglo XXI.

Korac, N. (1988). Functional, cognitive and semiotic factors in the development of audiovisual comprehension. *Educational Communication & Technology*, 36, 67- 91.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.* Barcelona: Paidós.

Lozano, J.; Abril, G.; Peña, C. (1982). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual.* Madrid: Cátedra.

Nunes, J.; Porta, A. (2008). *La banda sonora de la televisión infantil entre la globalización y la diversidad cultural.* Río de Janeiro: UNIRIO.

Porta, A. (2014). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad* 2014, 26(1), 508-523.

Porta, A. (2011). La oferta musical de la programación infantil de «TVE» como universo audible. *Comunicar*, 37, 177-185. (DOI: 10.3916/C37-2011-03-10).

Porta, A. (2010). *Qué escuchan los niños en la TV.* Castellón/Valencia: Universitat Jaume I/Rivera.

Porta, A.; Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm.

Talens, J. (1995). *Escritura contra simulacro. El lugar de la literatura en la era de la electrónica.* Valencia: Eutopías.

Referentes legales

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, jueves 4 de mayo, páginas 17158-17207).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, (BOE nº 260, martes 30 de octubre, páginas 44037-44048).

LEY 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana.

Real decreto 1614/2009, de 26 de octubre, ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

DECRETO 82/2009, de 12 de junio, Generalitat Valenciana.

Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, sobre enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, sobre enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

¹ ***The sound habitat as time and space for participation, reflection and educational research. Methodological approaches from Music Education***

² Doctora.

Universitat Jaume I, Castellón (España).

E-mail: porta@edu.uji.es

ANÁLISIS DE UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL CONCEPTO, LAS PRÁCTICAS Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EN EL PROFESORADO DE ESPAÑA Y PORTUGAL¹

M^a Dolores Molina Jaén²
Anabela Panão Ramalho³

Abstract: After twenty years dealing with the Inclusion Concept, it has not been applied in the classroom yet. Thus, once our respective study populations were analyzed in a previous work, we want to highlight the barriers that teachers have to cope with currently. Those barriers prevent us from bringing the model of Inclusive School to the classroom. To do this, we focus on what we think affects the teachers attitude, and that is the use of a methodology that have space for all students in the same classroom, regardless of differences as deficits, and simply takes into account the individual development of every student.

For this proposal, we will focus on cooperative work (students and teachers) and programming experiences for competence development.

Keywords: inclusive school; faculty; attitude; methodology; cooperative work

Resumen: Después de 20 años en los que llevamos manejando el concepto inclusión, no hemos generalizado su aplicación en el aula y, analizadas nuestras poblaciones respectivas de estudio, en un trabajo anterior, queremos resaltar las barreras con las que se encuentra el profesorado actualmente, para no llevar el modelo de Escuela Inclusiva al aula. Para ello nos hemos centrarnos en lo que nos parece que afecta a la actitud de dicho profesorado, y que es el dominio de una metodología que dé cabida a todo el alumnado en el mismo aula, sin tener en cuenta las diferencias como déficit y que simplemente contemple el desarrollo individual de todos. Para esta propuesta, nos centraremos en el trabajo cooperativo (de alumnado y profesorado) y en la programación de experiencias para un desarrollo competencial.

Palabras clave: escuela inclusiva, profesorado, actitud, metodología, trabajo cooperativo

Introducción

En un estudio anterior, quisimos verificar si nuestras poblaciones de estudio, en los contextos respectivos de Portugal y España (Molina; Panão, 2013), conocían su legislación de referencia, participaban del concepto de Escuela Inclusiva, lo diferencian del concepto de integración y cómo trabajaban en el aula

Molina Jaén, M^a D.; Ramalho, A. P. (2015). Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 205-217

dichos planteamientos. También queríamos saber si les hacía falta algún tipo de formación al respecto, y si se consideraban formados para trabajar con todo el alumnado dentro de una misma aula.

La propuesta de inclusión ilimitada la basamos principalmente en experiencias que según diferentes investigaciones, en estos y en otros contextos, están resultando positivas. La actitud del profesorado (Adderley *et alii* 2015) hacia el alumnado con un hándicap más o menos severo (López Torrijo; Mengual Andrés, 2014), es fundamental y hay razones políticas, administrativas, de justicia social, culturales, profesionales y sobre todo personales que juegan a favor o en contra de la actitud del profesorado en general.

En la siguiente Tabla 1, resumimos los datos obtenidos en dicho estudio anterior para comparar las medias de ambas poblaciones y ver el paralelismo de estas.

Dimensiones	País	N	M
Concepto	España	33	33,2727
	Portugal	54	34,1481
Formación	España	37	20,4324
	Portugal	61	19,2459
Legislación	España	20	20,1500
	Portugal	57	21,4386
Relaciones	España	24	93,1667
	Portugal	48	75,1458
Preparación	España	24	90,7083
	Portugal	48	73,6458
Práctica aula	España	30	33,0000
	Portugal	57	30,4000

Tabla 1. Comparación de medias.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Durante el trabajo, los objetivos fueron comprender para intervenir, en los motivos que hacen que el aula-clase no sea un espacio de inclusión, y que el concepto se extienda por todos los niveles educativos, desde prácticas que lo hagan posible. El cuestionario tenía 6 dimensiones: Concepto, Formación, Legislación, Relaciones, Preparación y Práctica en el aula (Tabla 1). En la primera: “Conocer la opinión que el profesorado tiene sobre el concepto de inclusión”, comprobamos cómo en ambas muestras, un alto porcentaje considera sinónimos los conceptos de integración e inclusión. No podemos considerar inclusión las prácticas que actualmente segregan, excluyen y clasifican al alumnado, perpetuando un modelo del déficit (Glazzard, 2013). Otras investigaciones que se han planteado, por ejemplo, en el norte de Europa también profundizan en esta cuestión (Hedegaard Hanse, 2012) y concluyen que en el mismo momento que el profesorado no es partidario del concepto de inclusión, lo es de la exclusión, por lo tanto el concepto de integración pasa a ser definido como exclusión del aula y perpetúa los límites de la inclusión. Lo mismo aportan otras investigaciones, por ejemplo en Sudáfrica (Nel; Engelbrecht; Nel; Tlale, 2014), en España (Chiner; Cardona 2013), también en Portugal (Madureira, 2003; Rodrigues, 2013), Estados Unidos (Gartner; Lipsky, 2002), o al noroeste de Inglaterra (Adderley *et alii* 2015).

Por lo tanto, era necesario “Determinar las barreras que impiden un mayor desarrollo en la práctica del concepto de aula inclusiva, para poder ofrecer sugerencias que ayuden a minimizarlas”, y “valorar si el profesorado, conociendo la legislación y las prácticas que de ella se derivan” optaba por un modelo u otro.

Las barreras que hemos encontrado, no son diferentes a las de otras investigaciones (Hedegaard Hansen, 2012); una de ellas responsabiliza a las políticas administrativas de los distintos países, de la poca incidencia de las prácticas inclusivas en el aula. También sugieren como barrera, la opinión (Duarte, 2002; Correira, 2003) que los propios profesores tienen sobre el concepto, la definición del propio concepto, el límite pedagógico que de él se deriva y el autoconcepto profesional docente.

En cuanto a la legislación de la mayoría de los países europeos, y en nuestro caso en Portugal y en España, regula en este sentido, y además son muchos los Foros e Informes que ratifican dichas legislaciones. Desde el 2003, ambos países

participan del Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, asumiendo que cualquier niño puede aprender, si se le proporciona un ambiente apropiado de estimulación, con actividades significativas, y que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos, remarcando que el profesorado que entiende la inclusión como una opción dentro del aula, se inclina por el trabajo cooperativo para favorecerla en sus aulas. En Portugal, la Ley 49/2005 destaca el derecho a la educación y el aprendizaje continuo para promover el desarrollo global de los individuos en un movimiento hacia una sociedad más democrática. Desde esta perspectiva, “Portugal se ha convertido en uno de los países que más favorece la inclusión” (CNE, 2011: 68). En España, la actual LOMCE (2013) fomenta igualmente un enfoque integral de la inclusión, la equidad y la no discriminación.

La formación del profesorado es otra barrera, (Marcelo, 2005; Rodrigues; Frade, 2013), tanto la inicial como la permanente y debería ayudar al profesorado en todo momento, para ser el motor de cambio que dé paso a un aula inclusiva. El profesorado de nuestro estudio, en general aunque demanda formación, no se considera mal preparado para trabajar con todo tipo de alumnado, por lo que concluimos que lo que genera problemas no son las diferencias personales sino el trabajo con todo el alumnado dentro de la misma aula, es decir la metodología.

La formación del profesorado (Florian; Linklater, 2010; Forlin; Chambers, 2011; Rodrigues, 2011), es necesaria para el trabajo en un aula inclusiva. En España la formación en el Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria tienen una asignatura denominada “Bases psicopedagógicas para la inclusión en Educación Especial”, en Primaria y “Escuela Inclusiva” en Infantil, ambas de 6 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) impartidas durante el segundo semestre del grado en Educación Primaria y en el primero en el grado de Infantil. Dicha asignatura parte del tratamiento a la “diversidad” y no se centra en las necesidades de un determinado grupo de alumnado. Está diseñada para reforzar específicamente conceptos, procedimientos y valores inclusivos, paso previo para que (Forlin; Chambers, 2011), la educación inclusiva incida directamente en el sistema de valores del profesorado, cuestionando sus creencias más íntimas sobre lo que es correcto y justo. A partir de aquí el alumnado de primaria puede cursar dos asignaturas más que

conforman la Mención en Educación Especial (Memoria de Grado de Primaria). La mayoría de los países europeos, exigen un título de grado de tres o cuatro años de duración. Una minoría lo amplía con un cuarto o quinto como programa de Máster (p. ej. España, Finlandia, Francia, Islandia o Portugal).

En Portugal, la inclusión se percibe como parte integral de la cultura del país, de modo que las competencias docentes en este asunto no están explícitas y se espera que todos los maestros de primaria las tengan. Estas competencias son:

- Desarrollar el currículo en entornos inclusivos, integrando los conocimientos y habilidades necesarias para el aprendizaje de todo el alumnado.
- Organizar, desarrollar y evaluar el proceso docente basándose en el análisis puntual de cada situación, principalmente del conocimiento de la diversidad, las habilidades y experiencias que cada aprendiz posee cuando inicia o continúa su aprendizaje.
- Desarrollar el interés y el respeto por otras gentes y culturas y promoviendo el aprendizaje de otras lenguas, empleando los recursos disponibles.
- Promover la participación activa de los aprendices, la colaboración y la solidaridad y el respeto para una educación democrática.

¿Qué sucede entonces que esta formación inicial no llega generalmente al aula?

Retomando el apartado que nos parece clave en el desarrollo de este trabajo, y que es la utilización de una metodología que favorezca a todo el alumnado en el aula, debemos asumir un principio de la pedagogía general, que es la educación individualizada (Leal, 2005), como ayuda para satisfacer las necesidades de todos los alumnos de un aula a través de la diferencia. Es más, el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje hace posible superar los contenidos básicos con más facilidad a todos.

Pero hay una brecha teoría práctica (Estrela, 2007) y cuando el alumnado de magisterio o de máster, pasa a ser docente no se refleja la formación recibida para desarrollar una metodología grupal dentro del mismo aula que valore la diferencia. El profesorado no tiene estrategias para ello y vuelve a trabajar, generalmente, como ha visto en su periodo de prácticas en los centros docentes, o como lo recuerda de su propio paso por las aulas, es decir no sabe

desarrollar estrategias de forma grupal, permitiéndose pensar que es mejor para algunos alumnos, la formación fuera del aula.

El estudio que da paso al Informe de Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades (2011) –, revela que la educación inclusiva se mejora con varios factores que pueden agruparse bajo el epígrafe de enseñanza cooperativa, y para el desarrollo de las destrezas tanto académicas como sociales de todos los alumnos, este parece ser un modo más efectivo de trabajar. Sin duda, la ayuda adicional y el apoyo necesitan ser flexibles, estar bien coordinados y programados, entendido siempre como apoyo al aula.

Aprendizaje cooperativo para un aula inclusiva

La base del trabajo cooperativo se centra en que los alumnos puedan aprender juntos, en un aula inclusiva, sean cuales sean sus necesidades educativas. Ya desde el libro de Stainback y Stainback (2007) y con aportaciones como las de Johnson y Johnson (1989), Slavin (1990), Kegan (1988), Arnáiz (2012) o Pujolás (2012), se ha relacionado el trabajo cooperativo con escuela inclusiva, entendido este como la colaboración y cooperación para el crecimiento de todos. Pero para que un grupo funcione (Johnson; Johnson, 1994a: 57) con contundencia, “no es suficiente con colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen, esto no es en sí mismo cooperativo, ni produce por sí mismo un resultado cooperativo”. Es decir, el trabajo en grupo es un fracaso, si pensamos que solo necesita herramientas puramente académicas, ya que para que el grupo funcione, se necesita el desarrollo de las habilidades sociales como trabajo previo, para formar grupos capaces.

Aspectos a desarrollar para trabajar en grupo:

- *La interdependencia positiva*: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo, y será tarea previa a realizar por el profesorado.
- Promover la *interacción cara a cara* y la relación entre el grupo, ya que una buena relación personal, garantiza una tranquilidad emocional para poner formar el grupo.
- Dar *responsabilidad* a cada estudiante del grupo: fomentar la implicación individual en la realización del trabajo, cada alumno sabe qué se le pide.

- Desarrollar las *habilidades del grupo*: es decir sociales, ya que los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La *reflexión sobre el trabajo del grupo*: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo.
- La *igualdad de oportunidades*: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales.

LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

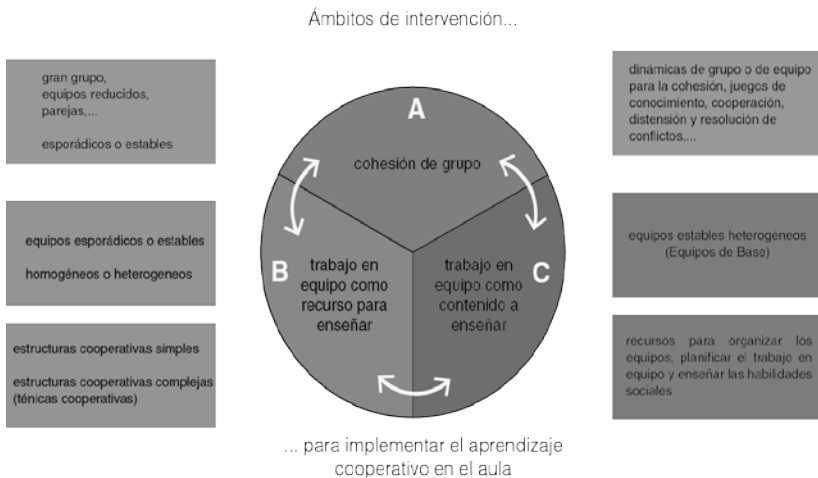


Figura 1. Fases de implantación del aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2012).

En cuanto a las capacidades personales, sabemos que no se pueden poner a trabajar juntos a alumnos cuyas diferencias individuales sean muy grandes. Debemos partir de las capacidades y del trabajo que cada uno puede aportar al grupo, y valorar la diferencia (Slee, 2010; Riera, 2011). A la hora de realizar los grupos (Figura 2) es un elemento importante a tener en cuenta la diferencia de capacidad, para equilibrarlos.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

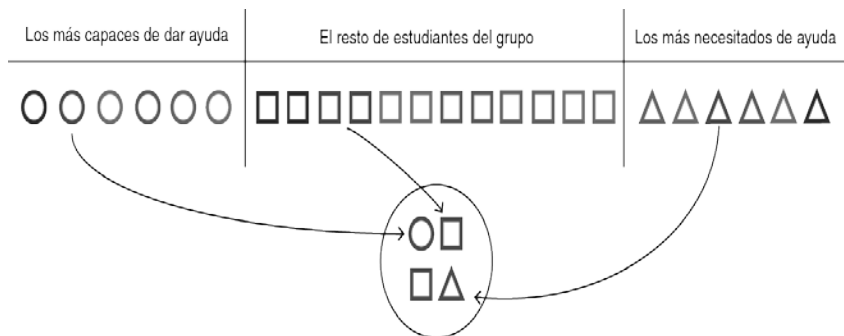


Figura 2. Formación de los grupos (Trujillo, 2011).

En cuanto a la tarea a realizar:

- Primero ofreceremos tareas a realizar en grupo de dos componentes, y de duración variable, para luego ir ampliándolos.
- Desarrollar una enseñanza basada en proyectos y/o tareas integradas (Trujillo, 2011), representa una alternativa de calidad contrastada, frente a la tradicional enseñanza directa del profesor.

Cambio del rol del profesor:

- Según Delval (2006: 116), "Hablando con rigor es una ilusión pensar que estamos enseñando. Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad; porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el docente lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia práctica, de su propia actividad".

En cuanto a organización del aula:

- El modelo debe contemplar también un cambio de organización física y pasar de la organización tradicional (primera imagen de la Figura 3, a la segunda) a una, que favorezca la interacción desde todos los miembros de los grupos:

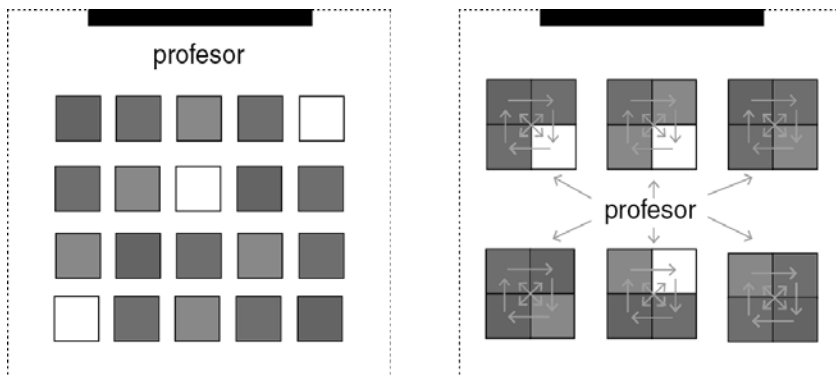


Figura 3. Cambio de rol del profesorado.

En cuanto al proceso de enseñanza- aprendizaje:

- Se verá facilitado por la utilización de las Tecnologías de la Información y comunicación, (TIC), (Raposo; Mealha, 2004; Davarpanah; Szmukler-Moncler; Khoury Jakubowicz-Kohen; Martínez, 2013). Aplicaciones como Google maps, Voxopop, grupos de Diigo, etc, así como herramientas como foros, chats, redes sociales (Edmodo, Facebook, Twitter, etc.), se pueden utilizar para trabajar con las estructuras cooperativas en cualquier área y competencia y las propias redes sociales para establecer trabajos y planes de equipo.
- Para el profesorado además disponemos de ayuda en las aulas, como por ejemplo la plataforma Ticne, que es un catálogo de soluciones TIC para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que busca aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías digitales para maximizar la calidad de vida de las personas con discapacidad, ya sea sensorial, cognitiva, física o social. Otro ejemplo de ayuda es el Centro del Conocimiento de Tecnologías Aplicadas a la Educación, como el portal Educared, de Fundación Telefónica o la revista Educación 3.0, o Educ@contic. En tendenciaseducativas.es encontramos otro portal educativo perteneciente al Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) de la Fundación Germán Sánchez Rupérez, con múltiples sugerencias. En la sección de Herramientas en el aula se ofrece información sobre aplicaciones 2.0, (blogs, microblogging, podcasting, redes sociales...) herramientas de autor (JClic,

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

webquest, exelearning...), plataformas educativas y videojuegos como herramientas de alfabetización digital. Otras propuestas generan iniciativas en este mismo sentido, como el Certamen Internacional Educared, convocado anualmente y dirigido a docentes y alumnos de todo el mundo que realizan actividades multimedia en el aula. O los proyectos relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, creados para favorecer una escuela cada vez más inclusiva.

- Y para las familias, como parte importante del sistema, disponen del espacio denominado “Entre padres” ya sea para estar al día de las noticias de interés educativo y social, para conocer nuevas herramientas digitales o para reflexionar, debatir e intercambiar ideas con otros padres. En la sección de Multimedia se incluyen imágenes, audios y vídeos educativos, todos organizados en una gran Mediateca como es Educared Televisión, un canal destinado a la comunidad educativa, de acceso público, y que es una herramienta que permite crear y publicar contenidos audiovisuales de forma cooperativa.

(A modo de) Conclusión

Satisfacer las necesidades de todos los alumnos a través de una educación que valore la diferencia, ayuda a cada niño a alcanzar y superar sus propios estándares. Pero si en verdad como hemos expuesto, la escuela inclusiva es tan buena como propuesta pedagógica como los estudios avalan, ¿qué es lo que hace que en la práctica no se haga generalizado en las aulas? Si la formación ya no es un problema para el profesorado, ya que la educación inicial y la permanente cumplen en parte sus expectativas, consideramos que el problema no es la diversidad del alumnado, sino la aplicación de una metodología que priorice el aprendizaje cooperativo dentro del aula, para dar respuesta a la diversidad del alumnado, que desarrolle tareas o proyectos con ayuda de las TIC, desarrollando competencias para el contexto actual, en una sociedad cada vez más globalizada y plural.

Bibliografía

Adderley, R. J.; Hope, M. A.; Hughes, G. C.; Jones, L.; Messiou, K.; Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1 (2015) 106-121. doi:10.1080/08856257.2014.964580.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. *La DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea*. Odense, Dinamarca: Verity Donnelly.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. www.european-agency.org. Disponible en: 8-2-2015.

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30, 1 (2012). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/27247>. Consultado en: 14-2-2015.

Chiner Sanz, E.; Cardona Moltó, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17, 5 (2013) 526-541.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Correira, L. (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Davarpanah, M.; Szmukler-Moncler, S.; Khoury, P. M.; Jakubowicz-Kohen, B.; Martinez, H. (2013). *Educação Digital: A Tecnologia a favor da Inclusão*. Porto Alegre: Creio Editora.

Delval Merino, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Duarte, J. (2002). *Igualdade e diferença numa escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias.

Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação teorias e práticas*. Lisboa: Educa-Unidade de Ciências da Educação.

Florian, L.; Linklater H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 4 (2010) 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588.

Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 1 (2011) 17-32. doi: 10.1080/1359866x.2010.540850.

Gartner, A., Lipski, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de educación*, 327 (2002) 107-120.

Glazzard, J. (2013). Una interrogación crítica de los discursos contemporáneos relacionados con la educación inclusiva en Inglaterra. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 13,3 (2013) 182-188.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Hedegaard Hansen. J. (2012). Límites a la inclusión. *Revista Internacional de la Educación Inclusiva*, 16, 1 (2012) 89-98. doi: 10.1080 / 13603111003671632

Johnson D. W., Johnson, R. (1989). *Cooperación y competencia: teoría y la investigación*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1994a). *Leading the co-operative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kegan, S. (1988) *Cooperative Learning. Resources for Teachers*. California: San Juan Capistrano.

Leal, M. (2005). *Inclusão e escola activa: investigar e refletir educação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Levy, M. H. (2008). Satisfacer las necesidades de todos los alumnos a través de Instrucción Diferenciada: ayudar a cada niño a alcanzar y superar los estándares. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Taylor & Francis Online 81, 4 (2008) 161-164. doi: 10.3200 / TCHS.81.4.161-164.

Lomce (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de Diciembre de 2013, 295 (97858-97921).

López Torrijo, M., Mengual Andrés, S. (2014). Students with Severe, Permanent Disabilities and Their Educational Inclusion in Spain. *International Education Studies*, 7, 2 (2014) 91-105. doi:10.5539/ies.v7n2p91.

Madureira, I. (2003). *Necesidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marcelo García, C. (2005). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Universidad de Jaén (2009). Memoria de Grado de Educación Infantil. Disponible en: http://viceees.ujaen.es/files_viceees/GRADO-EDUCACION INFANTIL.pdf. Consultado en el 14-2-2015.

Universidad de Jaén (2009). Memoria de Grado de Educación Primaria. Disponible en: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias. Consultado en el 14-2-2015.

Molina Jaén, M^a D.; Panão Ramalho, A. (2013). *Incidencia del uso de las TIC en las aulas de NEE*. Ponencia presentada en el I Encontro Internacional de Educação Especial: Contributos para a intervenção. Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra (Portugal).

Nel, M; Engelbrecht, P.; Nel, N.; Tlale, D. (2013). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 9 (2013) 903-917. doi: 10.1080/13603116.2013.858779.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

O'Rourke, J. (2014). Inclusive schooling: if it's so good—why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, (ahead-of-print), 1-17. doi: 10.1080 / 13603116.2014.954641.

Pujolás Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1 (2012) 89-112.

Raposo, R.; Mealha, O. (2004). A Construção de Uma Sociedade da Informação Inclusiva: Reflexões e Medidas Nacionais e Europeias. In: L. B. Gouveia; S. Gaio (Orgs) *et alii* (2004). *Sociedade da Informação – Balanços e Implicações*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5, 2 (2011) 133-149. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>. Consultado en el 14-2-2015

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*, Porto: Profedições.

Rodrigues, D.; Frade, M. G. (2013). *As actividades dos professores face à integração con adequação das escolas*. Porto: Porto Editora.

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 60, 3 (1990) 471-499.

Slee, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education. Regular Education and Inclusive Education (Foundations and Futures of Education)*. London: Routledge.

Stainback S.; Stainback W. (2007) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Trujillo Sáez, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200 (2011) 29-31.

¹ **Analysis of a comparative study on concept, practices and school organization concerning inclusion development of Spain and Portugal teaching community**

² Doctora.

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda (Jaén), adscrita à Universidad de Jaén (España).

E-mail: mdmolina@fundacionsafa.es

³ Doctora.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: aramalho@esec.pt

O CONTRIBUTO DOS TRABALHADORES NÃO DOCENTES NO SUCESSO EDUCATIVO NO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS¹

Anabela Panão Ramalho²
João Góis Ramalho³

Abstract: The autonomy principle, administration and management of education establishments in Portugal, submitted the administration of schools to a set of principles, namely the democratic participation of all stakeholders in the educational process and the representation in the administration organs and school management.

With this system of school management, the non-teacher workers began to take a more active role, through their presence in the management bodies of the school, in addition to the functions that they develop in the context of their functional contents as senior technicians, technical assistants and operating assistants, which include the contribution for vocational training, welfare and safety of students, cooperation with members of the educational community in the educational process and detecting situations that require urgent intervention or correction.

We propose to demonstrate how we can get a better exploitation of these workers, if integrated in multidisciplinary teams to achieve greater academic success in schools in Portugal.

Keywords: non-teaching employees; educational success; multidisciplinary teams

Resumo: O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário veio subordinar a administração das escolas a um conjunto de princípios, nomeadamente da democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo e da representatividade nos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática dos representantes da comunidade educativa.

Com este regime de gestão das escolas, os trabalhadores não docentes passaram a ter um papel mais ativo, através da sua presença nos órgãos de gestão da escola, para além das funções que desenvolvem no contexto dos seus conteúdos funcionais, como técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, das quais destacamos, a contribuição para a sua formação profissional, bem estar e segurança dos discentes, cooperação com os membros da comunidade educativa no processo educativo e na detecção de situações que exijam correção ou intervenção urgente.

Propomo-nos demonstrar, como poderemos obter um melhor aproveitamento destes trabalhadores não docentes integrados em equipas

multidisciplinares para obter um maior sucesso educativo nos estabelecimentos de ensino em Portugal.

Palavras chave: trabalhadores não docentes; sucesso educativo; equipas multidisciplinares

O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino Português

Iniciaremos este trabalho com uma breve análise da evolução legislativa sobre o enquadramento do pessoal não docente nos estabelecimentos de ensino público, retroagindo ao Decreto Lei nº 49410 de 24 de Novembro de 1969 que veio instituir um quadro único privativo de pessoal administrativo e auxiliar dos estabelecimentos de ensino, constituído pelos oficiais administrativos, e pelo pessoal menor, onde se integravam então os contínuos e os serventes. Deparamo-nos então, com um quadro de pessoal não docente, onde se prevê somente pessoal com funções administrativas e de mera execução de orientações dimanadas através de ofícios circulares das respectivas Direções Gerais e do pessoal menor.

Posteriormente, Veiga Simão em 1973 através do Decreto Lei 513/73 de 10 de Outubro, pretendeu implementar, aquilo que passaria a ser a 1º grande reforma das estruturas administrativas dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário e das Escolas do Magistério Primário, estabelecendo os quadros do Pessoal Administrativo e Auxiliar destas escolas.

No que concerne ainda, sobre a organização do pessoal não docente nas escolas oficiais, o Despacho nº 63/78 da Secretaria de Estado da Administração Escolar de 5 de Junho veio estabelecer o critério de dotação desses quadros em função da população escolar, à razão de um elemento administrativo por cada 200 alunos e de um auxiliar por cada 100 alunos, situação que referenciamos ao ano de 1978.

O Decreto Lei 513/73, (reforma de Veiga Simão) foi posteriormente revogado pelo Decreto Lei nº 273/79 de 3 de Agosto, diploma que veio criar os quadros privativos do pessoal administrativo dos estabelecimentos e seções dos ensinos preparatório e secundário, mas a dinâmica que a revolução de 25 de Abril de 1974 veio a implementar neste contexto educativo, justificou, no entender do legislador a publicação do Decreto Lei nº 57/80 de 26 de Março, devido aos problemas de funcionamento com que os estabelecimentos de ensino se vinham debatendo,

deficiente funcionamento que tinha origens também no setor de atividade do Pessoal Menor.

Deparamos a partir da entrada em vigor deste diploma, com os estabelecimentos de Ensino Oficial à exceção dos de Ensino Superior a terem um quadro de Pessoal Auxiliar de Apoio, que consoante as necessidades poderão ser dotados com trabalhadores das seguintes áreas:

Apoio Geral

Segurança; Serviços de Limpeza; Portaria; Apoio Externo; Serviços Diversos.

Apoio Pedagógico

Instalações Gimnodesportivas; Biblioteca; Laboratório ou Oficina Individualizada; Documentação e Equipamento Audiovisual.

Apoio Social Escolar

Primeiros Socorros; Refeitórios; Bufete; Papelarias.

Outras Actividades

Telefone; Serviço Polivalente; Guarda Noturno; Reprografia.

Será de recordar, que o serviço de ação social escolar era exercido por docentes vinculados ao Ministério de Educação e Investigação Científica em regime de redução de serviço docente nos termos da Portaria nº 207/77 de 18 de Abril, e que tinham exercido funções docentes desde o ano letivo 1975/1976, bem como por professores profissionalizados do ensino primário não colocados em funções docentes, nos termos do Decreto Lei nº 152/78 de 15 de Dezembro, numa perspetiva de racionalização de gestão de recursos humanos por parte deste ministério.

Mas o serviço de ação social escolar viria a ter um papel mais importante, ao ser reconhecida pelo ME no ano de 1982, através do Decreto Lei nº 344/82 de 1 de Setembro, a necessidade de dar apoio aos alunos que residiam fora dos locais onde os estabelecimentos de ensino preparatório, secundário, escolas do magistério primário e as escolas normais de educadores de infância se encontravam situados, através do fornecimento de transportes, de refeições pelos refeitórios, e o serviço de bufetes e papelarias, bem como outras formas de ação social escolar, através da dotação dos estabelecimentos referidos de um quadro técnico de ação social

escolar, adaptado às características de cada estabelecimento de ensino, de acordo com o seu número de alunos e necessidade ou não de organizar transportes.

O Ministério da Educação para fazer face à legislação dispersa que regulamentava a atividade do pessoal não docente nos estabelecimentos de ensino não superior, publicou o Decreto Lei nº 223/87 de 30 de Maio, passando a constituir o regime do pessoal não docente dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos primários, preparatório e secundário, e bem assim, das escolas do magistério primário e normais de educadores de infância do MEC, ultrapassando por esta via legislativa, o grave inconveniente que a gestão dos quadros de cada escola significava para estes serviços, que não permitiam acompanhar as variações da população escolar com celeridade desejada, dando assim seguimento ao processo de criação das Direções Regionais de Educação, pela criação por este diploma, dos quadros distritais de vinculação e dos respetivos quadros de afetação, cujo número de lugares, deveria ser fixado por despacho ministerial, que até ao momento, não chegou a ser publicado.

Com este DL 223/87, vieram-se criar novas carreiras do pessoal não docente, para fazer face às novas realidades do sistema educativo, na perspetiva correta de que todos os recursos humanos das escolas, são agentes de ação educativa, das quais destacamos as de:

- Técnico de Ação Educativa a quem compete promover e desenvolver ações de caráter sócio educativo, com vista à atribuição dos apoios socioeconómicos aos alunos, realizar estudos e análise de diagnóstico da evolução socioeconómica da população escolar e promover e apoiar ações no âmbito da segurança e prevenção de acidentes;
- Técnico Auxiliar de Laboratório a quem compete prestar assistência às aulas, preparando material e mantendo os laboratórios em ordem e condições de funcionamento;
- Auxiliar de Ação Educativa que veio substituir a carreira de contínuo que foi extinta, incumbindo genericamente a estes trabalhadores nas áreas de apoio à atividade pedagógica, de ação social escolar e de apoio geral, uma estreita colaboração no domínio do processo educativo dos discentes, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de ensino e pelo trabalho que em comum nele deve ser efectuado.

Dentro das atividades que estes trabalhadores deverão desenvolver especificamente, destacamos as que se encontram na área de apoio pedagógico, a colaboração com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as atividades letivas, zelando para que nas instalações escolares sejam mantidas as normas de compostura, limpeza e silêncio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso, e apoio à biblioteca e aos laboratórios, e as que se encontram na área de apoio social escolar, a prestação de assistência em situações de primeiros socorros.

Constatamos que o DL 223/87, além de alargar o número de carreiras e de trabalhadores não docentes nas escolas, em comparação com o DL 49410 de 1969, que previa somente no quadro privativo das escolas as carreiras administrativas e as de pessoal menor, vem cometer atribuições ao pessoal não docente, na área social (Técnico de Ação Educativa para os detentores de cursos de nutricionistas e de serviço social) e de apoio à atividade pedagógica, ação social escolar e de apoio geral (Auxiliar de Ação Educativa para os habilitados com a escolaridade obrigatória), reconhecendo ainda a estes trabalhadores não docentes o direito à sua formação permanente e ainda a possibilidade de o MEC poder determinar a obrigatoriedade de frequência de determinados cursos ou estágios de formação.

Aos trabalhadores administrativos (Oficial administrativo) é-lhes exigido o curso geral do ensino secundário ou equivalente.

Com a publicação do Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, diploma que veio aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, veio conferir ao Pessoal Não Docente, e aos outros membros da comunidade educativa, (docentes, discentes, pais e encarregados de educação, câmaras municipais e representantes de actividades culturais), o direito de elegerem os seus representantes para integrarem os órgãos democráticos das escolas, nomeadamente a Assembleia de Escola, agora Conselho Geral, e o Conselho Pedagógico.

Posteriormente, o DL 223/87, foi revogado pelo Decreto Lei nº 515/99 de 24 de Novembro, que veio regulamentar o Regime Jurídico do Pessoal Não Docente, diploma com características estatutárias, ao determinar os direitos e deveres gerais e específicos do Pessoal Não Docente, destacando-se neste diploma, o direito de estes trabalhadores a participarem no processo educativo e na vida

escolar, em complemento dos direitos que o Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, lhes veio conferir, como referimos supra.

Poderemos dizer que o DL 515/99, que aprovou o Regime Jurídico do Pessoal Não Docente, foi um diploma onde se reconheceu o papel deste pessoal na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo, na esteira do que o DL 223/87 já tinha iniciado, com a criação da carreira de técnico superior de educação, técnico superior de serviço social, de psicólogo, técnico superior de biblioteca e documentação, e a de assistente de ação educativa, carreira esta, com a exigência habilitacional do 12º ano, como reflexo da escola moderna, com problemas cada vez mais complexos a defrontar, mas virada para o sucesso educativo que se pretendia implementar.

Com o DL 515/99, o direito à formação do Pessoal Não Docente, passa a compreender o direito/dever deste pessoal à formação inicial, contínua e especializada, reconhecendo-se ainda o direito à sua auto-formação. Como este diploma não chegou a ser regulamentado na sua totalidade sendo posteriormente revogado pelo Decreto Lei nº 184/2004 de 29 de Julho, destacamos a criação da carreira de Assistente de Ação Educativa para detentores do 12º ano de escolaridade e frequência de formação especializada de 250 horas, carreira que inicialmente seria ocupada pelos Auxiliares de Ação Educativa após frequentarem com aprovação na formação especializada de 250 horas, com a conseqüente extinção da anterior carreira de Auxiliar de Ação Educativa.

Verificamos que esta nova carreira, que levava à extinção da de Auxiliar de Ação Educativa, que tinha como única exigência para o seu ingresso a escolaridade obrigatória e sem qualquer formação profissional, surge com uma acrescida exigência de habilitações literárias para quem nela ingressa, o 12º ano, e simultaneamente com a aprovação em formação especializada de 250 horas, o que significa um enorme salto no grau de exigência na qualificação destes trabalhadores, e do papel que se lhes pede na comunidade educativa como passaremos a verificar através de alguns dos conteúdos funcionais da carreira de Assistente de Ação Educativa, nomeadamente:

- Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da Escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo.
- Participar em ações que visem o desenvolvimento pessoal e cívico das crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável.

- Exercer tarefas de apoio à atividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento do currículo.
- Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento das crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação socioeducativa e de apoio à família.
- Cooperar com os serviços especializados de apoio educativo.
- Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência.
- Exercer tarefas no domínio da prestação de serviços de ação social escolar.

Para ingresso nesta carreira, estes trabalhadores deverão ter como habilitações o 12º ano, e deixarão de efetuar limpezas nas escolas, passando este serviço a ser cometido a empresas contratadas para o efeito.

A carreira de Oficial Administrativo dará lugar, nos termos do DL 515/99, à carreira de Assistente de Administração Escolar, carreira específica dos estabelecimentos públicos de educação, com exceção dos estabelecimento de Ensino Superior, que passará a exigir para o seu ingresso as habilitações do 11º ano, sendo portanto no que respeita a habilitações académicas, menos exigente que a carreira de Assistente de Ação Educativa, que exige o 12º ano, além da aprovação na formação de 250 horas.

Mas como dissemos anteriormente, o DL 515/99 foi revogado, antes de ser totalmente regulamentado, pelo DL 184/2004, verificando-se com este novo diploma, certamente por medidas economicistas, um enorme retrocesso no sentido da extinção da carreira de Auxiliar de Ação Educativa prevista no DL 515/99, e na criação da carreira de Assistente de Ação Educativa, continuando esta nova carreira a existir apenas com um valor residual, perante o que se previa no DL 515/99, dado que o ME prevê na prática, unicamente um Assistente de Ação Educativa por Escola/Agrupamento, e nunca abriu concurso para ingresso nesta carreira, apesar de criada desde o ano de 1999.

Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, as respetivas estruturas da educação, através dos Estatutos do Pessoal Não Docente em vigor implementaram a carreira de Assistente de Ação Educativa, com a conseqüente extinção da carreira de Auxiliar de Ação Educativa, vindo a suceder semelhante situação com a Administração Local no Continente e nas Regiões Autónomas.

O DL 184/2004 ao revogar o DL 515/99, deixou cair algumas carreiras, nomeadamente as carreiras de Técnico Superior de Educação que reputamos de enorme interesse no apoio aos alunos carenciados e dependentes de famílias desestruturadas, e a de Técnico Superior de Biblioteca e Documentação.

Verificamos que o legislador continuava a exigir formação para o ingresso e acesso em determinadas carreiras, nomeadamente no acesso dos Assistentes de Administração Escolar Especialistas para a categoria de Chefe dos Serviços de Administração Escolar, no ingresso na carreira de Assistente de Ação Educativa e para a mudança de nível na carreira de Auxiliar de Ação Educativa, formação que iremos analisar, para fundamentar a cada vez maior exigência e tecnicidade na prestação do trabalho do pessoal não docente que a comunidade educativa atual assim o exige, bastante distanciado das exigências que os anos 60 e 70 nos apresentavam, no que concerne a habilitações académicas e formação profissional.

Atualmente o rácio dos trabalhadores não docentes nos estabelecimentos públicos de ensino não superior passou a estar regulado pela Portaria 1049-A/2008 de 16 de setembro, diploma que atualmente se encontra ultrapassado no que concerne ao cálculo do rácio dos assistentes operacionais das escolas do 1º ciclo com menos de quarenta e oito alunos, que não tinham direito a um assistente operacional, e dos assistentes técnicos, pois como determina este diploma no seu número 3, "A dotação máxima de referência dos assistentes de administração escolar para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas é determinada pelo número de alunos da escola onde funcionam os serviços de administração escolar", mas o que se constata é que o Ministério da Educação tem avançado com a política de constituição de Mega Agrupamentos, tendo-se passado de agrupamentos com cerca de 1200 para o dobro de alunos, dando como exemplo o facto de existirem três agrupamentos com maior número de alunos, que se situam nos concelhos de Alcobaça (4156), Sintra (4104) e Lisboa (3953), continuando o número de assistentes técnicos a ser o mesmo, pois os serviços administrativos encontram-se sediados na escola sede do agrupamento, que nos termos do citado número 3 da Portaria 1049/A / 2008, é a escola que condiciona o rácio destes trabalhadores, que têm seu cargo a gestão dos recursos humanos do agrupamento e dos serviços académicos, onde cada vez se verifica uma maior atividade destes serviços no âmbito da Ação

Social Escolar, motivada certamente pela democratização da educação, que deverá assegurar que todos os cidadãos tenham iguais condições de acesso e sucesso, e pela crise económica que o país atravessa, o que determina que a escola atue no apoio social que advém da crise em questão, e dos assistentes operacionais pela consequente indisciplina que no momento se vive na escola, certamente provocada pela crise económica com que atualmente nos deparamos.

Perante esta realidade, o Governo determinou a alteração da Portaria em questão, através da publicação da Portaria 29/2015 de 12 de fevereiro, ao reconhecer na sua exposição de motivos, que o pessoal não docente constitui um capital humano de importância fundamental no bom funcionamento do sistema educativo, e pela contribuição técnica e pedagógica inerente ao seu perfil funcional, os assistentes operacionais e os assistentes técnicos são os primeiros profissionais de ensino a contactar com as crianças e jovens, bem como com as famílias, pais e encarregados de educação e professores, promovendo por esta via, as alterações que levaram à correção das deficiências anteriormente apontadas à Portaria 1049-A/2008 de 16 de setembro.

Quais os problemas com que a escola actual se defronta?

A escola como organização que procura criar um espaço onde os jovens são chamados a aprender, assumindo o seu estatuto de aluno, com um conjunto de regras diversas das que existem em contexto familiar, e por serem aplicadas numa sociedade democrática, não poderão ser suportadas num clima de disciplina férrea, pelo que a autoridade que se crie em contexto escolar, será importante para o sucesso escolar do aluno.

Claro que o seu sucesso escolar, encontra-se dependente de diversos atores, os pais, os docentes, os não docentes e os próprios alunos, mas o papel preponderante para o alcance deste sucesso, recai principalmente sobre o aluno, dado que os adultos que compõem o seu agregado familiar encontram-se no trabalho, deixando o aluno entregue na maior parte do dia, no contexto escolar, na sua habitação sem qualquer adulto que o apoie e na rua.

Perante estes fatos, a escola surge como organização democrática, baseada no diálogo, onde a comunicação e o conflito, tornam-se como condições da escola como espaço de debate, de conflito, de convivialidade, de intercâmbio de ideias, de direitos e deveres, local, que em complementaridade com a educação que os

jovens recebem em casa, os vai preparar para virem a assumir o seu papel de adultos, contribuindo para a construção da sociedade que os vai receber no uso pleno dos seus direitos e deveres de cidadania.

Contudo esta falta de apoio por parte dos pais, certamente motivada pela sua atividade profissional, deverá conduzir à implementação da educação de pais, através de formação específica, ou na falta de convergência entre o que lhes ensinam e os objetivos que a escola pretende atingir, trará com certeza problemas na educação/formação dos alunos. Verificada esta situação, o trabalho dos adultos que com eles trabalham em contexto escolar, docentes e não docentes, obriga-os a adotar estratégias que levem a dotar os alunos de comportamentos que aceitáveis e consciencializar dos que não o são, sem no entanto, deixar de lado o papel imprescindível dos pais que se desenvolverá essencialmente fora da escola, atendendo ao seu direito de participação nos órgãos dos estabelecimentos de educação e nas atividades desenvolvidas nos mesmos para a comunidade educativa.

Para se atingir esta convergência, teremos que recorrer ainda a espaços escolares, com os equipamentos suficientes para que os trabalhadores da educação, docentes e não docentes, consigam que os alunos cumpram as regras previamente definidas, nomeadamente o regulamento de escola e o estatuto do aluno, que deverá ter uma vertente punitiva cada vez menor, e mais interativa/formativa, para que o aluno se sinta mais atraído pela escola e assim o sucesso educativo seja uma realidade alcançável, já que estes instrumentos são imprescindíveis no que concerne à autonomia das Escolas.

Para que esta inclusão se possa concretizar, os trabalhadores não docentes deverão ter as necessárias qualificações académicas, bem como a frequência obrigatória de formação especializada que lhes permita adequar os seus conhecimentos e práticas laborais aos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino, contribuindo por esta via para o sucesso educativo que pretendemos no ensino público de Portugal. Esta situação que não se verifica atualmente, pois a formação do pessoal não docente encontra-se quase totalmente a cargo das suas associações sindicais, tendo o Ministério da Educação e Ciência demitido desta obrigação, que o atual Código do Trabalho prevê e demais legislação específica da Administração Pública.

Com base num trabalho de investigação promovido pelo Instituto Superior da Educação e do Trabalho, que englobou várias vertentes sobre o sentimento dos trabalhadores não docentes das escolas públicas de ensino não superior, quer enquanto cidadãos (Alves Pinto: 2015), quer enquanto profissionais a sua insatisfação na escola (Manuela Teixeira: 2015:), constatamos que os trabalhadores não docentes não sentem o reconhecimento por uma grande parte dos membros da comunidade educativa e do Ministério da Educação do trabalho que desenvolvem naquele espaço, o que certamente impedirá que a escola inclusiva se concretize com plenitude.

Perante a insatisfação profissional dos trabalhadores não docentes, no que concerne à falta de formação, encontramos-nos a desenvolver um projeto de formação a ser ministrado nos estabelecimentos de educação, com o apoio dos sindicatos da educação, na área das crianças com necessidades educativas especiais que se estenderá inicialmente à zona centro a partir de Coimbra.

Para além deste projeto está a decorrer um outro projeto internacional “Estudo Comparativo sobre a NEE com base na opinião de professores de Portugal e Espanha, cujos alguns resultados foram divulgados e está ser alargado a outras Universidades Espanholas, de Angola e Brasil.

Bibliografia

Alves-Pinto, C. (2014). O trabalhador não docente enquanto cidadão: a pessoa, os laços e a participação. Comunicação apresentada no Seminário “*Trabalhadores não docentes como atores na escola: imagens, interações e carreiras*”. Porto (no Prelo).

Moreira, A. F.; Pacheco, J. A. (Orgs). (2006). *Globalização e Educação, Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Porcher, L. (1974). *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, M. (2014). Satisfação / Insatisfação profissional e clima de escola na perspetiva dos não docentes. Comunicação apresentada no seminário “*Trabalhadores não docentes como atores na escola: imagens, interações e carreiras*”, Porto (no Prelo).

Teixeira, M. (Coord.). (2002). *O Estado Da Educação pela Voz dos Seus Profissionais*. Porto: Edições ISET.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.

¹ ***The contribution of non-teaching employees in the educational success in the Portuguese educational system***

² Doutora.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: aramalho@esec.pt

³ Doutor.

Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra (Portugal).

Instituto Superior da Educação e do Trabalho do Porto (Portugal).

E-mail: joaoramalho@isbb.pt

Varia

INFORMAÇÕES AOS AUTORES/ INFORMACIONES A LOS AUTORES/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Título do texto: Em Português ou Espanhol e em Inglês.

Título del texto: En portugués o español y en inglés.

Title of the text: In Portuguese or Spanish and in English.

Configuração da página: Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

Configuración de la página: Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1 cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Page layout: Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatação do texto: Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

Formateo del texto: Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Formatting of text: Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Apresentação do texto: Título do texto: a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respetiva instituição e o endereço de correio eletrónico. Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave em Português ou em Espanhol e também em Inglês.

Presentación del texto: En negrita, centrado; en baixo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico. Los textos contendrán un resumen en español o portugués y otro en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras clave en español o portugués y también en inglés.

Order of manuscript: Title of article, centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email. Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150

words. After each abstract, please write between three to six keywords in Spanish or Portuguese and also in English.

Parágrafos e epígrafes: Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25 cm. As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

Parráfos y epígrafes: Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Paragraphs and Headings: Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tabelas: O uso de tabelas deverá ser parco e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Tablas: El uso de tablas deberá ser parco y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Tables: Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Pautas de música/ Imagens: As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música. Imagens a preto e branco, com elevada resolução (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução). As figuras, a preto e branco, numerar-se-ão consecutivamente, debaixo das mesmas.

Pautas de música/ Imágenes: Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Music notations/ Figures: Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure 1, Figure 2, etc., below the figure itself.

Notas: As notas serão colocadas no fim do texto, em letra Arial de tamanho 8.

Notas: Las notas serán colocadas en el final del texto, en letra Arial de tamaño 8.

Footnotes: Footnotes should be placed at the end of the text, in 8-point Arial typeface.

Referências: Incluir-se-á, no final do texto, uma lista completa das referências efetuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25 cm.

Referencias: Se incluirá, en el final del texto, una lista completa de las referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.

References: At the end of your manuscript, article, please include a complete Reference section. Indent the first line of every reference (1.25 cm).

Normas de citação/ Normas para citar/ Norms for reference section:

1. Referências no texto/ Referencias en el texto/ References in the body of the text: (Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

2. Na lista de Bibliografia e outras referências/ Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias/ List of References:

2. 1. Livros/ Libros/ Books: Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

2. 2. Capítulos de Livro/ Capítulos de Libro/ Book Chapters: Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. In C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

2. 3. Artigos de Revistas/ Artículos de Revistas/ Journal Articles: Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14 (2001) 89-106.

2. 4. Referências da Internet/ Referencias de Internet/ Internet References: Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2 (2006). Recuperado de: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf.

Os textos, depois de verificada a sua adequação às normas, serão objeto de arbitragem científica anónima, efectuada por pares.

Los textos, una vez verificada su adecuación a las normas, serán revisados por pares ciegos.

The texts, once checked their conformity to the norms, will be peer-reviewed.

Os textos devem ser enviados, em ficheiros Word, para o seguinte endereço de correio eletrónico:

Los textos deberán ser enviados para la siguiente dirección de correo electrónico:

Texts should be sent to the following email address:

encontroprimavera@gmail.com

Os textos em Português deverão ser escritos tendo em conta as normas do Acordo Ortográfico de 1990. No seguinte endereço eletrónico pode obter-se o Conversor Lince:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=info>

Los textos en español deberán seguir los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010. Consultar Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ESTATUTO EDITORIAL DA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* é uma revista científica destinada à publicação de trabalhos no campo da Educação e das Humanidades. Tem como traço fundamental da sua identidade a promoção e partilha de processos e resultados da investigação e produção científica efetuada no campo da Educação e das Humanidades.

A revista tem como principal suporte do seu trabalho científico o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar¹)*, da Universidade de Granada (Espanha), do qual retira igualmente o nome *DEDiCA*. Este trabalho traduz-se em Projetos de I+D+i (Investigação, Desenvolvimento e Inovação), na organização e participação em Congressos internacionais e noutros produtos da prática investigadora e educativa dos membros que o integram, assim como dos investigadores de outras instituições académicas e científicas que se lhes associam.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem uma periodicidade anual. Segundo decisão da Direção, poderão ser editados números especiais temáticos.

Os trabalhos hão de ser originais e deverão estar inseridos nas Áreas científicas da Educação e das Humanidades. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

As publicações contêm artigos científicos submetidos a arbitragem científica e revistos por pares. Os trabalhos recebidos pela *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serão objeto de revisão inicial por parte da Direção, que avaliará a sua pertinência face ao estatuto editorial da Revista e a sua conformidade face às normas de publicação. Se aceites nesta fase, serão remetidos depois para um processo de revisão anónima e independente por parte de dois revisores. Caso um destes revisores aceite a publicação e outro a rejeite, será convocado um terceiro revisor. A Direção, sob proposta sua ou do Conselho Editorial e

Científico, pode convidar personalidades de reconhecido mérito académico e científico a publicar trabalhos seus nos números editados.

Os trabalhos poderão ser apresentados em Português, Espanhol e Inglês, devendo respeitar as normas incluídas nas edições efetuadas.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem duas versões, em linha e em papel. A versão em linha é publicada nos seguintes endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/34848>

O processo de indexação do conteúdo da revista numa base de dados internacional iniciou-se após a publicação do número 1, encontrando-se a revista indexada nas bases indicadas na ficha técnica deste número.

Os autores dos textos publicados na *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* cedem os respetivos direitos de autor à mesma. Caso pretendam publicar novamente esses textos deverão solicitar autorização à Direção da *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 1 de julho de 2015

A Diretora

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "M. A. Ortíz".

¹ Nova designação do Grupo a partir de 2012. Inicialmente, era *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

ESTATUTO EDITORIAL DE LA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ es una revista científica destinada a la publicación de trabajos en los campos de la Educación y las Humanidades. Tiene como rasgo fundamental de su identidad la participación y promoción de procesos y resultados de la investigación y producción científica efectuados en los campos de la Educación y las Humanidades.

La revista tiene como soporte principal de su trabajo científico al *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), de la Universidad de Granada (España), del que retira igualmente su nombre, *DEDiCA*. Este trabajo se traduce en Proyectos I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), en la organización y participación en Congresos internacionales y en otros productos de la práctica investigadora y educativa de los miembros que lo integran, así como de los investigadores de otras instituciones académicas y científicas que se les asocian.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene una periodicidad anual. Según decisión de la Dirección, podrán ser editados números especiales temáticos.

Los trabajos han de ser originales y deberán pertenecer a las Áreas Científicas de la Educación y las Humanidades. Los artículos publicados son de la exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es).

Las publicaciones contienen artículos científicos sometidos al arbitraje científico y serán revistos por pares. Los trabajos recibidos por *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serán objeto de una revisión inicial por parte de la Dirección, que evaluará su pertinencia de cara al estatuto editorial de la Revista y su conformidad de cara a las normas de publicación. Si los trabajos son aceptados en esta fase, serán remitidos después para un proceso de revisión anónima e independiente por parte de dos revisores. Caso que uno de estos revisores acepte la

publicación y el otro la rechace, serán enviados a un tercer revisor. La Dirección, a propuesta de su Consejo Editorial y Científico, puede invitar a personalidades de reconocido mérito académico y científico a publicar trabajos en los números editados.

Los trabajos podrán ser presentados en portugués, español e inglés, debiendo respetar las normas incluidas en las ediciones efectuadas.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene dos versiones, 'on-line' y en papel. La versión 'on-line' se publica en las siguientes direcciones:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

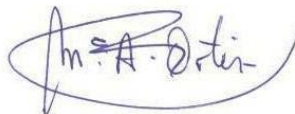
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/34848>

El proceso de indexación del contenido de la revista en una base de datos internacional se inició después de la publicación del número 1, estando la revista indexada en las bases de datos indicadas en la ficha técnica de este número.

Los autores de los textos publicados en *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* ceden los respectivos derechos de autor a la misma. En caso de que pretendan publicar nuevamente esos textos deberán solicitar autorización a la Dirección de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 1 de Julio de 2015

La Directora



¹ *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

² Nueva designación del Grupo a partir de 2012. Inicialmente, se llamaba *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

EDITORIAL STATUS OF THE JOURNAL

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ is a scientific journal specialised in the publishing of essays on the fields of Education and the Humanities. Its essential feature is the promotion and sharing of processes and results related to research and scientific production conducted on the fields of Education and the Humanities.

The journal's main source, as far as its scientific work is concerned, is the *Research Group HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), of University of Granada (Spain), and from it derives the name *DEDiCA*. That work results in I+D+i (Investigation, Development & Innovation) projects, organizing and taking part in international Congresses, as well as other expressions of the research and education activities of the Research Group members, together with researchers from other academic and scientific institutions, through the establishment of partnerships.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is an annual publication. According to the Executive Council's decision, several special and themed issues may be released.

All submissions must be original and related to the scientific fields of education and the humanities. All published articles are the sole responsibility of their author(s).

The journal includes scientific articles which have been submitted to scientific scrutiny and peer review. All essays received by *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* will be submitted to a prior review, conducted by the Governing Board, so as to assess the article's relevance in view of the journal's editorial status, as well as its compliance with the journal's publishing guidelines. If an article passes this stage successfully, it will be referred to an anonymous and independent review process, conducted by two reviewers. In case one of the reviewers accepts the text and the other one refuses it, then a third reviewer will be consulted. The Governing Board, via its own proposal or that of the

Editorial and Scientific Council, can invite personalities of recognised academic and scientific merit to have their articles published in the magazine.

Essays may be submitted in Portuguese, Spanish or English, always observing the guidelines mentioned in previous issues.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is issued in two formats: an online version and a print version. The online version is available in the following links:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/34848>

The process of indexing contents in an international database was started after the release of the first issue and the Journal is now included on the data bases referred in the data publication.

The authors of the texts published in *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* assign their copyrights to the journal. In case they wish to republish these articles, they must request the permission of DEDiCA's Governing Board. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, July 1st, 2015

The Director



¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

² New name of the Group since 2012. The initial name was *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-018X

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenadores do n.º 8: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson, Amanda Maria Stephenson e Fernando José Sadio Ramos

Proprietário: Fernando José Sadio Ramos

Editor: Fernando Ramos (Editor)

Morada: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Sede: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Redação: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Periodicidade: Anual

Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Capa: MAOM/FSR

Endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/34848>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos

Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres

Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

- Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
 Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
 Roberto Cremades Andreu (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
 Ewald Felber (Pädagogischen Hochschule Wien – Áustria)
 Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido)
 Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha)
 Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda)
 Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal)
 Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha)
 Nicolás M.^a Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha)
 Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal)
 Amparo Porta Navarro (Universidade Jaume I – Espanha)
 Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal)
 Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha)
 Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha)
 Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha)
 João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES está indexada/ alojada nas seguintes bases de dados/ Catálogos:

Dialnet

DIGIBUG

*NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/
Norwegian Social Science Data Services*

PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos

REBIUN

Latindex

a360grados

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Apoio:



