

A group of children lying on their backs on grass, wearing white t-shirts with a logo. The image is overlaid with a green tint. A white box with a drop shadow is positioned in the upper right quadrant, containing the text "Portugal".

Portugal





# La Educación Emocional y Social en Portugal: Perspectivas y Posibilidades

Luisa Faria

## Resumen

Este capítulo comienza presentando una visión de la educación emocional y social en Portugal destacando las transformaciones que ha experimentado su sistema educativo. Estas modificaciones han ido acompañadas de los cambios sociales y políticos que el país ha vivido en los últimos años, sobre todo desde la revolución de abril de 1974; esta revolución no sólo logró el restablecimiento de la democracia y el pluralismo en la sociedad, sino que también trajo consigo una profunda alteración en los roles tradicionales de la mujer, la familia y la escuela.

En Portugal se ha desarrollado un enfoque de *educación personal y social*, incorporándolo a las áreas de *educación cívica, moral y afectiva*, tal y como se define en la Ley de Educación 1986 (ley que establece el marco general del sistema educativo portugués actual). La Ley de Educación insistía en la necesidad de conseguir un desarrollo integrado y armonioso de los estudiantes en múltiples aspectos más allá de lo puramente cognitivo, e instaba a incluir el *área general de educación personal y social* en el sistema educativo portugués.

En este contexto se presentan dos ejemplos específicos de escuelas: una escuela de primaria –la *Escola da Ponte (Escuela del Puente)*– y una escuela para jóvenes cuyas necesidades no han sido cubiertas por el sistema educativo normal –la *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos)*. Ambas escuelas son conocidas por sus enfoques holísticos e integrales en el desarrollo de los estudiantes y por su interés en impartir una educación personal y social.

A continuación, dentro del marco conceptual de la educación emocional y social, se presenta un programa de intervención para niños elaborado como parte de un proyecto de investigación universitaria.

Para finalizar, y a modo de resumen, se subraya que tanto la *educación personal y social* como la *emocional y social* parten de la creencia de que la personalidad humana es plástica y puede ser modificada positivamente a través del aprendizaje.

*Luisa Faria* es profesora asociada de Psicología de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidade do Porto, en Portugal, donde trabaja desde 1986 y en la que actualmente imparte clases de Psicología Diferencial y Psicología de la Educación. Además de haber dirigido un programa de Máster en temas de Psicología, ha encabezado un proyecto de Investigación y Desarrollo (financiado por la Fundación Portuguesa para la Ciencia y la Tecnología, el Ministerio de Educación portugués y la Unión Europea) sobre la concepción personal que los alumnos tienen de la competencia y el rendimiento y la eficacia colectiva de las escuelas. Es autora de numerosos libros, capítulos, informes y artículos sobre Motivación, Inteligencia y Evaluación Psicológica publicados en revistas nacionales e internacionales.

*«Los cambios, por radicales que sean, jamás pueden eliminar por completo aquello que es permanente.»*

António Barreto (2000, p. 39)

### **Introducción: entre el cambio y la permanencia**

Portugal es un país antiguo, «uno de los estados-nación más antiguos del mundo», pero con una democracia joven que no vio la luz hasta el 25 de abril de 1974 (Barreto, 2000). Es un país lleno de contradicciones, que maquillan su riqueza y alimentan sus esperanzas de desarrollo y renovación.

Es un país relativamente pequeño (redondeando los 10 millones de habitantes) y pobre pero hasta hace solo 37 años era el último imperio transcontinental. Y es que, a pesar de haber cambiado más que ningún otro país en Europa en las últimas cuatro décadas, se dan en él enormes desigualdades entre ricos y pobres. Es el país que más ha cambiado en el mundo occidental, pero continúa profundamente dividido entre tradición y modernidad (Barreto, 2000).

Hoy en día, Portugal cuenta con una sociedad abierta que alberga una gran inestabilidad (Barreto, 1995) tras haber atravesado numerosos periodos de cambio. Estos cambios han afectado a la sociedad portuguesa en su conjunto, y han modificado creencias, comportamientos, costumbres y, en definitiva, todos sus logros. Portugal rompió con 48 años de dictadura autoritaria y conservadora para abrazar la democracia, el cambio, el pluralismo y el intercambio de ideas y perspectivas diferentes. Esta conjunción ha sido la chispa que ha provocado una explosión de diversidad étnica y religiosa y de prácticas y costumbres, expectativas y aspiraciones, que demandan nuevos modos de ser, de vivir y de comportarse.

Aquel país rural y tradicional de población joven, con una alta tasa de emigración, una economía proteccionista y vínculos y redes de generosidad y solidaridad comunitaria, de iglesia y familia, rápidamente dio paso a una población terciaria y envejecida. Ha pasado a tener el mismo nivel que otros países europeos en cuanto a inmigración, ha abierto sus puertas a la empresa privada y a la economía de mercado y se ha convertido en un estado de bienestar que protege a la infancia, a los desempleados, a los enfermos y a los ancianos de una forma general, universal y normalizada (Barreto, 2000). La cuestión fundamental a la que ahora nos enfrentamos es saber si el balance final tras estos cambios es positivo y si han permitido mantener lo mejor de nosotros mismos.

Mi intención es, pues, la de reflexionar sobre nuestro logro más prometedor, es decir, la constante tentativa de educar y desarrollar ciudadanos conscientes, libres, responsables e independientes, capaces de comprometerse y de mantener sus compromisos, de participar activamente en la vida social y de identificarse con la nación que integran respetando e intercambiando sus puntos de vista con los demás.

### **Cambios sociales y políticos en Portugal**

#### *La educación y el papel de la mujer en la familia y en la sociedad*

La educación de la población joven de Portugal alcanzó su punto más alto tras la revolución de abril de 1974. Casi se consiguió erradicar el analfabetismo entre los jóvenes adultos y en 2001 el analfabetismo entre la población en general descendió hasta tasas inferiores al 9% (Tabla 1).

La enseñanza obligatoria, que tenía una duración de 9 años, aumentó a 12 en 2009; en virtud de la Ley 85/2009 de 27 de agosto de 2009, se considera en edad escolar a niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años. Asimismo, la asisten-



**Table 1.** Evolución del analfabetismo en Portugal

Año	Situación	Variación
1900	73%	
1911	69%	-4%
1920	65%	-4%
1930	60%	-5%
1940	52%	-8%
1950	42%	-10%
1960	33%	-9%
1970	26%	-7%
1981	21%	-5%
1991	11%	-10%
2001	9%	-2%

Fuente: <http://projectoio.net/archives/tag/estadisticas>

cia se ha incrementado de forma exponencial en todos los niveles educativos: en la educación secundaria pública (cursos 10º, 11º y 12º, equivalentes a 16, 17 y 18 años<sup>1</sup>), la escolarización aumentó de 14.000 alumnos a principios de la década de 1960 hasta 350.000 en 2008. Sin embargo, fue en los centros de preescolar y de educación superior donde se registró un mayor aumento: de los 6.000 niños matriculados en preescolar a principios de la década de 1960 se pasó a 266.000 en 2008, con un incremento de la duración media de asistencia de menos de 1 año en 1988 a la actual media de 2,5. Al mismo tiempo, se dispararon las cifras en educación superior: el número de estudiantes matriculados entre 1978 y 2009 aumentó en 290.000. La inversión del gobierno en educación se triplicó entre 1978 y 2008, pasando del 1,4% al 4,4% del PIB. Entre 1997 y 2003, la financiación estatal dedicada al sector de la educación supuso al menos el 5% del PIB (Valente Rosa y Chitas, 2010).

La expansión de la educación registrada durante las últimas décadas entre la población portuguesa se ha visto especialmente reforzada por la participación de las mujeres. Desde finales de la década de 1970, hay más chicas que chicos en educación secundaria (10º, 11º y 12º cursos, equivalentes a 16, 17 y 18 años). La proporción de alumnas en este

nivel educativo alcanzó su máximo porcentaje durante el curso escolar 1991/1992 (56,1%) y fue de 52,7% en el curso 2007/2008. En la primera década del siglo XXI, se registró una mayoría femenina en los estudios de enseñanza superior, con 53,4 mujeres por cada 100 alumnos matriculados durante el curso 2008/2009. Esta misma tendencia se ha observado también en el rendimiento académico: la proporción de titulados superiores por cada 100 estudiantes es favorable a las mujeres, que representaban un 67,1% del total de los titulados al principio de la década. El 59,6% de los titulados del curso académico 2008/2009 fueron mujeres. Además del incremento que se produjo en la educación de la población en concreto, de las mujeres, a partir de la década de 1960 fuimos testigos de su inclusión progresiva y total en el mercado de trabajo. La tasa de participación laboral femenina aumentó desde el 15% en la década de 1960 hasta el 56% en 2009, con una mayoría de mujeres empleadas en la Administración Pública, en particular en las áreas de salud y educación (Valente Rosa y Chitas, 2010). Además, la participación de las mujeres portuguesas en el mercado laboral es una de las más altas de la Unión Europea. En 2008, la tasa de actividad de las mujeres residentes en Portugal se veía sólo levemente superada por las tasas registradas en Suecia, Dinamarca, los Países Bajos y Finlandia.

Por lo tanto, Portugal es uno de los países europeos con la tasa más alta de hogares con doble fuente de ingresos. Esto repercute claramente en el estatus social y legal de la mujer y en la organización de la vida familiar, el cuidado y educación de niños y adolescentes y el apoyo y cuidado de los mayores. Las familias, y la sociedad en general, tienen que adaptarse al nuevo rol de la mujer.

No obstante, a pesar de que la familia es el primer entorno en el que el niño comienza a desarrollarse como ser social, las familias

---

## El papel de la escuela y de la enseñanza formal adquiere una importancia cada vez mayor en la educación y desarrollo general de niños y jóvenes, puesto que la familia deja de ser la fuente principal de socialización

---

modernas tienen que recurrir a instituciones y centros especializados para su cuidado y educación. Esto nos hace reflexionar sobre el análisis de las ventajas y desventajas de tener que confiar a «extraños» la educación del niño durante sus primeros años de vida. Esta circunstancia se hace ineludible dados los compromisos profesionales de la madre y la aparición, fuera del ámbito familiar, de redes sociales o de apoyo que emergen como resultado de las transformaciones sociales y de los nuevos roles sociales y profesionales que se atribuyen a la mujer.

El papel de la escuela y de la enseñanza formal adquiere una importancia cada vez mayor en la educación y desarrollo general de niños y jóvenes, puesto que la familia deja de ser la fuente principal de socialización: hoy en día se demanda a las escuelas que compartan con las familias la tarea de educar y socializar a niños y jóvenes.

### *El papel de la escuela en la educación infantil y juvenil*

A pesar del especial énfasis que las escuelas ponen en la adquisición de habilidades cognitivas, la atención se ha ido desviando últimamente hacia el fomento de los aspectos sociales, emocionales, interpersonales y morales del desarrollo de los estudiantes. Es más, los objetivos de la escuela no permanecen intactos a lo largo de los años de escolarización. Los primeros años de enseñanza se centran en el desarrollo general de los alumnos, atendiendo a los diversos aspectos del

desarrollo psicológico: cognitivo, social, emocional, moral y creativo. En los cursos que se corresponden con la preadolescencia y adolescencia, los objetivos están más centrados en las habilidades y desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se incrementa así la organización formal de estructuras de docencia-aprendizaje, es decir: varias asignaturas, diferentes profesores con criterios de evaluación distintos, notas numéricas o cuantitativas en lugar de evaluaciones cualitativas, y estructuras y actividades de aprendizaje competitivas en lugar de cooperativas u orientadas al dominio de la materia.

El aumento en el número de años que los niños y jóvenes pasan en la escuela hace de ella un contexto social especialmente importante para su desarrollo. La constante evolución técnica y científica por un lado que tiene lugar en nuestras sociedades, ha convertido en necesarias las tareas de enseñar, formar y enseñar a aprender. Por otro lado, a raíz de los cambios en los roles sociales y profesionales de la mujer portuguesa, se asigna a la escuela un papel cada vez más activo, compartido con las familias, en el cuidado y educación de los niños. No obstante, además de la colaboración con las familias en este ámbito, la escuela es parte integrante de la comunidad y de la sociedad, y no puede distanciarse de otras organizaciones del entorno, en particular, de las autoridades municipales y de algunas asociaciones cívicas. La relación entre la escuela y la familia tiende a ser compleja: los profesores suelen culpar al entorno familiar

## Las diversas transformaciones sociales y políticas acaecidas en Portugal en las últimas décadas han puesto de relieve la importancia de fomentar el desarrollo no cognitivo en la educación formal

del fracaso escolar y de los problemas de comportamiento de los alumnos y a su vez, los padres se quejan de la escuela y responsabilizan a los profesores del fracaso y mal comportamiento de sus hijos. Por tanto, es fundamental establecer estrategias que fomenten la participación de los padres y estrechen las relaciones entre escuela y familia.

### La transformación de la educación en Portugal

Las diversas transformaciones sociales y políticas acaecidas en Portugal en las últimas décadas han puesto de relieve la importancia de fomentar el desarrollo no cognitivo en la educación formal. De hecho, los cambios en el rol de las mujeres en la sociedad y en la familia, las variaciones en el papel y la influencia que desempeñan las familias en la educación y socialización de niños y jóvenes, así como el aumento del consumo de drogas, la violencia, la delincuencia juvenil y los embarazos adolescentes han demostrado que los planes de estudios escolares han quedado obsoletos para preparar a los jóvenes para enfrentarse a los nuevos retos y roles que tendrán que afrontar. De este modo, la necesidad de una reforma urgente es evidente.

En Portugal, la revolución de 1974 puso fin a un régimen autoritario basado en una organización social y política embebida de burocracia y catolicismo (Campos y Menezes, 1996). Tras este evento histórico, el papel desempeñado por las escuelas sufrió una notable metamorfosis, con el fin de

preparar a los jóvenes para los nuevos retos de la democracia.

Con el régimen anterior, la educación se basaba en la tradición y el amor a Dios, al país y a la familia. Asimismo, establecía una separación estereotipada de roles en función del sexo, destacando el papel típico de la mujer como ama de casa, en tanto que los hombres asumían el papel de cabeza de familia. La enseñanza obligatoria era breve (con una duración de 4 años hasta 1964 y de 6 después de dicha fecha) y se caracterizaba por unas altas tasas de fracaso escolar y absentismo. La formación de los profesores era escasa, en particular los de educación primaria, y utilizaban libros de texto obligatorios impuestos desde la administración central y basados en los valores del régimen (Stoer, 1986).

La influencia del crecimiento económico a principios de la década de 1970 consiguió que el régimen iniciara un proceso de apertura. Se introdujeron varios cambios en el sistema educativo: la enseñanza obligatoria se amplió de 6 a 8 años, se incluyó la educación preescolar, se reformaron los sistemas político y universitario haciéndolos accesibles a todas las clases sociales y, por último, se llevó a cabo una reforma en la formación del profesorado. No obstante, muchos de estos cambios no llegaron a implantarse y se mantuvo un sistema de gestión académica no participativo y no democrático.

Los periodos de agitación que siguieron a la revolución de 1974 fueron importantes para el establecimiento de la democracia y el pluralismo. Tuvieron, además, una gran influencia en la gestión democrática de las escuelas, en la renovación de los planes de estudios de distintas asignaturas y nuevos libros de texto y en el surgimiento de organizaciones estudiantiles y sindicatos de profesores.

La nueva constitución democrática trajo consigo nuevos objetivos educativos, entre los cuales se incluía el *fomento del desarrollo personal y social y el refuerzo de la cohesión social y la identidad nacional colectiva*. A fin de cumplir dichos objetivos, se introdujeron nuevas iniciativas y disciplinas en los planes de estudios. Estas incluían la divulgación de conceptos relativos a la democracia a través de varias asignaturas durante los 6 primeros años de escolarización; la creación de áreas de estudio extraescolares (por ejemplo, la educación cívica) dirigidas al desarrollo de proyectos comunitarios y a la asunción de funciones públicas antes de ir a la universidad; y la creación de una asignatura llamada «Introducción a la Política» en la enseñanza secundaria (Campos y Menezes, 1996). Sin embargo, estas medidas fueron suspendidas tras un breve periodo de aplicación de tan solo dos años (de 1974 a 1976) por varias causas: la falta de continuidad e integración, la escasa formación de los profesores y la poca adaptación a los niveles de desarrollo de los alumnos, así como acusaciones de adoctrinamiento.

La década de 1980 estuvo marcada por la normalización de la vida democrática, que alcanzó su punto álgido con la entrada de Portugal en la Comunidad Europea en 1986. Estos años presenciaron (Grácio, 1981):

- la eliminación de todos los valores relacionados con el régimen anterior en los planes de estudios;
- la valoración del papel pedagógico y social del profesorado;

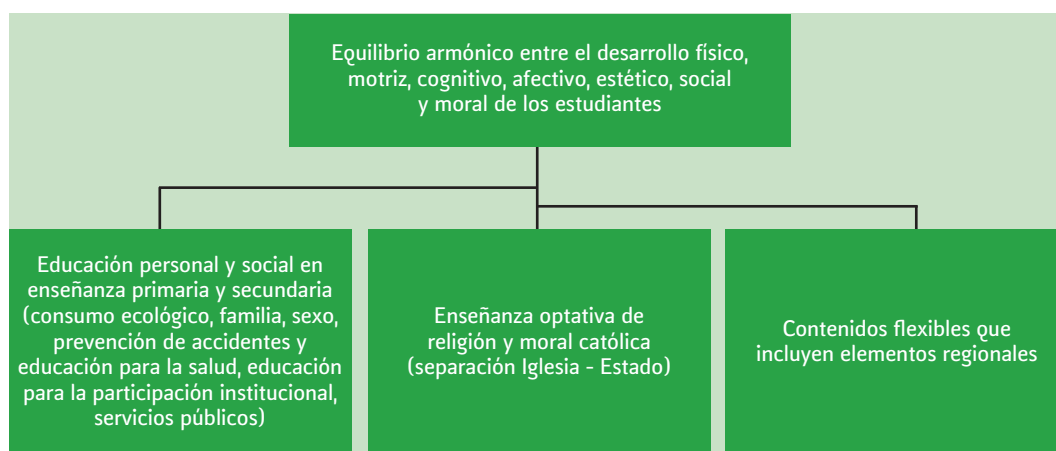
- el establecimiento de una forma de gobernanza democrática en las escuelas;
- la concesión gradual de mayor autonomía a escuelas y profesores;
- la creciente importancia de los lazos de unión entre las escuelas y la comunidad circundante;
- la completa democratización de la enseñanza, abierta a todos los grupos sociales.

En estos años también vieron la luz varios estudios y proyectos de investigación en áreas tales como la socialización política, la psicología evolutiva y educativa. Las conclusiones generales de estos estudios nos ofrecen una imagen negativa de la juventud portuguesa (Campos y Menezes, 1996; Menezes y Campos, 2000) destacando:

- la falta de participación en la vida política;
- su apoyo al sistema democrático, pero con escepticismo respecto a sus resultados;
- los valores centrados en la búsqueda de una gratificación inmediata en lugar de progresiva o en lugar de la búsqueda de objetivos a medio o largo plazo;
- la falta de actitudes cooperativas y participativas entre los jóvenes;
- la escasa inversión de las escuelas en el desarrollo personal y social de los estudiantes, y la permanencia de planes de estudio, métodos de enseñanza, prácticas y organizaciones que sobrevaloran el desarrollo cognitivo.

Con la publicación, en octubre de 1986, de la *Ley de Educación* que definiría el sistema educativo portugués actual, se establecieron principios como la democratización de la enseñanza y el hecho de que el Estado no pudiera determinar ni organizar el sistema educativo basándose en ningún tipo de orientación religiosa, ideológica, filosófica o política (Campos y Menezes, 1998). Otros principios claves eran el reconocimiento del derecho a la educación y a la cultura o a la igualdad de oportunidades en lo que con-





**Figura 1.** Organización curricular en lo concerniente a la Educación Personal y Social en la *Ley de Educación (1986)*

**Table 2.** El sistema educativo portugués

Ciclos	Número de años	Cursos	Edades
Escolarización obligatoria (9 años)			
1º	4	1º - 4º	6-10
2º	2	5º - 6º	11-12
3º	3	7º, 8º y 9º	13-15
Secundaria	3	10º, 11º y 12º	16-18
Educación Superior	3 - 6	Universidad y Escuelas Politécnicas	>18

cierte al éxito educativo, así como a la libertad de aprender y de enseñar (Medina Carreira, 1996). El artículo 47 de la *Ley de Educación*, que aborda el desarrollo curricular, se centra en el fomento integrado y armonioso del desarrollo del estudiante en varios ámbitos, más allá de lo meramente cognitivo, e incluye un *área de educación personal y social*, tal y como se muestra en la Figura 1. Para cumplir dicho objetivo, las escuelas deben funcionar como instituciones democráticas e incluir una educación personal y social en sus planes de estudios.

El sistema de enseñanza actual incluye 9 años de escolarización obligatoria, con tres ciclos y un plan de estudios universal. A los 9 años de escolarización obligatoria se les suman 3 de educación secundaria, divididos en tres áreas principales: general, tecnológica y

formación profesional. Todos los estudiantes que hayan completado la educación secundaria pueden pasar a la superior (Tabla 2).

El establecimiento del *área de educación personal y social* suscitó varios debates sobre la mejor manera de ponerla en práctica, generando discusiones en torno al formato, contenidos, objetivos y metodologías (Menezes, 1993). En 1989, el Ministerio de Educación propuso cuatro formas para implementarlo (Campos y Menezes, 1996, 1998):

- su divulgación en los planes de estudios;
- una asignatura no lectiva para el desarrollo de proyectos (llamada *Área de Proyectos*, para el desarrollo e implementación de actividades prácticas) de 110 horas anuales;
- formación específica de 1 hora semanal (*Desarrollo Personal y Social*), como alter-

## La introducción de la Educación Personal y Social no entró en vigor a nivel nacional hasta 1991

nativa a la Formación Moral y Católica (acordada con la Iglesia Católica);

- actividades extraescolares.

El *Área de Proyectos* incluía un programa de educación para la ciudadanía nacional durante los cursos 7º, 8º y 9º (13, 14 y 15 años). El programa de educación para la ciudadanía nacional engloba áreas como: la defensa de los derechos, deberes y libertades fundamentales, la organización del estado democrático y la participación en la vida democrática. Los profesores recibieron formación para impartir estas materias y desarrollar el trabajo con los estudiantes en materia de educación personal y social, es decir, para ayudar a los estudiantes a participar en la escuela como institución democrática definiendo y debatiendo la organización de la clase, reflexionando conjuntamente sobre las normas del centro y organizando elecciones para elegir a los representantes del consejo de estudiantes.

El desarrollo de proyectos era una parte importante del *Área de Proyectos*, que se definía como «un proyecto para el desarrollo e implementación de actividades prácticas, centrado en proyectos de la vida real, para dar a los estudiantes la oportunidad de asumir roles relevantes» (Campos y Menezes, 1998, p. 111). Se diseñó el proyecto de modo que los estudiantes lo llevaran a cabo a lo largo del curso, todo un reto para la organización tradicional de las escuelas y de los planes de estudios. Específicamente, en todas las escuelas, cada clase tenía que diseñar un proyecto que los estudiantes desarrollarían durante el curso con el apoyo y ayuda de sus profesores. Una de las metas era mejorar la autonomía de

los estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje (Campos y Menezes, 1996). El *Área de Proyectos* era interdisciplinar y tenía como objetivos el desarrollo de una visión integral del conocimiento y el fomento del trabajo en equipo y de la construcción de conocimientos relacionados con el mundo y los problemas reales (sociales, económicos, tecnológicos, científicos, ecológicos, artísticos y culturales) desde una perspectiva global. A través de este proceso, la escuela abriría sus puertas a la sociedad y a la gente, de forma más pluralista, democrática e inclusiva.

La introducción de la *Educación Personal y Social* a nivel nacional no entró en vigor hasta 1991. Se llevaron a cabo programas piloto en 19 centros, junto con el de educación para la ciudadanía nacional, que también se implantó en dichos centros. Los profesores eran conscientes de las dificultades que entrañaba aplicar los objetivos de la educación personal y social a todas las asignaturas, ya que el plan de estudios se centraba principalmente en aspectos cognitivos. No obstante, los profesores involucrados en la enseñanza de esta nueva asignatura acogieron de buen grado el reto de desarrollar proyectos innovadores diferentes en cada escuela y en cada curso (Campos y Menezes, 1996).

Una evaluación sobre la *Educación Personal y Social* llevada a cabo en 1992 por el Instituto de Innovación Educativa reveló que profesores, estudiantes y padres habían recibido con agrado la reforma de los planes de estudios, observando una influencia positiva de esta nueva asignatura en las relaciones profesor-estudiante y en el desarrollo general de los estudiantes (Campos y Menezes, 1996).

La evaluación del programa de educación para la ciudadanía nacional, llevada a cabo por el Instituto de Innovación Educativa en 1993 con profesores y miembros de las juntas directivas escolares, reflejó unanimidad en la importancia otorgada al programa, en concreto respecto al fomento de la participación activa de los estudiantes en la sociedad.

El programa recibió críticas por los problemas que encontraban los profesores al incluirlo en las diferentes asignaturas del plan de estudios, por las dificultades para acceder a materiales del curso (por ejemplo, vídeos, películas y libros) y por el hecho de que los profesores no estaban recibiendo la formación necesaria que les capacitara para tratar temas polémicos. De hecho, las experiencias resultantes de la implementación del programa en las escuelas fueron muy variadas. Muchas de ellas adoptaron un enfoque práctico que solía implicar la participación de toda la comunidad escolar en el debate y la modificación de las normas y reglas del centro –basadas en los derechos y obligaciones de todos en una escuela democrática– y que, a continuación, los consejos escolares aprobaban y ponían en práctica (Campos y Menezes, 1996). Entre los proyectos, concebidos de forma local en cada escuela, se incluían:

- análisis y discusión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos;
- debate sobre la organización política de Portugal y la comprensión del papel de los partidos políticos, del parlamento y de las elecciones democráticas;
- fomento de la participación de los estudiantes en la organización democrática de su clase promoviendo y eligiendo a los representantes de los estudiantes en el consejo escolar;
- reflexión acerca de las normas y reglas del centro y asunción de responsabilidad por parte de los estudiantes.

Por ejemplo, en una escuela de Oporto, tras examinar las reglas del centro, estudiantes y profesores coincidieron en que algunas de las normas no eran válidas en una organización democrática, por ejemplo, el privilegio de los profesores a no tener que respetar las colas del comedor o la prohibición a los estudiantes del acceso a determinadas zonas. Una comisión –compuesta por representantes de los profesores, estudiantes, personal no docente y padres de alumnos– revisó las reglas del centro, debatió propuestas nuevas para que la escuela fuese más democrática y las presentó al consejo escolar que las aprobó posteriormente (Campos y Menezes, 1996).

Estas actividades y enfoques prácticos permitieron que los estudiantes participasen de forma activa y responsable en la vida de la escuela y en la sociedad en general. Mejoraron su capacidad para enfrentarse a problemas de la vida diaria e intercambiar pareceres sobre asuntos relacionados con los valores y con la moral.

### **El futuro de la educación personal y social en Portugal**

*«El conocimiento no es útil si no nos hace ser mejores.»*

Miguel Santos Guerra (2011)

En la década de 1990, el debate sobre la *educación personal y social* se caracterizaba por unas profundas disensiones en torno a sus métodos y objetivos. Algunas discusiones se centraban en la defensa de su transmisión a través del conocimiento y la herencia cultural, relacionándola con una educación moral y de valores como la responsabilidad, la justicia, la bondad y el fomento de la socialización de los estudiantes con métodos como el debate de dilemas, la introducción de modelos de roles que representasen dichos valores y la predicación con el ejemplo. Otros



consideraban la educación personal y social dentro del entorno educativo como un lugar de participación cívica (el modelo ecológico, centrado en el contexto) y fomentando el «actuar», es decir, convertir al estudiante en un agente activo en su desarrollo personal y social y transformar el contexto social en uno en el que el estudiante actúa e interactúa (Menezes, 2007).

De hecho, el desarrollo de la educación personal y social en el sistema educativo pareció ralentizarse durante la década de 1990, con la aprobación de un único programa de *Desarrollo personal y social* para el 3<sup>er</sup> ciclo (cursos 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> y 9<sup>o</sup>, equivalentes a 13, 14 y 15 años) y un programa de desarrollo profesional continuo para los profesores. Esto ha tenido lugar en un contexto de creciente énfasis en las habilidades básicas y en la evaluación del plan de estudios.

Según el *Decreto Ley 6/2001* de 18 de enero, que definía la reorganización curricular de la enseñanza obligatoria, la educación personal y social se mantenía como área de estudios, englobando tres aspectos curriculares para todos los estudiantes: *Educación cívica*, *Área de proyectos* y *Periodos de estudio supervisados*. El *Decreto Ley de 2001* parecía, no obstante, orientarse más hacia la Educación para la Ciudadanía (construcción de identidad y desarrollo de conciencia cívica entre los estudiantes) que hacia el Desarrollo Personal y Social, siguiendo «al pie de la letra» lo estipulado en el artículo 47 de la Ley de Educación, analizado con anterioridad (véase la Figura 1) (Menezes, 2007).

Existen libros de texto específicos de Educación cívica que incluyen metas, sugerencias y recursos para organizar actividades. A continuación, se enumeran un par de ejemplos de los objetivos destacados en la unidad sobre relaciones interpersonales (Santos y Silva, 2009):

#### Ejemplos de objetivos:

- Conocer a tus compañeros de clase
- Fomentar el autoconocimiento
- Conocer a tus profesores
- Entender tus derechos y deberes como estudiante
- Crear empatía en la clase
- Adquirir hábitos de participación democrática e intercambio de ideas
- Acordar normas para el funcionamiento óptimo de la clase y asumir la responsabilidad de atenerse a las normas
- Construir una imagen de ti mismo según tus valores personales
- Adquirir capacidades personales que te permitan comportarte y actuar de forma coherente en situaciones conflictivas
- Ser capaz de enfrentarte a las consecuencias de la falta de comunicación
- Aprender a expresar y respaldar tus opiniones
- Desarrollar habilidades de organización y funcionamiento en grupos
- Aprender las competencias necesarias para ser un activo y buen ciudadano

#### Ejemplos de actividades:

- Lectura de extractos publicados en revistas de adolescentes y debate en clase (en grupos grandes y pequeños)
- Definición, en grupos grandes y pequeños, de los deberes y derechos de cada individuo en la clase
- Organización y supervisión de las elecciones a delegados de clase
- Debate sobre casos de violencia y agresión en la escuela y en la sociedad, conclusión de motivos y soluciones a estos problemas
- Redacción de una carta a un amigo en apuros, mencionando sus cualidades y puntos fuertes
- Lluvia de ideas sobre «¿Qué es la amistad?»
- Debate de dilemas morales
- Organización de un debate sobre el envejecimiento de la población portuguesa

**«[...] las escuelas tienen, de hecho, cierto poder de influencia, pero no pueden cambiarlo todo. [...] no podemos depender exclusivamente de ellas para crear sociedades más democráticas, respetuosas y pluralistas» (Campos y Menezes)**

*Ejemplos de enfoques utilizados:*

- Lluvia de ideas
- Philips 6-6 (se divide a los participantes en grupos de seis para debatir un tema, un caso práctico o un problema en 6 minutos)
- Juego de roles
- Intercambio de roles
- Rotación (se agrupa a los participantes en grupos de 4 o 5 personas para debatir un tema. Cada grupo debate el tema durante 10 minutos y el secretario elegido hace un resumen de las ideas principales. Tras ello, una persona de cada grupo abandona su grupo y se integra en otro, siguiendo el sentido contrario de las agujas del reloj. Sólo el secretario permanece en su grupo, a fin de informar a los recién llegados de las ideas principales debatidas hasta el momento. Cada 10 minutos, un participante de cada grupo rota al grupo siguiente. La actividad finaliza cuando todos los grupos hayan vuelto a su composición original y lleguen a una conclusión final que se presenta al resto).
- Caso práctico
- Debate
- Revista mural (se dedica a un tema en concreto o a varios temas al mismo tiempo. Se publica a modo de mural y contiene textos escritos y elementos gráficos, dibujos, fotos e imágenes)
- Redacción de un prospecto (folleto que normalmente acompaña a un producto resaltando sus principales características)
- Redacción de una biografía
- Entrevista

- Exposición y presentación pública del trabajo creado por los alumnos en clase

En cuanto al futuro de la educación personal y social en el sistema educativo portugués, debe señalarse que, ante todo, «la escuela es una institución social imbricada en un macrosistema de mayor tamaño, por lo que inevitablemente refleja la agenda oculta de la sociedad, es decir, los valores transmitidos por la sociedad en general que, aun no formando parte de los objetivos explícitos del plan de estudios, tienen impacto en las escuelas. Esto significa que las escuelas tienen, de hecho, cierto poder de influencia, pero no pueden cambiarlo todo. Aunque estén implicadas en la defensa de la democracia, la dignidad y la diversidad, no podemos depender exclusivamente de ellas para crear sociedades más democráticas, respetuosas y pluralistas» (Campos y Menezes, p. 112).

*El papel desempeñado por los profesores en la educación personal y social*

Los factores clave para impartir una educación personal y social de forma efectiva han sido identificados en varios estudios, son los siguientes (Lopes y Salovey, 2004; Menezes y Campos, 2000; Puurula et al., 2001):

- Las intervenciones necesitan tiempo y continuidad. Se ha demostrado que las intervenciones esporádicas, breves y no continuadas no son efectivas y no provocan cambios.

---

**Los profundos cambios políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos que estamos experimentando requieren profesores preparados para transformar sus roles. (...) Los estudiantes deben estar preparados para afrontar retos y transformaciones en sus vidas profesionales y como ciudadanos, no sólo en su propio país, sino también en Europa y en todo el mundo (Campos, 2006)**

---

- Las intervenciones deben ser integradoras (no esporádicas ni específicas) y deben estar incluidas en el plan de estudios del centro y/o en actividades extraescolares.
- Las intervenciones deben tener una base teórica y deben adaptarse a la cultura y a la edad o fase de desarrollo del niño o joven. Las intervenciones deben contener experiencias reales y ejemplos concretos. Del mismo modo, deben contemplar estrategias que impliquen la participación en, y el servicio a, la comunidad circundante, diversificando y transformando los contextos en los que la educación personal y social normalmente tiene lugar.
- Las intervenciones deben fomentar la participación de profesores, miembros del consejo, personal no docente y padres, impulsando el establecimiento de asociaciones entre todas las partes implicadas, ya que esta es la única forma de promover el desarrollo de valores éticos entre los estudiantes.
- Las intervenciones deben realizarlas personal capacitado que apoye constantemente dicha intervención.
- Por último, deben estar sujetas a supervisión y evaluación sistemática.

Es necesario preparar a los profesores para que logren superar estos retos. La formación debe incluir una reflexión sobre sus

prácticas docentes, a fin de hacer posible el progreso y la excelencia. Además de proporcionar a los profesores el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar asignaturas específicas, se debería fomentar que desarrollasen sus propias soluciones y materiales. Con este propósito, pueden adaptar las mejores prácticas que otros profesionales han desarrollado en otros países y culturas en el ámbito de la educación personal, social y de valores. En esta tarea, es importante que efectúen una cuidadosa selección de las prácticas más apropiadas para su cultura y que promuevan la investigación educativa. Entre las áreas que más investigación necesitan se encuentran: el plan de estudios y la organización de centros escolares o las actitudes y métodos de los profesores que intentan influir en las concepciones y en el desarrollo de los estudiantes en los ámbitos social, personal y emocional (Menezes y Campos, 2000).

De hecho, profesores de varios países de Europa perciben la dimensión social y afectiva de la educación como un componente central de su trabajo y sus responsabilidades profesionales. Los estudiantes europeos, por su parte, también consideran que el rendimiento de los profesores a este respecto es un factor crucial en el proceso educativo (Puurula et al., 2001).



---

## La capacidad de trabajar en equipo es una característica clave de la escuela del futuro. Los estudiantes trabajarán mejor en un entorno donde no solo haya la disciplina, sino que además las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes, sean positivas y constructivas

---

Por lo tanto, los profundos cambios políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos que estamos experimentando requieren profesores preparados para transformar sus roles y para ofrecer habilidades útiles para la vida y para la educación para la ciudadanía. La finalidad que se debe perseguir es que sus alumnos sean capaces de vivir en sociedades multiculturales, inclusivas y tolerantes, estén concienciados de los problemas medioambientales y fomenten la igualdad de género en la familia, la vida social y el lugar de trabajo. Los estudiantes deben estar preparados para afrontar retos y transformaciones en sus vidas profesionales y como ciudadanos, no sólo en su propio país, sino también en Europa y en todo el mundo (Campos, 2006).

Es importante que los profesores dispongan de las habilidades necesarias para enfrentarse a la diversidad étnica, social y cultural en sus clases, fomentar la inclusión y el éxito de todos, crear entornos de estudio seguros y ayudar a sus alumnos en los procesos de aprendizaje. En lugar de dedicarse a la mera transmisión de contenidos, deben trabajar en equipo con otros profesores y profesionales implicados en el proceso de aprendizaje, de forma que el rol del profesor sea menos solitario. Los maestros deben ampliar su entorno laboral más allá del centro escolar y colaborar con los padres y con otros actores implicados en la comunidad,

tales como las autoridades municipales, miembros de asociaciones ciudadanas y empresarios locales.

En resumen, uno de los aspectos más significativos del proceso educativo está relacionado con los sentimientos, creencias, actitudes y emociones de los estudiantes, con su «alfabetización emocional», con las relaciones interpersonales y habilidades sociales, es decir, con los aspectos no cognitivos del desarrollo individual: de hecho, en los periodos de transformación curricular, los profesores deben seguir ocupándose de los aspectos personales, sociales, emocionales y morales del desarrollo de sus estudiantes (Puurula et al., 2001).

La capacidad de trabajar en equipo es una característica clave de la escuela del futuro. Los estudiantes trabajarán mejor en un entorno donde no solo haya disciplina, sino que además las relaciones entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes, sean positivas y constructivas.

### **Dos escuelas que personifican las buenas prácticas en el desarrollo personal y social**

En este trabajo hemos buscado ejemplos específicos en Portugal que se caracterizasen por su calidad en el área del desarrollo personal y social. En esta búsqueda se ha tenido en cuenta que incluyeran aspectos morales y valores como parte del desarrollo de los estu-

## El refugio del aula se ha sustituido por espacios educativos compartidos

diantes y tales aspectos se considerasen elementos integrantes del desarrollo académico. El resultado ha sido la selección de dos escuelas que han sabido elaborar con éxito proyectos educativos para niños y adolescentes.

Se comenzará con la presentación del más antiguo de los dos centros, la *Escola da Ponte* (*Escuela del Puente*), una escuela de primaria ubicada en el municipio de Oporto, fundada en 1976, a la que asisten alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años. La *Escola da Ponte*, debido a la importancia de su innovador programa educativo centrado en el estudiante como persona integral, ha sido objeto de numerosos estudios académicos y publicaciones. La escuela ha trabajado además en colaboración con varias universidades.

El segundo centro seleccionado, la *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* (*Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos*), fue fundado en 2008 y es el único de sus características en todo el país. Forma parte de la red europea de escuelas de “segunda oportunidad”. Estas escuelas se dirigen a jóvenes de más de 15 años que han abandonado sus estudios sin haber finalizado la educación primaria obligatoria. Intentan proporcionar a dichos jóvenes nuevas oportunidades de aprendizaje y carreras profesionales alternativas, (re)insertándolos en la sociedad y modificando positivamente el rumbo de sus vidas.

### *Caso práctico: Escola da Ponte<sup>2</sup>* *(Escuela del Puente)*

*«Educar es como vivir, es necesario tener conciencia de lo inacabado, porque*

*el tiempo en el que me transformo en lo que soy con los demás [...] es un tiempo de posibilidades y no de determinismo.»*

Paulo Freire (1996)

La *Escola da Ponte* se ubica en el municipio de Oporto. Consagrada al Primer Ciclo (de 6 a 10 años), Segundo Ciclo (de 11 a 12 años) y Tercer Ciclo (de 13 a 15 años), con un total de 220 estudiantes, la escuela aplica los siguientes métodos educativos no tradicionales:

- Está organizada sobre la base de un «proyecto de equipo» del que todos los estudiantes y profesores forman parte;
- no hay clases ni tutores;
- los alumnos no se dividen en clases por edad;
- los estudiantes trabajan en equipo, en grupos mixtos (diferente edad, sexo, etc.).

En cada grupo, la gestión del tiempo y del espacio posibilita el trabajo en pequeños grupos, la participación grupal, «el aprendizaje y enseñanza mutuos» y el trabajo individual. El refugio del aula se ha sustituido por *espacios educativos compartidos*. Así, la escuela se ha diseñado con un estilo diáfano de planta libre. Sus prácticas educativas se basan en los siguientes principios:

- promover una serie de actividades efectivas de aprendizaje basadas en una estrategia de derechos humanos (p. ej. organizando actividades de aprendizaje y participación en pequeños grupos);
- garantizar la igualdad de oportunidades en la educación y la autopercepción de todos

## Los estudiantes colaboran con los profesores (...) en la gestión de la escuela, la planificación de actividades y supervisión de su propio aprendizaje y evaluación

los alumnos del centro como ciudadanos con derechos y responsabilidades;

- promover la solidaridad activa y la participación responsable en todos los procesos educativos.<sup>3</sup>

La estructura organizativa de la *Escola da Ponte* se basa en el modelo P3, un modelo arquitectónico escandinavo de la década de 1970, con espacios abiertos y de usos múltiples, que facilita la integración social de los estudiantes y el uso de la escuela por la comunidad. Este modelo requiere una mayor participación estudiantil en cuanto a espacio, tiempo y *modus operandi*. Los estudiantes colaboran con los profesores (que actúan más como asesores pedagógicos que como profesores tradicionales, trabajando codo con codo con los estudiantes como un equipo, en un proyecto educativo común) en la gestión de la escuela, la planificación de actividades y la supervisión de su propio aprendizaje y evaluación. La arquitectura de los edificios del centro posibilita la adopción de una *jornada escolar integrada*, permitiendo el uso de todos los espacios, sin interrupciones en la organización del trabajo diario. Esto se lleva a cabo en el marco conceptual de una escuela abierta donde la clase es un taller en el que los estudiantes adquieren todo tipo de habilidades, técnicas y hábitos y se forman para descubrir el mundo; el concepto se conoce también como escuela *cooperativa (Freinet)* o *laboratorio (Dewey)*. Este modelo proporciona a los alumnos todos los espacios que necesitan para compartir el aprendizaje, los materiales, la comunicación, las presentaciones, etc. a lo largo de la jornada. El concepto de no tener muros libera a estudiantes y pro-

fesores de la rigidez de los espacios tradicionales y ayuda a derribar *otros muros* (Canário, Matos y Trindade et al., 2003). Por último, el objetivo del modelo P3 es favorecer la multiplicidad de formas de aprender, tanto individualmente como de forma grupal, en connivencia con el espíritu de la Escuela Activa, donde se fomenta la comunicación, interacción, debate y acuerdo entre profesores y estudiantes, se comparte el poder y los profesores promueven el aprendizaje, al mismo tiempo que los estudiantes aprenden a ser autónomos.

A fin de proporcionar un entorno de aprendizaje en el que los alumnos sean capaces de incrementar sus conocimientos, las áreas de trabajo están equipadas con numerosos recursos –como libros, enciclopedias, libros de texto, diccionarios, libros de gramática, Internet, vídeos y CD-ROM– para impulsar a los alumnos a utilizar las diferentes fuentes de información. Con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje que facilite la concentración, la atención y la colaboración, se reproduce música de fondo en todas las zonas.

En la *Escola da Ponte*, la división en cursos escolares o ciclos se basa en el concepto de las Áreas Comunes. Existen 3:

- *Iniciación*
- *Consolidación*
- *Profundización*

Para obtener información más detallada, véase la Figura 2.



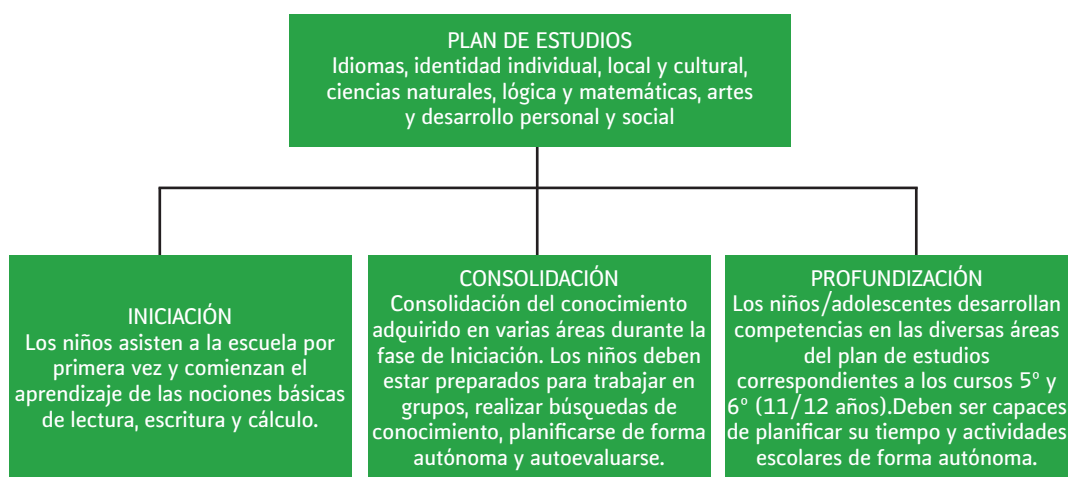


Figura 2. Organización pedagógica del plan de estudios y áreas comunes en la *Escola da Ponte* (Escuela del Puente)

El plan de estudios está compuesto por 6 áreas de estudio:

- Idiomas (portugués, inglés, francés y alemán)
- Identidad individual, local y cultural (historia, geografía y ciencias ambientales)
- Ciencias naturales (física, química)
- Lógica y matemáticas (matemáticas)
- Artes (educación musical, teatro, arte y manualidades, educación tecnológica/plástica y educación física)
- Desarrollo personal y social (formación en habilidades personales, psicología y enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje y con otras necesidades especiales, como los superdotados).

La progresión de los estudiantes tiene lugar a través de las áreas comunes y no de un ciclo o un curso escolar a otro. Esta progresión depende de la valoración que realicen los profesores en los siguientes ámbitos: el grado de responsabilidad del estudiante, la calidad de sus relaciones y disposición a ayudar a los demás, el grado de constancia demostrado y su concentración en las tareas, su autonomía, creatividad, grado de participación, constancia de las intervenciones del estudiante en las

actividades y debates diarios, capacidad de planificación, capacidad de autoevaluación, autodisciplina, capacidad de buscar información de forma autónoma, de resolver problemas con buen juicio, capacidad de concebir y desarrollar proyectos, de analizar problemas/situaciones y sintetizar sus principales aspectos, su capacidad de comunicar claramente ideas y descubrimientos, así como de manejar las nuevas tecnologías.

Todo lo anterior conforma un perfil de competencias que se analiza en cada estudiante para decidir si puede realizar la transición del área de iniciación al de consolidación y del área de consolidación al de profundización.

El perfil ideal de un estudiante que supere el área de profundización implica el logro y dominio de las siguientes competencias:

- observa y ayuda a cumplir las responsabilidades del grupo;
- mantiene una buena relación con sus compañeros y con los adultos, permitiendo a los demás ayudarlo y estando dispuesto a ayudar a los demás de forma espontánea si lo necesitan;



- supera obstáculos y dificultades sin ayuda y contribuye a la mejora de la concentración de sus compañeros;
- toma la iniciativa de forma autónoma, demostrando asertividad en la toma de decisiones;
- es innovador, original y coherente;
- participa activamente en las actividades escolares, es capaz de escuchar, participar, buscar consenso y aportar críticas constructivas;
- establece, desarrolla y cumple los objetivos de su plan individual de aprendizaje;
- corrige sus errores tras analizar su trabajo, buscando soluciones y estrategias para superar las dificultades;
- cumple las reglas de la escuela;
- busca información utilizando diferentes medios y recursos, los recopila de forma crítica y trabaja con ellos de forma constructiva, siendo capaz de comunicar su trabajo eficazmente;
- acepta y hace uso de la diversidad de puntos de vista, trabaja en la resolución y prevención de problemas antes de que ocurran y cuando estos se presentan intenta resolverlos con calma y de forma justa;
- utiliza correctamente la metodología de trabajo del proyecto;
- utiliza procesos complejos de conocimiento y pensamiento y analiza los hechos acaecidos y los resultados de las intervenciones;
- es capaz de comunicarse de forma coherente y con claridad;
- utiliza recursos informáticos y programas de software (Excel, Word, e-mail, búsquedas en Internet y puede presentar información digital).

En cuanto a la gestión de la *vida diaria* de la escuela, se basa en un enfoque colectivo donde las tareas se dividen en varios grupos de responsabilidades definidos según las necesidades del centro.

Se han desarrollado varios enfoques pedagógicos e instrumentos para grupos con

vistas a: promover un fuerte sentido de comunidad en la escuela, fomentar la participación de los estudiantes en la vida escolar y comunitaria, y facilitar el desarrollo social, personal y emocional. En su conjunto, estos enfoques respaldan el trabajo de la escuela a la vez que promueven una independencia responsable y conjunta. Se basan en el uso de la propia voz como instrumento de ciudadanía, con miras a utilizar la educación para formar ciudadanos activos y participativos. A continuación se exponen algunos ejemplos de los enfoques principales:

- **Asamblea escolar:** es la viva expresión de la democracia participativa y refleja la implicación de los estudiantes en los procesos de organización y toma de decisiones. La asamblea es una parte fundamental de la misión de la escuela de transformar a sus estudiantes en ciudadanos activos y participativos. Los estudiantes aprenden a tener buenas relaciones con los demás y a trabajar con ellos. El comité de la asamblea está formado por diez miembros (presidente, vicepresidente, secretarios y miembros del consejo) y se reúne semanalmente con toda la comunidad escolar. Los estudiantes elaboran el orden del día y lo publican en el tablón de anuncios del centro. Se redactan actas de cada sesión. Todo lo que se considere relevante para la vida de la escuela se somete a discusión y debate: presentaciones de proyectos individuales o en grupo, toma de decisiones y resolución de conflictos;
- **Debates:** ofrecen la oportunidad de desarrollar un enfoque crítico, habilidades comunicativas y capacidad de síntesis. Se celebran siempre que se estime oportuno. Los debates ordinarios tienen lugar diariamente de 15:00 a 15:30, bien con toda el área común, o con cada área de trabajo. En estas reuniones tienen lugar discusiones y reflexiones colectivas, la preparación de las actividades de la asamblea, concursos, presentaciones de



- proyectos individuales o en grupo y juegos educativos;
- **Derechos y responsabilidades:** anualmente, en la asamblea de la escuela, los estudiantes deciden qué responsabilidades y derechos consideran esenciales, y preparan una lista que posteriormente se somete a debate. Los derechos y deberes considerados esenciales para las necesidades de la escuela se eligen por mayoría;
  - **La comisión de ayuda:** a un grupo de cuatro estudiantes se le asigna la tarea de resolver los problemas más difíciles que se presenten a la asamblea escolar. La asamblea elige a dos de los estudiantes y los otros dos son elegidos por los profesores;
  - **La caja de los secretos:** en ella los niños y jóvenes pueden dejar mensajes, notas y peticiones de ayuda. La finalidad de la caja es ayudar a los profesores a entender los problemas y necesidades de los estudiantes para ayudarlos a ser personas más felices. Es una forma de ayudar a niños y jóvenes a compartir sus necesidades y emociones con el profesorado de forma segura;
  - **La cajita de los textos inventados:** un lugar donde niños y jóvenes pueden compartir narraciones y relatos escritos por ellos mismos. Los profesores leen las obras y pueden compartirlas públicamente si son importantes o si ilustran algún aspecto que pueda ser relevante para los demás estudiantes.

Extracto de un texto escrito por una alumna de 8 años:

«Caminos de libertad»

*Como nuestra escuela pretende ser un lugar para aprender a convertirse en buenos ciudadanos, cada dos semanas leemos un libro que habla sobre este tema. El libro se llama «Cómo convertirse en un buen ciudadano, explicado a los jóvenes y a otras personas», escrito por el poeta portugués José Jorge Letria.*

*Dice que, todos los días, hacemos cosas relacionadas con ser un buen ciudadano. También dice que un buen ciudadano tiene la capacidad de dejarse guiar por los derechos y responsabilidades de la Constitución portuguesa. La solidaridad es una manera de convertirse en un buen ciudadano. En resumen, ser un buen ciudadano es respetar a los demás.*

- **Un poco de mí:** es un espacio y un tiempo en que los estudiantes pueden compartir cosas importantes sobre sí mismos, escribiéndolas en un mural destinado a este propósito o hablando sobre ello en la asamblea escolar. Este enfoque fomenta la expresión, organización y control de pensamientos, emociones y sentimientos positivos y negativos;
- **Sesiones de desarrollo personal, emocional y social:** los estudiantes participan voluntariamente en estas sesiones al inicio del curso escolar. Se dividen en pequeños grupos y organizan, con el orientador pedagógico, sesiones sobre temas como las drogas, la sexualidad, el amor, las citas, la amistad, las relaciones con los compañeros o con los padres, el racismo o la violencia doméstica. En las sesiones se utilizan distintos recursos, por ejemplo medios de comunicación audiovisual, recortes de prensa, etc. Como punto de partida se utilizan dilemas e historias verdaderas o ficticias a partir de los cuales los estudiantes deben considerar y discutir los problemas, debatir posibles resoluciones y sus consecuencias, y encontrar varias soluciones posibles efectivas y adecuadas. Durante el transcurso de las sesiones se desarrolla la capacidad de compartir y confiar y, en algunos casos, las sesiones incluso sirven de apoyo psicológico.

En cuanto a la enseñanza, los orientadores trabajan mano a mano con los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante. La cooperación entre los

## La escuela ofrece un plan de estudios que valora tanto el aprendizaje formal como el «informal»

orientadores pedagógicos y el trabajo de los estudiantes en grupos mixtos de diferentes edades es una práctica habitual. El objetivo es hacer que los estudiantes lleven a cabo un trabajo que valore la reflexión y la cooperación, que demuestre la capacidad de síntesis, crítica e investigación y, asimismo, haga especial hincapié en asignaturas que integran el Plan Nacional de Educación Primaria (p. ej., matemáticas, portugués, ciencias naturales). No obstante, este objetivo va más allá y la escuela ofrece más de lo que establece el plan de estudios nacional. Proporciona un plan de estudios que valora tanto el aprendizaje formal como el «informal» (es decir, experiencias de aprendizaje que ocurren de forma espontánea: aprendizaje a través del trabajo en equipo, de la participación en la asamblea escolar, etc.). De esta forma, el plan de estudios es diferente para cada persona, ya que *cada estudiante es autor y actor de su propia trayectoria educativa*.

Dos veces al mes cada estudiante se reúne con su orientador pedagógico (que dirige la trayectoria educativa de sus alumnos y se asegura de que haya una conexión estable entre la familia y la escuela) para planificar lo que desean aprender en las próximas dos semanas (plan bisemanal). Este plan incluye asignaturas comunes para toda la escuela, que se asumen como actividades colectivas (tales como la creación de la asamblea) y asignaturas individuales que se negocian con los orientadores pedagógicos responsables de esa materia o área de habilidades. El *plan bisemanal* es la base para cada plan diario de aprendizaje (*plan de la jornada*), que casi siempre se desarrolla en función de la *inves-*

*tigación y exploración*, un proceso de aprendizaje por descubrimiento en el que aprender a hacer y aprender a aprender van de la mano. El orientador pedagógico también observa las actitudes y comportamientos de sus alumnos y les ayuda cada día a dominar estrategias de gestión del aprendizaje.

Los padres se involucran de forma activa en el apoyo educativo de los alumnos y en la gestión de la escuela. Siempre que se estime oportuno, la escuela se pone en contacto con los padres a través del orientador pedagógico, que trabaja conjuntamente con sus alumnos, los orienta y elabora una valoración diaria de su aprendizaje en colaboración con los demás orientadores pedagógicos. Existe una Asociación de Madres y Padres de Alumnos que es uno de los interlocutores más importantes de la escuela. Además de las reuniones y actividades organizadas por la asociación, se organizan reuniones mensuales entre los padres y el profesorado, a fin de discutir y tomar decisiones que afectan a la vida escolar.

Esta escuela se basa en los valores de *la solidaridad, el enfoque democrático, la autonomía, la responsabilidad, la libertad y la cooperación*. En resumen, la misión de la escuela es educar para posibilitar la reflexión, la crítica constructiva, el debate y el cambio. La autonomía es un valor que los alumnos adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje. La forma en que la escuela está organizada se inspira en una filosofía inclusiva y cooperativa que se traduce en aspectos muy sencillos: *todos necesitamos aprender, todos podemos aprender de todos y cada uno aprende a ser un buen ciudadano a su manera*.



## Además de las reuniones y actividades organizadas por la asociación de madres y padres, se organizan reuniones mensuales entre las madres y padres y el profesorado, a fin de discutir y tomar decisiones que afectan a la vida escolar

Varias universidades y un buen número de estudiantes y titulados universitarios han observado y evaluado el enfoque educativo de la *Escola da Ponte* y han valorado positivamente su forma de organización y funcionamiento. En concreto, los informes de evaluación destacan el énfasis que la escuela pone en el desarrollo holístico de sus alumnos, la estrecha relación entre el aprendizaje y el desarrollo personal (es decir, no solo el desarrollo cognitivo/académico), así como los positivos resultados académicos obtenidos por los estudiantes. Una comisión externa, nombrada por el Ministerio de Educación en 2003<sup>4</sup> para evaluar la *Escola da Ponte*, elaboró un informe en el que se concluyó que los estudiantes de este centro sobresalían en casi todas las áreas de los exámenes nacionales, particularmente en escritura y comprensión lectora, en lengua portuguesa y en la resolución de problemas matemáticos. En comparación con otros centros de la región, la *Escola da Ponte* tenía menos alumnos de quinto y sexto curso que hubieran suspendido o abandonado los estudios.

En general, las diferentes evaluaciones demuestran que es posible obtener resultados favorables en las capacidades cognitivas, personales, emocionales y sociales siguiendo el enfoque de la *Escola da Ponte*.

Se han realizado aproximadamente 32 tesis de licenciatura, de máster y doctorales en torno a esta escuela, así como numerosos proyectos e informes de prácticas por parte

de universidades de fuera de Portugal. De igual modo, alrededor de 30 libros, escritos tanto en portugués europeo como en portugués de Brasil, y numerosos artículos de un amplio espectro de revistas y publicaciones de gran difusión se han encargado de divulgar el eficaz enfoque de la escuela y su relevancia social para la comunidad local y la sociedad en general.

La *Escola da Ponte* adopta un enfoque implícito hacia la educación emocional y social a través de la rica serie de enfoques educativos que componen su carácter. Asimismo, se propone fomentar enfoques que mejoren el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos tanto social como emocionalmente inteligentes.

*Caso práctico: La Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos<sup>5</sup> (Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos)*

«La enseñanza no es sólo una forma de ganarse la vida, sino que es fundamentalmente una forma de contribuir a la vida de los demás.»

Miguel Santos Guerra (2011)

La *Educación de Segunda Oportunidad* fue fruto de la creciente preocupación, que se había hecho patente en la Unión Europea desde 1995, de ofrecer a los jóvenes con experiencias escolares negativas la oportunidad

## Las Escuelas de Segunda Oportunidad no pretenden que cada alumno encaje en categorías y procesos predefinidos, sino que crean planes de aprendizaje personalizados que se ajustan a los intereses, capacidades y experiencia de cada estudiante

de asistir a otras escuelas con sistemas de trabajo alternativos. Estas escuelas no pretenden que cada alumno encaje en categorías y procesos predefinidos, sino que crean planes de aprendizaje personalizados que se ajustan a los intereses, capacidades y experiencia de cada estudiante. La fuerza del modelo de segunda oportunidad radica en su flexibilidad y en el hecho de que la educación y la formación ofrecidas se adaptan a las necesidades de su población objetivo. La *Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos* surgió por la iniciativa conjunta de varios profesores y otros profesionales de la educación que, en 2005, fundaron la *Associação para a Educação de Segunda Oportunidade* (Asociación para la Educación de Segunda Oportunidad). El objetivo de esta asociación era abrir una escuela de segunda oportunidad en Matosinhos, en el distrito de Oporto, Portugal, que formaría parte de la *European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools* (Asociación Europea de Ciudades, Instituciones y Escuelas de Segunda Oportunidad, *E2C Europe*). Durante aproximadamente cuatro años, la Asociación cimentó las condiciones requeridas para abrir la escuela y fomentar el concepto entre los diversos actores del ámbito educativo. La asociación proyectó también diversas actividades educativas de segunda oportunidad con jóvenes, que incluían intercambios internacionales para jóvenes estudiantes como parte del programa *Arts and Dreams*<sup>6</sup>. Estas actividades proporcionaron un espacio para poner a prueba algunos de los enfoques y metodologías que iban a utili-

zarse en el nuevo centro. La escuela se abrió por fin el 1 de septiembre de 2008 con el respaldo colectivo de la *Associação para a Educação de Segunda Oportunidade*, la *Câmara Municipal de Matosinhos* (Consejo Municipal de Matosinhos) y la *Direcção Regional de Educação do Norte* (Oficina Regional de Educación del Norte).

La Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos enfatiza su creencia de que todo el mundo tiene derecho a una segunda oportunidad para descubrir que dispone de las capacidades, sueños y aspiraciones de encontrar su lugar en el mundo y tener derecho a un futuro. No es solo una escuela; es un proyecto social y cultural que intenta intervenir a varios niveles en las vidas de los jóvenes. Los aspectos claves de la escuela son los siguientes:

- Muchas otras organizaciones se implican activamente en la escuela, por ejemplo, el *Instituto de Emprego e Formação Profissional* (Instituto para el Empleo y la Formación Profesional), las escuelas locales, los Centros de Nuevas Oportunidades (que son unidades responsables de cubrir las necesidades formativas de los menores de 18 años que no hayan completado la enseñanza obligatoria), las parroquias, los centros de salud, la *Comissão de Protecção de Crianças e Jovens* (El Sistema para la Protección de Niños y Jóvenes) y distintas asociaciones empresariales. La escuela forma parte de una política más amplia de

regeneración urbana y de ayuda a los jóvenes a integrarse en la sociedad.

- La escuela trabaja en estrecha colaboración con la industria y los negocios locales, persuadiendo a las empresas para incorporar asuntos de responsabilidad social en sus estrategias, fomentando que patrocinen actividades escolares, ofreciendo a los jóvenes oportunidades de formación y prácticas durante su estancia en la escuela de Segunda Oportunidad o incluso ofreciéndoles trabajos una vez han finalizado. También se dirige a asociaciones empresariales y sindicatos con la intención de sensibilizarlos acerca de las futuras necesidades de empleo de estos jóvenes.

De esta forma, la Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos ofrece a jóvenes de entre 15 y 25 años que han abandonado los estudios sin haber obtenido las calificaciones y habilidades básicas una experiencia de formación motivadora, encaminada a la adquisición de habilidades personales, sociales, emocionales y de formación profesional, según las aspiraciones y capacidades de los estudiantes. La formación profesional y la creación de proyectos de vida son primordiales. La educación ofrecida incluye:

- la adquisición de las habilidades básicas (alfabetización, aritmética y habilidades sociales) y formación práctica en el puesto de trabajo. Entre las asignaturas que se imparten en la escuela se incluyen:
  - (I) música, teatro y movimiento (baile, educación física),
  - (II) software y hardware informático,
  - (III) multimedia y diseño web,
  - (IV) artes y tecnologías de la madera, la cerámica y el metal,
  - (V) cocina, hostelería y turismo,
  - (VI) electrónica y
  - (VII) construcción de edificios.

- el uso de la enseñanza artística como instrumento de motivación y organización del aprendizaje. Además de las áreas de estudio descritas, los estudiantes pueden compartir sus habilidades y conocimientos con compañeros de fuera de Portugal, a través de visitas a organizaciones asociadas de Europa. Asimismo, los productos creados por los estudiantes en la escuela se venden en la comunidad local, a fin de otorgar relevancia y significado social a su trabajo. La educación artística no solo proporciona un espacio de enseñanza y aprendizaje, sino que también otorga un ambiente favorable para el desarrollo de la confianza y las habilidades relacionadas con los demás, un entorno motivador y una oferta educativa más flexible e informal;
- la enseñanza y la formación se basan en las necesidades e intereses de cada estudiante. Cada alumno desarrolla su *plan de formación individual*, con la ayuda de los orientadores escolares;
- los tutores supervisan minuciosamente el progreso de los estudiantes y asesoran y negocian con cada alumno cualquier necesidad de ajuste o reformulación de su plan de formación.

Todos los jóvenes de la escuela:

- asisten a cursos académicos y de formación profesional reconocidos;
- participan en actividades culturales, deportivas, sanitarias y de seguridad y realizan excursiones;
- participan en intercambios internacionales;
- participan en programas similares en otros países, principalmente organizados por otras escuelas europeas de segunda oportunidad.

Muchos jóvenes están interesados en asistir a la Escuela de Segunda Oportunidad. *¿Qué atrae a estos jóvenes al programa?. ¿Cuál es la diferencia entre ésta y las demás escuelas?.*

(I) La escuela es un espacio social, una organización democrática en la que se tienen en cuenta las opiniones de los jóvenes. Además, cuenta con una estructura relativamente plana y no muy jerarquizada, en la que predominan las relaciones al mismo nivel, se escucha a los estudiantes y participan en las decisiones escolares;

(II) La escuela funciona desde un enfoque motivador que intenta satisfacer las necesidades y motivaciones de los jóvenes de forma constante, fomentando el entusiasmo y proporcionando cada día motivos para asistir al centro a participar en las actividades de formación y vivir de forma más satisfactoria;

(III) El enfoque de la escuela engloba varias teorías y disciplinas diferentes: *el aprendizaje centrado en el estudiante (Carl Rogers)*, *la aceptación incondicional, la disciplina positiva (Jane Nelsen)*, *el no uso del castigo, el reconocimiento de errores, las consecuencias naturales y lógicas, la corrección de errores, la teoría del apego (John Bowlby y Mary Ainsworth)*, *la activación de experiencias emocionales correctivas, el modelado (Bandura)*, *la importancia de la valencia afectiva para moldear la conducta, la zona de desarrollo próximo (Vygotsky)*, *la evaluación, diagnóstico y apoyo en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, la teoría del comportamiento operante, el refuerzo positivo (Skinner)*;

(IV) La escuela brinda un espacio para la comunicación, donde día a día se construyen relaciones basadas en el afecto y la confianza;

(V) El personal de la escuela cuenta con un equipo de profesionales jóvenes y con talento totalmente dedicados al proyecto;

(VI) La escuela está estructurada como un proyecto integral, donde las intervenciones tienen lugar a varios niveles: el nivel individual (cognitivo, social, emocional, de salud); el nivel familiar (identificación y solución de problemas

en el núcleo familiar); el sociocomunitario (integración y participación en la comunidad local) y el nivel laboral (competencias y habilidades formativas adaptadas al mercado laboral). La escuela goza de una buena imagen pública y tiene un impacto positivo en la comunidad;

(VII) En el plan de estudios, tanto la formación artística y profesional, como los intercambios interculturales e internacionales, desempeñan un papel central;

(VIII) Se otorga una gran importancia al desarrollo de las habilidades personales, emocionales y sociales y a la tarea de re-dirigir las vidas de los estudiantes para alejarlos de la exclusión social;

(IX) El personal de la escuela acepta a los jóvenes de forma incondicional, es decir con sus modos de hablar, de vestirse, su estilo personal, lo que comen y beben y sus cambios de humor;

(X) El personal de la escuela está preparado para asumir riesgos y trabajar en entornos de exploración e inseguridad;

(XI) La escuela valora el talento de los jóvenes, a menudo oculto, intentando descubrirlos y reconocer su potencial.

Algunos datos e información sobre los alumnos y el centro:

(I) Casi 100 jóvenes han asistido a este centro. En la actualidad, la escuela cuenta con aproximadamente 40 alumnos;

(II) Se ha proporcionado ayuda a algunos estudiantes para obtener la nacionalidad portuguesa mediante el Servicio de Extranjería y Fronteras;

(III) Todos los jóvenes se matricularon en programas reconocidos. Aproximadamente 50 jóvenes (50%) consiguieron certificados para cursos equivalentes a los niveles de 6° a 9° curso (3er ciclo de Educación Primaria). Todos los estudiantes recibieron formación profesional y muchos de ellos encontraron empleo. Otros

alumnos fueron dirigidos directamente a otros programas de formación de doble certificación y, en su gran mayoría, volvieron a escuelas «normales» para realizarlos;

(IV) Aproximadamente un 10% de los jóvenes abandonó la formación. No obstante, la escuela mantiene contacto con ellos;

(V) En pocos casos, la asistencia de algunos estudiantes fue escasa e irregular, casi siempre debido a situaciones de vulnerabilidad personal y fragilidad en sus redes de apoyo, así como a una mayor exposición a factores y procesos de exclusión social;

(VI) Se detectaron varios casos de problemas de salud entre el grupo de estudiantes, entre ellos, trastorno antisocial de la personalidad, depresión, esquizofrenia, dificultades de aprendizaje, dislexia y ansiedad general. Se dio parte de todos los casos a instituciones especializadas y fueron tratados de forma individual por los servicios de apoyo y orientación;

(VII) La mayoría de los estudiantes, sin incluir los casos extremos anteriormente mencionados, presentaron una alta tasa de asistencia, aproximadamente del 75% al 80%.

(VIII) La Escuela de Segunda Oportunidad de Matosinhos desarrolla iniciativas de colaboración con escuelas normales, en el ámbito del apoyo a la asistencia y al progreso de los alumnos con riesgo de abandono escolar;

(IX) Los jóvenes sienten un alto grado de satisfacción con la oferta de la escuela y desarrollan un fuerte sentimiento de identificación y pertenencia a la misma;

(X) El número de incidentes y crisis se ha reducido progresivamente, desembocando en un entorno escolar normalmente seguro y pacífico;

(XI) Se ha observado un alto grado de satisfacción entre los profesores y otros profesionales de la escuela, asociado a una

fuerte identificación y conexión con el centro;

(XII) La escuela tiene una imagen pública excelente;

(XIII) El proyecto está creciendo y difundiéndose, habiendo surgido incluso la posibilidad de crear nuevos centros. El personal de la escuela ha recibido invitaciones para participar en seminarios, conferencias, entrevistas, escribir artículos y formar parte de otras formas de difusión en las escuelas;

(XIV) El centro ha tenido un notable impacto internacional a nivel de la red de Escuelas Europeas de Segunda Oportunidad (*E2C Europe*), que delegó en la escuela la tarea de organizar su actividad anual principal, el *Youth Event*, ya en el primer año de su afiliación. La escuela participó activamente en la fundación de INFACCT: (*International Network for Awareness, Creative Citizenship and Transformation - Red internacional para la sensibilización, la ciudadanía creativa y la transformación*), con sede en Portugal, y continúa participando en numerosos proyectos internacionales. Esto proporciona a los jóvenes y a sus profesores un amplio abanico de posibilidades de viajar y realizar intercambios culturales.

La escuela funciona con eficacia en el ámbito de su comunidad. En 2009 recibió el premio a la excelencia del Ministerio de Educación portugués por sus prácticas en formación profesional en Portugal. El interés en imitar los logros de la escuela se ha materializado recientemente en la fundación, aún en proceso, de una escuela idéntica en Oporto y la previsión de crear ofertas análogas en otras ciudades portuguesas. Por otro lado, este proyecto ha sido seleccionado como caso de estudio en varias iniciativas nacionales y europeas. Además, ha recibido reconocimientos a nivel europeo, en particular por parte de los miembros de las redes europeas a las que el centro pertenece<sup>7</sup>.



---

## La década de 1990 fue testigo de nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia y la motivación, que ampliaron la concepción tradicional de lo que significa ser inteligente y estar motivado y proporcionaron nuevos datos a los factores de éxito académico y social

---

### La aparición de la educación emocional y social en Portugal

En paralelo al aumento de la investigación académica y universitaria en el área de las dos «nuevas inteligencias» (social y emocional), el interés por la educación personal y social en Portugal sufrió un fuerte impulso. Este se hizo notar, en particular, en el marco del plan de estudios nacional y se intensificó en la década de 1980 con la publicación de la *Ley de Educación* (1986). En Portugal, los proyectos sobre educación emocional y social, al contrario que los que abarcan la educación personal y social, se identifican más claramente con CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional*)<sup>8</sup> y reflejan los principios de numerosas intervenciones inspiradas en enfoques norteamericanos, basados en programas de aprendizaje emocional y social.

De hecho, al hablar de educación personal y social, más cercana a la enseñanza de valores (al ocuparse principalmente de la transmisión de valores básicos, como la valentía, la bondad, etc.) y de educación afectiva (que aborda principalmente el desarrollo de procesos psicológicos que faciliten la adquisición de competencias para enfrentarse a la vida adulta, como la empatía, la asunción de una perspectiva social, el razonamiento basado en principios morales, etc.) (Campos y Menezes, 1998) o de educación emocional y social, todos compartimos la idea de que la plasticidad de la personalidad humana puede

someterse a un cambio positivo a través del aprendizaje (Mayer y Cobb, 2000).

La década de 1990 fue testigo de nuevos desarrollos en los campos de la inteligencia y la motivación, que ampliaron la concepción tradicional de lo que significa ser inteligente y estar motivado y proporcionaron nuevos datos a los factores de éxito académico y social. Dichos desarrollos fueron el corolario natural de la evolución, a lo largo de las últimas décadas, del conocimiento en torno al concepto de inteligencia, que ha pasado de los resultados de los tests para determinar el CI al fomento del desarrollo de inteligencias polifacéticas y de capacidades y habilidades específicas. En esta línea, ahora se considera que las capacidades evaluadas por los tests de inteligencia clásicos representa solo una pequeña proporción de las consideradas verdaderamente relevantes para el éxito (Sternberg, 2005). Como tales, los tests de inteligencia convencionales parecen favorecer a un segmento limitado de la población, evaluando capacidades específicas y limitadas. Los tests asumen que los individuos actúan dentro de un entorno más o menos descontextualizado. Sin embargo, en diferentes contextos culturales, las capacidades requeridas y fomentadas son diferentes; desde *lo práctico* y *lo creativo* a *lo emocional*, más allá de lo académico o analítico (Sternberg, 2005).

Análogamente, también ha cambiado el elemento central de la investigación en torno a la *motivación*. Mientras que los primeros psicó-

logos se centraron en la activación del comportamiento (es decir, lo que inicia el comportamiento), los investigadores actuales se muestran más interesados en el tipo de actividades desempeñadas por los individuos. Las primeras investigaciones, surgidas en la década de 1920, se preocupaban fundamentalmente de las acciones observables, mientras que, hoy en día, son las cogniciones y las emociones las que han pasado a un primer plano.

En nuestros días, el concepto de inteligencia heterogénea y polifacética lo comprenden personas no expertas, niños, jóvenes y adultos que perciben numerosos tipos de inteligencia que van más allá de la pura definición cognitivo-racional. De esta forma, tanto los expertos como los no expertos han acogido con entusiasmo estas polifacéticas concepciones de inteligencia, valorando atributos considerados menos tradicionales, como los factores emocionales y sociales. La inteligencia puede concebirse de forma diferente en las distintas culturas (Sternberg, 2004).

Las prácticas educativas varían de una cultura a otra. Estas variaciones pueden observarse en el fomento de diferentes aspectos de la educación de niños y jóvenes que van más allá de las habilidades de naturaleza puramente cognitivo-racional. Así, se aboga por conceptos mucho más amplios de lo que significa ser inteligente, y se engloban cualidades como: las habilidades en las relaciones interpersonales, el respeto por los demás, la capacidad de vivir en familia y en sociedad, la ayuda mutua y la cooperación. Los individuos, por su parte, al observar modelos y situaciones de éxito y fracaso en diferentes aspectos de la vida (especialmente en casa y en la escuela), pueden identificar los modelos de inteligencia que merece la pena emular y, al mismo tiempo, pueden construir teorías implícitas de los factores que llevan al éxito y que afectarán a su futuro rendimiento (Sternberg, 2000).

### *Ejemplo de un programa de educación emocional y social para niños*

Parafraseando a Zimbardo (2004), tenemos que luchar para poner «más psicología en nuestras vidas y más vida en la psicología». En la actualidad, los resultados de largos estudios llevados a cabo en el campo de la psicología y ciencias afines nos permiten sacar conclusiones sobre qué debe fomentarse y cómo actuar correctamente en el ámbito de la educación emocional y social en niños y jóvenes. A través de ejemplos que ilustran claramente la importancia de la investigación psicológica (más específicamente en el campo de la educación) para la mejora del bienestar emocional de niños y adolescentes, se llega a la conclusión de que el trabajo en equipo (que implica compartir material en grupos de aprendizaje donde cada persona contribuye con información relevante) impulsa la capacidad de cada estudiante para escuchar lo que dicen los demás. La atención que se presta a los demás ayuda a obtener buenos resultados (Zimbardo, 2004).

Pero, ¿cómo elegimos el modelo apropiado entre los diferentes modelos de intervención para la difícil tarea de impartir una educación emocional y social?, ¿Cuáles son los ingredientes de una intervención eficaz?, ¿Cómo beneficia a los niños?, ¿Cuánto dura ese beneficio?, ¿Cómo extrapolar tales efectos a otros contextos y situaciones, sin limitarnos a aquellos para los que se diseñó la intervención original?. Estas son algunas de las cuestiones de difícil respuesta que intentaremos exponer presentando un programa de intervención emocional y social elaborado como parte de una tesis doctoral en Portugal. Se ha seleccionado este programa por haber sido evaluado e incluir un grupo experimental y un grupo control y ser los niños la población objeto.

«Devagar se vai ao longe» (*Lento pero seguro*). Programa para el Primer Ciclo de Educación Primaria<sup>9</sup> (6 a 10 años)

Este programa, bautizado con el nombre «*Devagar se vai ao longe – Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais no 1º ciclo de ensino básico*» (*Lento pero seguro – Programa para el desarrollo de competencias socioemocionales en el primer ciclo de educación primaria – para estudiantes de entre 6 y 10 años*) fue desarrollado por tres investigadoras: Raquel Raimundo y Alexandra Marques Pinto, de la Facultad de Psicología de la *Universidade de Lisboa*, y Luísa Lima del *Instituto Universitário de Lisboa* (Raimundo, Marques Pinto y Lima, 2010).

Se trata de un programa de prevención universal, creado en un entorno escolar con el objetivo de desarrollar habilidades emocionales y sociales en niños (específicamente: eficacia, comprensión, gestión y expresión emocional y social). Su objetivo es fomentar:

- el autoconocimiento y las habilidades de autocontrol para lograr el éxito escolar y en la vida;
- el uso de la sensibilización social y de las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas;
- la manifestación de habilidades de toma de decisiones y comportamiento responsable en contextos personales, escolares y comunitarios.

El programa se implementó durante el curso escolar 2007/2008 y contó con la participación de 318 alumnos de 4º curso (175 chicos y 143 chicas) de 6 escuelas. La edad media era de 9,3 años y los niños eran predominantemente de clase media. El programa se basaba no sólo en la bibliografía en este campo, sino también en entrevistas con profesores y directores de escuelas en relación a las características sociales y de comportamiento de los grupos objetivo, y a la organización y funcionamiento general de las clases y escuelas. De las entrevistas se obtuvo información sobre buenas prácticas en las escuelas en todos estos temas. El programa

*Lento pero seguro* comprendía un total de 21 sesiones, cada una con una duración de 45 a 60 minutos, que se incorporaron al plan de estudios escolar y fueron impartidas por un psicólogo, en presencia de un profesor. Las técnicas y estrategias utilizadas abarcaban:

- la lectura de historias basadas en hechos reales o ficticios que involucraban asuntos de carácter emocional y social;
- reflexión sobre las historias discutidas en las sesiones;
- lluvia de ideas de las estrategias más eficaces para tratar los problemas emocionales y sociales;
- modelado y juego de roles de las mejores actitudes y comportamientos;
- observaciones (refuerzo del comportamiento positivo);
- juegos pedagógicos;
- trabajo en equipo;
- formación de habilidades diarias a través de la instrucción directa, modelado, juego de roles y refuerzo de actitudes y comportamientos positivos.

De las 16 clases que formaron parte del estudio, 11 incluían al grupo de intervención (N=213 alumnos) y 5, al grupo control (N=105 alumnos). Los grupos control desarrollaron actividades de papiroflexia.

La evaluación de la eficacia del programa se realizó mediante cuestionarios que se repartieron a los alumnos inmediatamente antes de implantar el programa (fase previa) y después (fase posterior), complementados con un seguimiento que se llevaría a cabo pasado algún tiempo. El seguimiento consistió en una evaluación donde se utilizaron los mismos cuestionarios rellenos por los alumnos 6 meses después de la evaluación posterior a la prueba. De la misma manera, los profesores también rellenan cuestionarios antes y después, mientras que los padres únicamente realizaron la fase posterior.

La evaluación del proceso de implantación del programa también fue llevada a cabo por el mismo investigador responsable de su implantación, a través de grabaciones semanales de las sesiones y de una valoración cualitativa *a posteriori* con los profesores.

En general, se observaron beneficios significativos en los grupos de intervención, en particular con respecto a las habilidades emocionales y sociales y la adaptación psicológica. Los grupos control mejoraron muy poco en términos de conciencia emocional y ansiedad, y las relaciones con sus compañeros empeoraron. Los niños cuyas habilidades emocionales y sociales y adaptación psicológica estaban por debajo de la media se beneficiaron en mayor medida de todos los aspectos del programa. En cuanto a efectos diferenciados en función del sexo, los chicos experimentaron una mejora en su autocontrol, reduciéndose asimismo los niveles de agresión. En cuanto al contexto social y económico, el programa tuvo un efecto similar en todos los grupos.

#### *Evaluación de la contribución del programa*

Los autores concluyeron que el programa tiene potencial para aplicarse a un grupo de mayor tamaño de alumnos de 4º curso, ya que demostró su efectividad en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales y adaptación psicológica.

Con respecto a mis conclusiones, quisiera destacar la importancia de definir estrictamente las dimensiones emocionales y sociales que constituyen el objetivo de la intervención, de utilizar muestras de población normal, así como las muestras de población en riesgo emocional y social y, sobre todo, de cuestionar el papel de las intervenciones esporádicas, breves y no continuadas. Es necesario adoptar un enfoque más sistemático, involucrando a la familia y a los diversos actores escolares: profesores, miembros del consejo y personal no docente.

#### **Propuestas de intervención: el camino hacia una educación mejor para todos**

La cuestión de cómo educar mejor para conseguir una transformación personal y social supone un reto para el que no hay respuestas fáciles. No obstante, los resultados de muchos estudios han demostrado que, junto con el uso de una serie de métodos pedagógicos, es fundamental el desarrollo de entornos de aprendizaje que enfatizen precisamente la conexión entre enseñanza y aprendizaje. Es decir, entornos en los que los alumnos tengan la oportunidad de pensar de forma crítica e independiente y de llegar a sus propias conclusiones, esto es, donde cada alumno reconozca y escuche su propia voz (Tisdell, 1993).

Por tanto, las estrategias docentes deben incluir actividades de búsqueda de información y resolución de problemas y deben diversificar los enfoques interactivos utilizados en el aula, creando oportunidades de debate entre los alumnos y fomentando el trabajo en equipo y en proyectos.

Los profesores deben intentar utilizar situaciones de aprendizaje que asocien teoría y práctica y que engloben diferentes contextos, principalmente utilizando experiencias que se relacionen directamente con la realidad y con la vida de los alumnos. A fin de alcanzar este objetivo, los contextos y situaciones de aprendizaje deben fomentar la reflexión y la implicación de todos los alumnos en el proceso. Es importante recurrir al manejo de materiales y al uso flexible de libros de texto como fuentes de estímulo del autoaprendizaje y enfoque crítico. (*Associação de Professores de Matemática – APM*, 1998, en Faria, 2004; Tisdell, 1993). Asimismo, la evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores debe llevarse a cabo mediante el uso de métodos diferentes a los exámenes tradicionales, basándose más en el aprendizaje continuo para lo que es necesario hacer un seguimiento del rendimiento académico a lo largo del curso (APM, 1998, en Faria, 2004).

Además, todo el material relacionado con los grupos minoritarios que se incluya en el plan de estudios debe analizar y considerar la desigualdad de poder de las minorías. Cuando hablamos de minorías, no podemos evitar incluir a las mujeres, a los individuos que proceden de entornos sociales y económicos desfavorecidos y a otros grupos en riesgo de alienación social y cultural (Tisdell, 1993).

Es también esencial que desarrollemos y hagamos uso de estrategias que fomenten la participación de los padres, a fin de acercar la escuela a la vida familiar. El papel de los profesores es clave, ya que «...al igual que los padres, actúan como intérpretes privilegiados del desarrollo objetivo de niños y adolescentes, transmitiendo creencias y expectativas, fomentando y reforzando comportamientos, evaluando habilidades y ayudando a desarrollar sus percepciones de la competencia, en un sentido más o menos coherente y ajustado» (Faria, 2002, p. 64).

De hecho, aquí adquiere especial relevancia el papel del profesor y sus teorías sobre la competencia, entendidas como sistemas de significados o teorías de sí mismo que llevan a las personas a pensar, sentir y comportarse de forma diferente en las mismas situaciones (Dweck, 1999). Un profesor con una concepción más dinámica o maleable de la competencia (en oposición a una concepción estática), que la ve como algo que puede desarrollarse a través del esfuerzo, en lugar de a través de una cualidad que «reside en nosotros y que no podemos cambiar» (Dweck, 1999, p. 2), necesitará menos estrategias para defender su imagen profesional y perderá menos tiempo buscando explicaciones externas al fracaso de los alumnos. Dicho profesor aprenderá de los reveses e invertirá un mayor esfuerzo en intentar resolver los problemas y desafíos que surjan. En otras palabras, en vista de que las teorías personales de los profesores afectan a su rendimiento diario en la escuela, aquellos

con concepciones más dinámicas harán uso de estrategias y prácticas de interacción con los alumnos que estimularán el desarrollo de sus capacidades generales a través del trabajo duro, el respeto por uno mismo y por los demás.

De hecho, las teorías personales respecto a diversos atributos personales, incluida la competencia, dan forma a la manera en que los individuos se perciben a sí mismos y perciben lo que les rodea en situaciones donde la competencia es relevante (Dweck y Molden, 2005). En consecuencia, estas concepciones integran, influyen, atraen o destacan otros constructos personales, como los objetivos previstos, el concepto de sí mismo, la autoestima, la autoeficacia, etc.; todos ellos significativos en contextos y situaciones de logro (Faria, 2006).

Los dos sistemas de significado, cualitativamente diferentes, representan dos formas de concebir el *yo* –una estática y la otra dinámica– por lo que la concepción estática concibe el *yo* como un grupo de rasgos estáticos, una percepción que alienta al individuo a perseguir objetivos de rendimiento, a fin de proteger su autoestima o su sentimiento de competencia personal. En la concepción dinámica, el individuo percibe el *yo* como una recopilación de características y atributos que pueden desarrollarse a través de sus propias acciones y que le hacen aspirar a conseguir metas de aprendizaje para mantener y estimular el sentimiento de competencia y valor personal (Dweck, 1991, en Faria, 2006).

El mayor reto de todos es cómo convertirse en un profesor dinámico, es decir, «un profesor que cree en el crecimiento de la competencia y el talento, fascinado por el proceso de aprendizaje» (Dweck, 2006, p. 194). Los profesores deben poner el listón alto a todos los estudiantes, no sólo a los más aplicados, y al mismo tiempo crear un ambiente enriquecedor para el aprendizaje, lleno de afecto



## Los profesores deben poner el listón alto a todos los estudiantes, no sólo a los más aplicados, y al mismo tiempo crear un ambiente enriquecedor para el aprendizaje, lleno de afecto y preocupación genuina, con la creencia de que todos pueden mejorar (Dweck, 2006)

y preocupación genuina, con la creencia de que todos pueden mejorar (Dweck, 2006). Además de los *desafíos* y el *amor*, es importante *trabajar duro* y con *energía* con los estudiantes, enseñándoles a amar el aprendizaje y a pensar y aprender por sí mismos. Pero, sobre todo, los profesores dinámicos hacen uso de la docencia para crecer y seguir aprendiendo conjuntamente con los estudiantes (Dweck, 2006). Por tanto, todo el mundo puede evolucionar a lo largo de un camino «de conocimiento y habilidades valoradas acumulados a lo largo del tiempo y aplicados a uno mismo y a los demás... [hacia] una vida de fuertes compromisos y grandes esfuerzos» (Dweck, 1999, p. 155).

Además, en cuanto al modo en que los profesores conciben los factores externos que afectan a los estudiantes, es vital que estén bien informados sobre los factores psicosociales (es decir, el papel del entorno social, económico y cultural de cada alumno, el papel de las creencias que se viven en cada familia y el rol de las diferencias en función del sexo) a través de los cuales el entorno influye en atributos psicológicos relevantes tales como la competencia. Solo así será posible esperar algún grado de intervención positiva por parte del profesor, principalmente mediante el fomento de prácticas y conceptos más dinámicos y flexibles. Por ejemplo, el hecho de que el profesor conozca los resultados de la investigación en torno a las diferencias de género y estatus socioeconómico en atributos psicológicos como la

competencia puede facilitar la adopción de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje más apropiadas para estos grupos.

Por último, los profesionales de la educación también deben desafiar sus creencias implícitas, representaciones y teorías respecto a la competencia, analizando cómo afectan a sus acciones diarias (Faria, 1998, 2008; Tisdell, 1993). Tomar conciencia de lo que nos hace actuar de un modo concreto es el primer paso para llevar a cabo los cambios pertinentes.

Únicamente de esta forma, los profesores –y la escuela– serán capaces de ofrecer a todos los alumnos, sin excepción, unas actividades intelectualmente estimulantes y unas experiencias enriquecedoras y cargadas de significado, permitiendo a todos decidir sobre el curso de sus acciones, tanto ahora como en el futuro, de forma progresivamente autónoma, responsable y efectiva.

## Notas

- <sup>1</sup> Los alumnos en Portugal comienzan su escolarización a los 6 años; los niños que cumplan 6 años antes del 15 de septiembre pueden matricularse para comenzar la escuela. Por tanto, para saber la edad correspondiente a cada curso en el sistema educativo portugués, únicamente debe sumársele 6 al curso en cuestión.
- <sup>2</sup> Quisiera agradecer la colaboración y la cálida bienvenida que me ofreció el director de la escuela. Asimismo, me gustaría dar las gracias especialmente a la Dra. Ana Moreira, profesora y miembro de la junta escolar de la *Escola da Ponte*, que posibilitó mi visita al centro, me dio acceso a varios documentos y participó en la discusión y elaboración de este texto sobre la escuela.
- <sup>3</sup> Proyecto educativo «Fazer a Ponte» (Hacer el puente).
- <sup>4</sup> Comisión de evaluación externa del proyecto «Hacer el puente» (2003). *Informe para el Secretario de Estado de Educación*. Coimbra. En <http://www.escoladaponte.com.pt/document/CAEPonte>, consultado el 15 de junio de 2011.
- <sup>5</sup> Quisiera agradecer la colaboración y la cálida bienvenida que me ofreció el director de la escuela, el Dr. Luís Mesquita, que me permitió visitar el centro, me dio acceso a varios documentos y participó en la discusión y elaboración de este texto sobre la escuela.
- <sup>6</sup> El programa *Arts and Dreams* es un programa de intercambio europeo para profesores y estudiantes del entorno de las artes que promueve y financia visitas a centros asociados en Europa (es decir, España, Reino Unido, Bulgaria, Rumanía, Polonia, Portugal, etc.) para el aprendizaje, enseñanza, ejecución e innovación de su especialidad artística (danza, música, teatro, pintura, etc.).
- <sup>7</sup> Nota del editor: el capítulo sobre Singapur incluye también un caso práctico sobre de una escuela de segunda oportunidad en este país.
- <sup>8</sup> Nota del editor: para obtener información adicional sobre CASEL, consulte el capítulo sobre los EE.UU. en «Social and Emotional Education, An International Analysis, Volume 1» (publicado por la Fundación Marcelino Botín, 2008).
- <sup>9</sup> Quisiera dar las gracias a la Prof. Alexandra Marques Pinto de la Facultad de Psicología, Universidad de Lisboa, por proporcionarme la bibliografía del programa.

## Referencias

- Barreto, A. (1995). «Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995». *Análise Social*, XXX (134), pp. 841-855.
- Barreto, A. (Org.). (2000). *A situação social em Portugal 1960-1999 (vol. II)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Campos, B. P. (2006). «Towards European references for teacher education: Challenges to teacher educators». *Educação. Temas e Problemas*, 2, pp. 105-128.
- Campos, B. y Menezes, I. (1996). «Personal and social education in Portugal». *Journal of Moral Education*, 25(3), pp. 343-357.
- Campos, B. y Menezes, I. (1998). «Affective education in Portugal». En P. Lang, J. Katz y I. Menezes (eds.), *Affective education: A comparative review* (cap. 10, pp. 107-115). Londres: Cassell.
- Canário, R., Matos, F., & Trindade, R. et al. (2003). *Escola da Ponte. Defender a escola pública*. Oporto: Profedições.
- Comissão de Avaliação Externa do Projecto «Fazer a Ponte» (2003). Informe presentado a la Secretaria de Estado para la Educación. Coimbra. Disponible en <http://www.escoladaponte.com.pt/document/CAEPonte>. Consultado el 15 de junio de 2011.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Filadelfia, Pennsylvania: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. Nueva York: Ballantine Books.

- Dweck, C. S. Y Molden, D. (2005). «Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition». En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). Nueva York: The Guilford Press.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência* (p. 511). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian y Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2002). «Competência percebida: desafios e sugestões para lidar com a excelência». *Sobredotação*, 3(2), pp. 55-70.
- Faria, L. (2004). «Diferenças cognitivas e motivacionais em função do género: das diferenças reais aos estereótipos sexuais». *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), pp. 21-36.
- Faria, L. (2006). «Personal conceptions of intelligence: Definition, differentiation and emergence as an organizer and integrative model of other motivational constructs». *Psicologia*, XX(2), pp. 11-43.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso* (p. 95). Oporto: Livpsic/Legis.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Grácio, S. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, P. N. Y Salovey, P. (2004). «Toward a broader education». En H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins y P. Weissberg (eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). Nueva York: Teachers College Press.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?» *Educational Psychology Review*, 12(2), pp. 163-183.
- Medina Carreira, H. (1996). *As políticas sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Menezes, I. (1993). «A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica». *Inovação*, 6, pp. 309-336.
- Menezes, I. (2007). «Evolução da cidadania em Portugal». En *Actas do Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Menezes, I y Campos, B. (2000). «Values in education: Definitely “Your feet are always in the water”». En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture, and values* (vol. 4, pp. 205-215). Londres: Falmer Press.
- Puurula, A. et al. (2001). «Teacher and student attitudes to affective education: A European collaborative research project». *Compare*, 31(2), pp. 165-186.
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. y Lima, L. (2010). «Devagar se vai ao longe»: avaliação da eficácia de um programa de competências sócio-emocionais no 1º ciclo do ensino básico. Presentado en el VII Simposio Nacional de Investigación en Psicología. Braga: Escola de Psicologia da Universidade do Minho.

Santos, C. y Silva, C. (2009). *Formação cívica. Um guia prático de aprendizagem*. Oporto: Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2011). «Entrevista com Miguel Santos Guerra: a vida do professor é apaixonante». *A Página da Educação*, 192, pp. 8-17.

Sternberg, R. J. (2000). «Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: Why intelligence test validity is in the eye of the beholder». *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, pp. 159-167.

Sternberg, R. J. (2004). «Culture and intelligence». *American Psychologist*, 59, pp. 325-338.

Sternberg, R. J. (2005). «Intelligence, competence, and expertise». En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15-30). Nueva York: The Guilford Press.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Oporto: Afrontamento.

Tisdell, E. J. (1993). «Feminism and adult learning: Power, pedagogy, and praxis». En S. B. Merriam (ed.), *An update on adult learning theory* (nº 57, pp. 91-103). San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Valente Rosa, M. J. V. y Chitas, P. (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Zimbardo, P. G. (2004). «Does psychology make a significant difference in our lives?» *American Psychologist*, 59(5), pp. 339-351.