

eBook
Educação, tecnologias e inovação:
I jornadas internacionais online do Projecto
Peti

Maio de 2014



PETI

Processos de Ensino Tecnologias e Inovação

<https://sites.google.com/site/grupouabpeti/>

ISBN: : 978-972-674-4

eBook

COORDENAÇÃO

De

Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela . Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques. Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta – Portugal

Patrícia Alejandra Behar . Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

VOLUME I

Universidade Aberta

5 a 10 de maio de 2014.

Título

Livro de Atas das I Jornadas Internacionais Online: Educação, Tecnologias e Inovação

Coordenação

Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela . Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques . Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta - Portugal

Patrícia Alejandra Behar . Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Coordenação Gráfica

C. Organizadora

Capa

C. Organizadora

Paginação

C. Organizadora

Apoio

Laboratório de Educação a Distância e Elearning -LE@D e

Serviços de Documentação da Universidade Aberta – Dr^a Madalena Carvalho

Edição

Universidade Aberta

Disponível em:

ISBN 978-972-674-744-4

Data julho de 2014

Licença Creative Commons:



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

ÍNDICE

Apresentação

C. Organizadora

C. Científica

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela. Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

(Coord.) Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques- Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta - Portugal

Patrícia Alejandra Behar . Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Liberdade Almeida . Secretária dos Mestrados do Departamento de Educação e Ensino a Distância . Universidade Aberta - Portugal

(Designer das Jornadas) Ana Pinto . Mestranda UAb - Portugal

Helena Inês. Mestranda UAb - Portugal

Elsa Oliveira. Mestranda UAb- Portugal

Henriqueta Costa . Doutoranda UAb - Portugal

Ricardo Oliveira . Doutorando UAb - Portugal

Antonieta Rocha. Tutora UAb - Portugal

Rute Pereira.Tutora-UAb-Portugal

Bruno Tavares . DIS - Desenvolvimento e Integração de Sistemas . UAb - Portugal

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Neves – Universidade Aberta - Portugal

Conceição Courela – Universidade Aberta - Portugal

Daniela Melaré – Universidade Aberta - Portugal

Darlinda Moreira – Universidade Aberta - Portugal

Filipa Seabra – Universidade Aberta - Portugal

Glória Bastos – Universidade Aberta – Portugal

Susana Henriques- Universidade Aberta -Portugal

Isolina Oliveira – Universidade Aberta - Portugal

Maria Ivone Gaspar - Universidade Aberta – Portugal

Javier Fombona - Universidad de Oviedo - Espanha

Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa

José António Moreira– Universidade Aberta - Portugal

Luís Capucha – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa ou apenas (ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa)

Maria Angeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo - Espanha

Maria Luísa Sevillano Garcia – Universidad Nacional de Educación a Distancia - Espanha

Patrícia Alejandra Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

Alexandra Lorandi Macedo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Daisy Schneider - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maira Bernadi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APRESENTAÇÃO

O eBook das Jornadas Internacionais Online: Educação, Tecnologias e Inovação tem como objetivo dar a conhecer alguns dos artigos realizados das comunicações apresentadas nas Jornadas.

Esse encontro científico online organizado pelo Projeto (Processos de Educação Tecnologias e Inovação) PETI teve a colaboração do Laboratório de Educação a Distância e Elearning e do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. As jornadas tiveram lugar na Plataforma Moodle da Universidade Aberta nos dias 5 a 10 de maio de 2014.

Essa publicação foi pensada em formato web de forma a proporcionar uma maior visibilidade e acessibilidade aos conteúdos científicos abordados pelos participantes das jornadas, oriundos de vários países tanto europeus como americanos.

Os artigos foram realizados em dois idiomas: o português e o castelhano e são oriundos das investigações de mestrados e doutoramentos já finalizadas. Tanto em Portugal na Universidade Aberta como em Espanha Na Universidade de Oviedo

Índice

COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: A NARRATIVA HISTÓRICA E O FEEDBACK ESCRITO

Alda Viola, Isolina Oliveira
Universidade Aberta

O CINEMA COMO UM INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ana da Palma
Universidade Aberta

PROPUESTA PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE ETNIA GITANA

Ángela Antúnez Sánchez, María del Henar Pérez Herrero
Universidad de Oviedo

CONOCER EL PASADO, INTERPRETAR EL PRESENTE Y FORMAR EL FUTURO

Álvaro Fernández-Blanco González
Universidad de Oviedo

COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A SERVIÇO DA MANUTENÇÃO DOS INTERESSES DOS EMPRESÁRIOS

Cláudia Zank, Patricia Alejandra Behar, Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

COMPEMED: CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM VOLTADO À IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Cristina Alba Wildt Torrezan, Patricia Alejandra Behar, Maria Cristina Villanova Biazus
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GÉNERO Y DIDÁCTICA: APRENDER LENGUA Y LITERATURA ITALIANA A TRAVÉS DE LAS ESCRITORAS

Daniele Cerrato
Universidad de Oviedo

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL TFM "ELABORACIÓN DE MAPAS DE LA EMPRESA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO"

Elena López Conde
Universidad de Oviedo

MASTERY LEARNING:

QUE CONTRIBUTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE PORTUGUÊS NO 10º ANO?

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo
Universidade Aberta

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: RESPOSTA CURRICULAR DIFERENCIADA

Helena Inês, Filipa Seabra

Universidade Aberta

LEER ENTRE LÍNEAS: UNA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Isabel Roldán Gómez

Universidad de Oviedo

LA IMPORTANCIA DE ARGUMENTAR EN CIENCIA

Janet Luis Coya

Universidad de Oviedo

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES: EL CASO DE LA UNIDAD 161 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

José Antonio Sánchez Melena

Universidad Pedagógica Nacional México

O USO DOS *BLOGS* COMO ALTERNATIVA NAS AÇÕES DIDÁTICAS DOS PROFESSORES

Josete Maria Zimmer

Universidade Aberta

O CONCEITO DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Karina Marcon

Universidade do Estado de Santa Catarina

UN BLOG DE JUEGOS DIDÁCTICOS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

Laura Muñiz-Rodríguez, Pedro Alonso, Luis J. Rodríguez-Muñiz

Universidad de Oviedo

LA PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

María Monsalvo Pedreira

Universidad de Oviedo

EL EMPLEO DE UN ESPACIO VIRTUAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE 1º DE BACHILLERATO

Miguel Dongil y Sánchez

Universidad de Oviedo

APUNTES SOBRE LA SINERGIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA:

Enseñanza de la Educación Plástica y Visual a través del siglo XX con un enfoque interdisciplinar.

Nerea Ciarra Tejada

Universidad de Oviedo

LA TRANSPARENCIA EN LA FORMACIÓN BÁSICA DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nuria Gallego-Escudero

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: APRENDIZAGEM DIGITAL OU TRADICIONAL?

OLGA SOUSA, ALDA PEREIRA

Universidade Aberta.

“A LER+” EM MILHEIRÓS DE POIARES: UM PROJETO EM AÇÃO

Olívia Brandão, Glória Bastos

Universidade Aberta

A QUINTA DO ARRIFE: AMBIENTE E CONTEXTO DE APRENDIZAGEM.

Rui Cordeiro da Eira

Universidade Aberta

TALENTO EMERGENTE ORGANIZACIONAL: HACIA UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Raúl de Elvira González

Universidad Nacional de Educación a Distancia

HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Ruth María Gutiérrez Álvarez

Universidad de Oviedo

UM OLHAR DIFERENTE SOBRE O PROCESSO RVCC: ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NUM CNO, JUNTO DE ADULTOS INSCRITOS PELAS ENTIDADES PATRONAIS E ADULTOS INSCRITOS POR INICIATIVA PRÓPRIA

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício

Universidade Aberta

COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: A NARRATIVA HISTÓRICA E O FEEDBACK ESCRITO

Alda Viola & Isolina Oliveira
Universidade Aberta

Resumo

Sabemos como a realidade social, económica, política, financeira, cultural do século XXI é fortemente assinalada sob o signo da “sociedade da comunicação”. A comunicação conhece, hoje, múltiplas plataformas. A informação, incluso a científica, há muito que extravasou o estreito espaço físico escolar. Porém, ainda é no espaço académico, independentemente das plataformas, que o ensino e a aprendizagem ganham um sentido de construção sólida, orientada, evolutiva, integradora, inclusiva e de formação para a vida.

O presente artigo enforma uma ínfima parte de um estudo de investigação - ação desenvolvido no espaço físico escolar, com alunos de dez anos, de uma turma do quinto ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). A professora, investigadora participante, desenvolveu o estudo de investigação orientado para a aprendizagem da disciplina, através da avaliação formativa e de recurso a instrumentos como *i)* o teste em duas fases, *ii)* visita de estudo e trabalho de grupo, *iii)* o uso dos quadros interativos multimédia e o *feedback* oral e escrito, *iv)* a narrativa histórica com *feedback* escrito. E é sobre este último instrumento, a narrativa histórica com *feedback* escrito que o artigo versa.

Começamos por abordar a importância da narrativa histórica para a aprendizagem e conhecimento da História, da influência do *feedback* na autorregulação das aprendizagens, enquanto “ferramenta” de regulação pedagógica, para uma avaliação formativa.

Em seguida apresentamos uma breve descrição da metodologia utilizada no processo de estudo investigativo, para terminarmos com a apresentação dos dados obtidos.

Por último, aludimos a algumas das conclusões, face aos resultados obtidos e apresentados.

Palavras-Chave: avaliação formativa; *feedback* escrito; História e Geografia de Portugal; narrativa histórica; regulação pedagógica.

COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: A NARRATIVA HISTÓRICA E O FEEDBACK ESCRITO

1.1. A NARRATIVA EM HISTÓRIA E O FEEDBACK ESCRITO

Assumindo o conhecimento histórico como sendo a capacidade individual que, à luz das múltiplas experiências humanas, usa esse conhecimento para compreender o mundo, as mudanças no tempo e no espaço, de modo crítico,

reflexivo e dialético. Analisar, compreender, comunicar História são núcleos essenciais para a aprendizagem da disciplina e para o conhecimento como ciência. Não podendo a História ser estudada diretamente, relativamente ao passado, as fontes históricas constituem um meio e um fim em si mesmo, na busca da verdade dos factos ocorridos ao tempo. Nesse contexto de construção do passado, as concepções históricas são, naturalmente, o resultado de um longo processo de transformação operado a partir do Renascimento. Contudo, a base cultural remonta à Antiguidade Clássica; Cícero e Heródoto narravam os acontecimentos como ações humanas, tentando vislumbrar razões que as pudessem justificar. Desde os tempos mais remotos que vemos narrativas que espelham o pensamento, a cultura e as teorias subjacentes ao ser humano que as produziu.

A narração é a elaboração de um texto, oral ou escrito, que recorda o que aconteceu e que, consciente da subjetividade, tenta reproduzir fielmente, uma dada versão dos acontecimentos históricos. A narrativa histórica é uma narrativa interpretativa da História. Mas é igualmente uma forma de conhecimento histórico, na medida em que veicula parte de um conhecimento histórico, a partir da informação recolhida/recebida, direta ou indiretamente.

A narração é assim "... um meio para alcançar um fim para a construção da compreensão histórica (...) o fim é gerar compreensão sobre o passado e isso ativa o pensamento de quem aprende " (Parente, 2004, p.33).

A produção de narrativas históricas no ensino e aprendizagem da História afigura-se como um instrumento privilegiado no desenvolvimento do pensamento, da comunicação escrita, dá a conhecer da aprendizagem dos conteúdos históricos e da capacidade dos alunos em os transmitir, num desenho sintético. Como Barca & Gago (2001) referem "em termos epistemológicos (...) a narrativa produzida pelos alunos na aula (...) como forma de comunicarem os sentidos que vão construindo sobre o passado"(p.37). Neste sentido é ativado um processo de construção de sentido histórico, através da elaboração de narrativas históricas, pelos alunos (Barca, 2000, 2001; Lee, 2002, 2006; Ribeiro, 2011).

No ensino da História e para a aprendizagem da disciplina, Ribeiro (2011) advoga "constituir as narrativas elaboradas por crianças e adolescentes como objecto de investigação denota a compreensão da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico" (p.3).

Ao associarmos a este potencial instrumento de aprendizagem e de construção do conhecimento histórico, a promoção da comunicação escrita e, evidentemente o desenvolvimento da língua, da mensagem escrita lógica e coerente, a utilização do *feedback* escrito, criamos um instrumento inovador que demonstrou constituir-se numa mais-valia para a autorregulação das aprendizagens. O conceito de avaliação formativa em Santos (2008) engloba todas as atividades desenvolvida pelos docentes e alunos, que *dêem* informação "a ser usada como *feedback* para modificar as actividades de ensino e de aprendizagem" (p.2).

Com o *feedback* escrito aplicado à produção da narrativa, aos alunos foi facultada a hipótese de reformulação e de identificação do erro. Fernandes (2006) sustenta "que a avaliação formativa, quando utilizada adequadamente, associada a um *feedback* que

orientar e apoiar, contribui de forma inequívoca para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor” (p.141), também nos que denotam maiores dificuldades.

A realização da narrativa em duas fases e com abertura total na segunda fase, suportado exclusivamente no *feedback* escrito dado, foi uma forma de apoiar, transferindo para o aluno a responsabilidade, a autonomia e a possibilidade de reformular como bem interpretasse, tendo por objetivo melhorar a aprendizagem e os seus conhecimentos. Segundo Pinto & Santos (2006), a intervenção do professor deverá ser pontual, para melhorar as aprendizagens, “como instrumento de regulação pedagógica” (p.1), ou “um projecto pedagógico de assistência às aprendizagens” (p.100), (...) a que corresponde a função orientadora do professor, num sentido restrito” (p.26).

Como foi retro mencionado, neste estudo de investigação foram utilizados outros instrumentos, como o teste em duas fases. Aquando o momento da realização da narrativa com *feedback* escrito em duas fases, os alunos tinham tido apenas um primeiro contacto com esta metodologia, no primeiro teste em duas fases. Porém, essa experimentação por parte dos alunos não deve ser transportada para o contexto da narrativa histórica, pois configura modelos/plataformas diferentes sendo-lhes comum e familiar o *feedback* e não o *modus operandi*.

1.1.1. METODOLOGIA

O caminho desenhado com vista a alcançar os objetivos pré-definidos com este instrumento, não pode ser olhado descontextualizado de uma metodologia mais abrangente, que envolveu todo o processo de ensino e aprendizagem, assente nas questões de investigação formuladas. Assim, a metodologia de investigação pressupunha abrir caminho para a valorização de aspetos descritivos e de valorização da palavra escrita (Lopes, 2010; Bogdan & Biklen, 1994), para a recolha de dados e respetiva análise. A estratégia metodológica, de entre outros itens, integrava a confiança no *feedback* e a interação no quotidiano do processo de ensino e aprendizagem, espaço onde ocorrem as construções conjuntas e partilhadas, envolvendo e modificando.

O eixo orientador na planificação dos conteúdos da disciplina e desenvolvimento das aprendizagens deveria congrega os requisitos conducentes à aquisição de conhecimentos e capacidades dos alunos - *o saber fazer* recorrendo a essas ferramentas consideradas essenciais - ler e interpretar fontes históricas, compreender os acontecimentos históricos e relações espaço-temporais, saber comunicar os conhecimentos adquiridos e saber contextualizar os acontecimentos históricos e geográficos.

Nesta linha de pensamento, a condução do processo teria de integrar propostas de atividades que permitissem aos alunos observar, descrever, compreender, construir, aplicar e comunicar conhecimentos. Uma aprendizagem de enfoque *na arte de pensar sobre*, que conduzisse ao saber analisar e comunicar as suas conclusões, no caso em presença, com recurso ao *feedback* conferindo-lhes, *i)* a possibilidade de, também através do erro, reformular, *ii)* aprender e *iii)* comunicar a sua própria compreensão da narrativa histórica. De acordo com Santos (2008),

o erro é importante, na medida em que é através dele que poderemos compreender melhor como pensam os alunos.

Na regulação das aprendizagens com *feedback* descritivo assumem significado a forma e o conteúdo desse, a fim de proporcionar ao aluno, a evolução pretendida.

Para além destas duas condições, outras há a considerar, sendo presente a Ciência de que se fala: a extensão e o tipo de *feedback*, o espaço de registo desse, a caligrafia de quem escreve, a pontuação utilizada, as orientações, a quem nos dirigimos e que conhecimento se tem do aluno, cuidar do vocabulário a usar, dependendo do nível etário e de escolaridade. Fernandes (2006) adianta que o sucesso do *feedback per si* não constitui uma garantia de sucesso, posto que existem fatores, de entre outros, a própria natureza das tarefas. O *feedback* descritivo é, em si mesmo, um desafio permanente que é colocado ao docente, demanda conhecimentos (teórico e dos alunos) e uma prática sistemática, no seu aperfeiçoamento. Em síntese, podemos afirmar que, em si mesmo, o *feedback* é refletor de uma certa atitude e postura profissionais e que revela-se na prática em sala-de-aula.

Conscientes das potencialidades bem como das dificuldades impusemos uma atitude prática positiva de *feedback* oral, desenvolvendo o diálogo interrelacional, questionando, contra-interrogando; ao privilegiarmos o *feedback* oral, esse foi-nos revelando dados fundamentais para o conhecimento dos alunos, ao facultar-nos informações como: *i*) o que aprendiam, *iii*) que dificuldades, que facilidades, *iv*) o que era assimilado ou não o era e *v*) se não, o porquê.

A produção escrita, a narrativa histórica com *feedback* escrito determinava a sequência e o enquadramento lógico em todo o processo. Estrategicamente recorreu-se a dois *PowerPoints* (elaborados para o efeito) e ao visionamento de um vídeo; o primeiro dos instrumentos foi direcionado para a auto-instrução das sociedades em estudo - Povos Recoletores e Agro-Pastoris-; o segundo aferir da compreensão histórica da mensagem, testar memória e identificar a comunicação histórica escrita.

Em cada um dos momentos do desenvolvimento do projeto, também neste a observação direta e o registo em diário de bordo (DB) foram presentes. Em DB registámos não apenas o que era observado, mas nele inscrevemos as nossas dúvidas, interrogações, auto-reflexões e desenhámos novas propostas de atividades e modos de melhor concretizar e produzir, em vista os nossos objetivos, os objetivos dos alunos.

Tais procedimentos vieram a constituir-se em uma mais-valia no aperfeiçoar dos instrumentos a elaborar, objetivando ser eficaz e, com base nos resultados parciais obtidos e analisados, reavaliar e redirecionar as ações, por forma a melhorar desempenhos.

Um caminho percorrido que findou em entrevista, espaço para expressaram as suas opiniões sobre os instrumentos aplicados.

1.1.2. ANÁLISE DOS DADOS

Comunicar é, neste contexto particular, usar a língua materna por escrito, para demonstrar o conhecimento histórico. A comunicação histórica é uma forma de narração escrita, em que o aluno tem a oportunidade de revelar as suas capacidades e conhecimentos científicos adquiridos. Propusemos aos alunos a realização de uma narrativa histórica escrita, com *feedback* escrito, sobre os Primeiros Povos: Recolectores e Agro-Pastoris.

Imagina que entraste numa nave do tempo, que te levava à Pré-História. A nave avariou e tu conviveste com uma das comunidades, durante um mês.

Para fazeres (elaborares) o texto debes:

- Escolher uma das comunidades: recolectora ou agro-pastoril;
- Descrever (*dizer*) como é que essa comunidade vivia;
- Respeitar o modo de vida da comunidade que escolheres;
- Usar adequadamente o vocabulário próprio;
- Dar um título ao texto.

Figura 1 - Orientações para a elaboração de narrativa histórica, 1ª fase

Os alunos dispunham de uma folha A4, com linhas na primeira e segunda páginas. A primeira página continha as orientações (Figura 1); na segunda apenas lia-se: 2ª fase. A narrativa foi realizada em tempos letivos de 45 minutos, para cada uma das fases. Dos 28 alunos, 1 não a realizou devido a ausência por doença; 14 alunos escolheram a Comunidade Recolectora e treze a Comunidade Agro-Pastoril. Da primeira para a segunda fases não foram dadas quaisquer instruções sobre como proceder, com o texto elaborado na 1ª fase e o *feedback* escrito disponível, na barra lateral esquerda, da página (Figura 2).

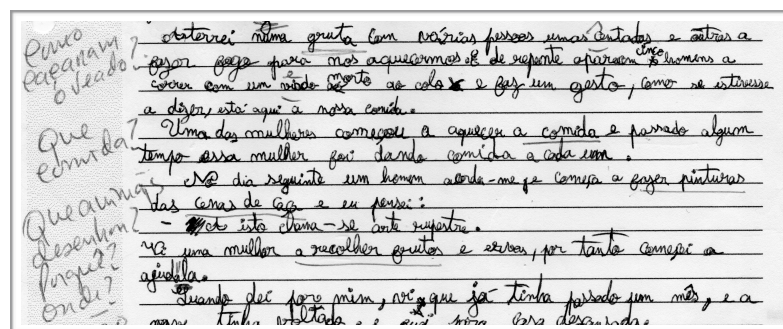


Figura 2 - Aspeto visual da página, 1ª fase com *feedback*

Da primeira para a segunda fases 2 alunos faltaram: um havia escolhido a Comunidade Recolectora e outro a Comunidade Agro-Pastoril (Figura 3).

Comunidade Recoletora		Comunidade Agro-Pastoril	
1ª fase	2ª fase	1ª fase	2ª fase
14	13	13	12

Figura 3 - Número de alunos que realizaram a narrativa histórica, no conjunto das 2 fases.

Considerando que: *i)* os alunos desconheciam como proceder na 2ª fase; *ii)* desconheciam o tipo de análise a realizar às suas produções e *iii)* havia um pouco de contacto experimental com o próprio *feedback*, 8 alunos responderam ao *feedback* e 17 produziram texto.

Considerámos texto aqueles em que os alunos reescreveram, acrescentaram, corrigiram e, ainda que respondendo ao *feedback*, construíram um texto sequencial e lógico. Assumimos que qualquer produção escrita individual desta natureza introduz criatividade, evidencia sensibilidades, uma compreensão e uma comunicação específicas que valorizámos, desde que isentas de erro histórico.

A análise das narrativas históricas produzidas foi orientada por um conjunto de categorias, que enumeramos: *modo de vida, economia, técnicas, habitação e arte.*

O tipo de *feedback* foi interrogativo, pouco extenso, incisivo, simples, positivo, de focagem nos diferentes conteúdos individuais produzidos, com base no conhecimento adquirido dos alunos, dissecando por setores e, sempre que necessário, recenrar a focagem no conteúdo histórico ao invés do puro literário (Figura 4).

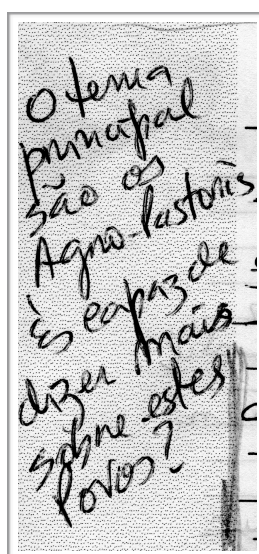


Figura 4 - Exemplo de feedback dado a um aluno que, na 1ª. fase fugira ao assunto.

Neste caso em concreto, e assumindo uma atitude positiva perante o aluno, o *feedback* dado teve o propósito de o motivar para a narração histórica, na busca do conhecimento que o aluno teria sobre o tema estudado, ignorando tudo o mais que por ele fora registado, exterior ao tema, sem o *denunciar*. Cuidados a ter para fazer emergir o melhor de cada um, na segunda fase.

Vejam os como este mesmo aluno e com este *feedback* reagiu na 2ª. fase (Figura 5).

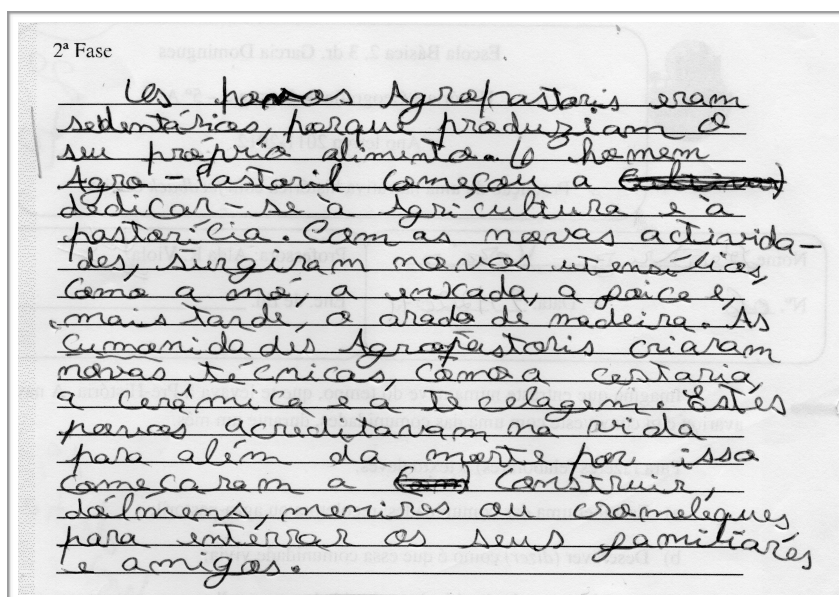


Figura 5 - Produção escrita na 2ª. fase - C. Agro-Pastoril

O aluno foi objetivo, correto historicamente, reformulou completamente o texto elaborado na 1ª. fase faltando-lhe mencionar a habitação. Após o erro, o *feedback* deu oportunidade ao aluno para mostrar o conhecimento adquirido sobre a Comunidade escolhida.

Aquando a entrevista, procurámos saber o que os alunos pensavam da narrativa e do *feedback* dado, na 1ª. fase:

Na primeira fase não consegui acabar. Na segunda fase acabei o texto resumido (...) ajuda a aplicar a História por escrito.

Este outro aluno, sobre a mesma Comunidade e também na 2ª. fase, rescreve o texto introduzindo nos espaços próprios a informação em falta, na sequência do *feedback* interrogativo e parcial dado (Figura 6).

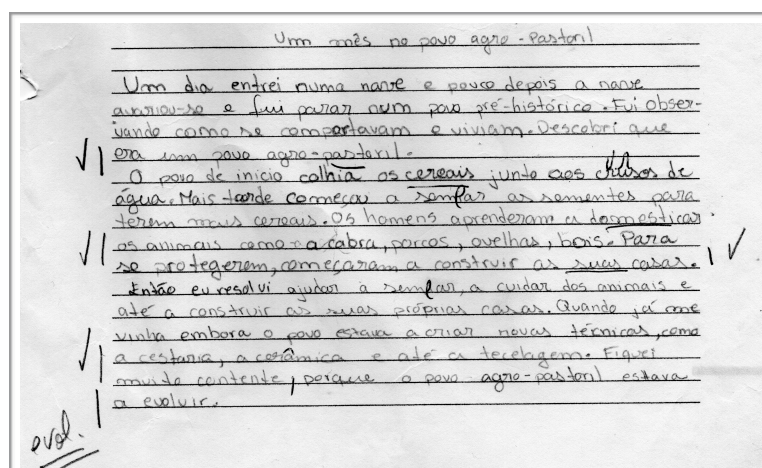


Figura 6 - Texto reescrito na 2ª. fase, após *feedback*

Para este outro aluno, a narrativa histórica é a escrita de um texto, que requer imaginação e conhecimento dos factos históricos:

E quando nós fomos escrever a narrativa utilizámos a nossa imaginação e os factos que sabíamos sobre a História, para criarmos uma história.(...) Na primeira fase não consegui acabar. Na segunda fase acabei o texto resumido, consoante as perguntas da professora (...)

Salientamos os discursos personalizados, as diferentes sensibilidades visíveis nas narrativas produzidas e a percepção da importância, na sua aprendizagem.

No segundo texto, o aluno demonstra ter conhecimento de um tempo estrutural e dinâmico que envolve a evolução dos Povos; por outro lado não coíbe-se de manifestar sentimento ao constatar tal facto. Na narração do conhecimento histórico adquirido introduz um cunho pessoal, que valoriza sem desvirtualizar a verdade histórica. Ao congratular-se com a evolução do Povo parece demonstrar compreender a importância dessa evolução, na vida do Homem, hoje. Indirectamente é estabelecida uma relação entre passado-presente históricos, com respeito pelos diferentes espaços e tempo.

Como já referimos, o DB constituiu-se num suporte de reflexão. Aquando a leção das Comunidades Recoletoras, com o visionamento do vídeo e posterior proposta de composição escrita sobre o observado, como trabalho de casa, as expectativas criadas para a narração histórica com *feedback* escrito,

Os resultados são considerados satisfatórios e promissores. É certo que, a informação estava fresca, os alunos fizeram-no em casa. Daí, até que ponto o fizeram sozinhos? Terão recorrido ao manual? Teriam contado com a ajuda dos pais ou de outrem?

DB, 5 de dezembro de 2011

elevaram-se. Registámos o seguinte:

Já em contexto de sala-de-aula e diante da proposta efetiva da narração histórica, a sensação geral e primeira *in loco*, parecia demonstrar o contrário do que registámos em DB, dias antes: *aparentemente, alguns dos alunos desviaram as suas atenções da História para a composição livre literária. (?)*

O *feedback* a dar aos alunos deveria reorientar na direção dos conteúdos históricos e explorar o máximo a informação escrita veiculada por cada um dos alunos (figura 7).

Relembrámos que o nível cognitivo e de capacidades dos alunos da turma era heterogéneo.

Este aluno escolheu as Comunidades Recoletoras e de uma forma literária e criativa, até introduz o diálogo, na sua narração, numa estreita relação entre o que aprendeu e conhece da História, com o que observa (Figura 7).

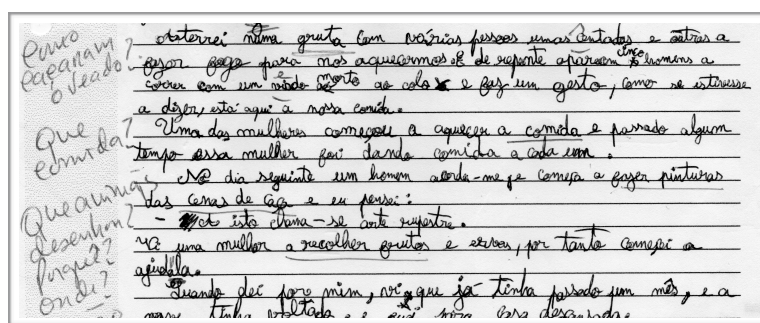


Figura 7 - O *feedback* centrado no aluno e sua produção

Ao descrever o que observa vai revelando, a seu modo, a informação assimilada sobre o modo de vida do Povo. Na figura 7 podemos ver o que foi sublinhado para, em função da informação que transmite, questionar, para obter resposta, na 2ª. fase. Um *feedback* curto, interrogativo, incisivo, de linguagem simples, muito próximo "da idade dos porquês?", próximo do entendimento/compreensão que o aluno tem sobre os factos.

A figura 8 mostra-nos um tipo de texto produzido na 2ª. fase, respondendo ao *feedback*.

14/12/011
2ª Fase
As comunidades agro-pastoris comiam cereais, as atividades eram a cestaria, a tecelagem e a cerâmica. As casas das comunidades agro-pastoris eram feitas de colmo para o telhado eram circulares em pedra.

Figura 8 - Texto de resposta ao *feedback*

Na 1ª. fase, o aluno não explicitou a alimentação, as novas técnicas e a habitação. Na 2ª fase, o aluno concentra o seu texto, logo no início, respondendo às questões do *feedback*, de forma muito objetiva.

Figura 9 - Descrição das manifestações artísticas - 2º. fase

Os homens e as mulheres com várias tintas faziam dois tipos de arte, a arte móvel e a arte parietal. A arte rupestre ou surge nas paredes das grutas. Os homens pintavam animais, mas as mulheres pintavam cenas de caça. A arte móvel tem várias formas. Há formas de arte móvel que parecem algumas das que elas estão gravadas.

O que refere-se ao fruto ao morto, na arte, vari... et

Este outro aluno na 2ª. fase e aludindo à arte das Comunidades Recoletoras consegue ser completo e rigoroso, ao mencionar os dois tipos de arte; quando refere-se à arte móvel, o aluno reconhece a variedade de formas, precisa detalhes da figura mais difundida, adjetivando e comparando com o que conhece e lhe é familiar.

Independentemente do nível cognitivo dos alunos e das capacidades em exprimirem, por escrito, os conhecimentos sobre as Comunidades, todos eles e cada um a seu modo são habilitados de comunicar a sua narrativa histórica, sem erros históricos, o que é assinalável.

Com maior ou menor manifestação de sentimento (Figura 10), o conhecimento é presente; no caso em apreço, denota compreender a manifestação da arte associada a uma concepção de vida para além da morte.

Mas no último dia... aconteceu uma festa... e fomos com ela...

Figura 10 - Alusão a um funeral na Comunidade Agro-Pastoril.

Um outro aluno, quando questionado no *feedback* (Figuras 11 e 12) que *utensílios foram colocados junto ao morto, na anta?*, na 2ª. fase responde recorrendo ao equipamento e utensílios usados no dia-a-dia, dando a conhecer que o Povo acreditava que iria precisar deles, na outra vida.

Figura 11- *Feedback*

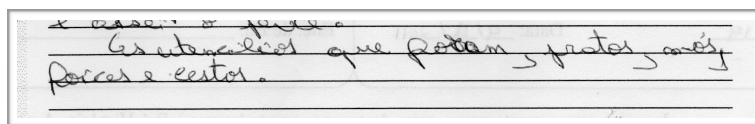


Figura 12 - Resposta ao *feedback*

O aparecimento da divisão de tarefas em sociedade, também não foi esquecida, na narração histórica da Comunidade Agro-Pastoril (Figura 13). O aluno descreve a Comunidade identificando e associando a tarefa económica à função e que instrumento usara.

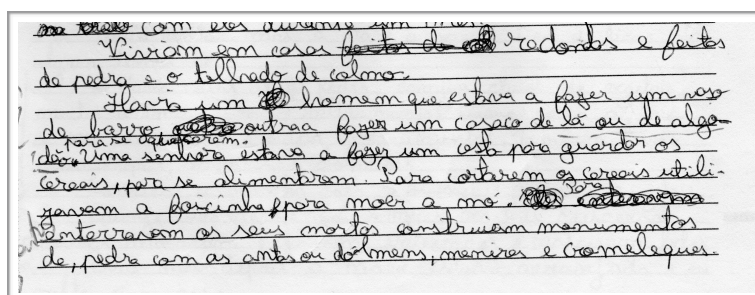


Figura 13 - Identificação da divisão de tarefas, na sociedade Agro-Pastoril

Nas narrações históricas elaboradas, todos os alunos compreenderam o objetivo e ao narrar, direta ou indiretamente, encarnaram o personagem, com correção conceptual e espaço-temporal.

(...) *Mas quando nós temos de escrever a narrativa é como se estivéssemos lá. (...) utilizamos a nossa imaginação e os factos que sabíamos sobre a História, para criarmos uma história (...).*

Desse modo, cada aluno criou a sua narrativa, de recurso à sua própria linguagem, sendo perceptível, em cada um deles através das suas produções escritas, os diferentes focos de interesse, os factos mais pertinentes à sua luz de índice compreensivo.

Com o *feedback*, da 1ª. para a 2ª fases todos evoluíram e cimentaram conhecimentos, autonomamente (Figura 14).

Categorias	C. Recoletora	C. Agro-Pastoril
	1ª. Fase - 2ª. Fase	1ª. Fase - 2ª. Fase
Modo de vida	4 -9	5 -3
Economia	11-2	5-4
Técnicas	2-11	5-4
Habitação	10-3	5-3
Arte	10-3	4-1

Figura 14 - Evolução da 1ª para a 2ª fases, com *feedback*

Dos dados apresentados concluímos que os alunos:

- i) interiorizaram positivamente, o *feedback* e souberam aplica-lo;
- ii) a maioria deles, na 2ª. fase, produziu texto reformulando de acordo com o *feedback*;
- iii) houve rigor histórico e uso correto do aparelho conceptual;
- iv) que escolheram a Comunidade Agro-Pastoril foram os alunos médios e mais fracos;
- v) foram criativos e revelaram respeito pelo modo de vida das Comunidades;
- vi) isentaram das suas narrações ruídos contemporâneos e intercepções espaço- temporais.

Constatámos por parte de algumas das narrações, um conhecimento de conexões complexas, tais como a noção de mudança estrutural, a organização complexa de uma sociedade, bem como da consciência histórica na relação diacrónica temporal.

CONCLUSÃO

Ao conhecimento da História está adjacente a consciência histórica, enquanto capacidade de saber reconhecer as mudanças que operam nas sociedades e no mundo. Às diferentes narrativas produzidas pelos alunos são associados, não somente os factos históricos, como diferentes perspetivas de os *olhar* e saber reconstruir. Para tal é preciso conhecimento histórico, capacidade em o comunicar, constituindo o ato de escrita histórica, um marco de sentido na construção e desenvolvimento do próprio pensamento crítico e analítico.

A narração associada ao *feedback* facultou aos alunos a aprendizagem autorregulada, posto que os orientou, apoiou, ajudou-os a aprender, de modo mais consciente e consistente. Constatámos que, sem o recurso ao *feedback* escrito, os alunos não teriam conseguido, efetivamente, mostrar o aprendido e conhecimento adquirido sobre as Comunidades, bem como lhes teria sido vedada a oportunidade de, numa 2ª fase, colmatar falhas, aprofundar e relacionar esses mesmos conhecimentos.

Considerámos ainda que é através da comunicação escrita que poderemos contribuir para o desenvolvimento lógico do pensamento e do aperfeiçoamento da própria literacia histórica.

REFERÊNCIAS:

- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras; História*. Porto, III série, vol.2, pp.13-21.
- Barca, I. & Gago, M. (2001-2003). aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação* 14 (1). Universidade do Minho. 239-261.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (2), pp.21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Lee, P. J. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. Disponível em <http://www.nap.edu/openbook>.
- Lopes, M. T. (2010). *O Trabalho Prático no Ensino das Ciências, numa turma do 5º. ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade Aberta. (Tese de Mestrado).
- Parente, R. A. (2004). *A Narrativa na Aula de História*. Universidade do Minho. (Tese de Mestrado).
- Pinto, J. & Santos, L. (2008). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, R. M. de O. (2011). A produção de narrativas em aulas de História. *Anais Electrónicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores de Ensino de História*.
- Santos, L. (2008). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Mestre Alda Maria Cardoso Monteiro Rodrigues Viola

email: alda.Viola@gmail.com ;

&

Professora Doutora Isolina Oliveira

email : isolina.Oliveira@uab.pt

LE@D, Universidade Aberta

O CINEMA COMO UM INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Ana da Palma
Sapato 43
atpalma@sapato43.com

RESUMO

Na época em que vivemos, estamos confrontados com uma panóplia de ofertas que modificam as formas de pensar: «Technology is altering (rewiring) our brains. The tools we use define and shape our thinking» (Siemens, 2004). Julgamos que, na contemporaneidade, não é, propriamente, que «ainda não começámos a pensar» (Heidegger, 1992, p.24), mas que estamos, continuamente, obrigados a *repensar*. As dificuldades e benefícios inerentes à rapidez dos avanços tecnológicos e à proliferação de uma abundância diversificada de dados, de ferramentas e materiais projetam-nos num mundo aliciante, mas por vezes confuso que, no campo da educação, deve levar a comunidade científica a procurar e a *repensar* métodos pedagógicos e instrumentos didáticos apropriados para a construção do conhecimento.

Consideramos a Arte como uma ferramenta fundamental para a construção de aprendizagens. No contexto deste trabalho, o cinema é tomado como um dos instrumentos que permitem evidenciar o entrelaçar de áreas do saber operando uma desfragmentação dos saberes especializados e participando na construção de conhecimentos. Para realizar o nosso estudo de caso, partindo do cinema como instrumento de construção do conhecimento, as nossas leituras levaram-nos a elaborar uma proposta teórica intitulada «trevo teórico», dando conta do meio complexo em que nos encontramos, enquanto sujeitos de aprendizagens, e envolvendo dois princípios operativos. Sendo que a teoria e a prática respiram uma na outra, temos vindo a testar a aplicação dos dois princípios em diferentes contextos educativos e a identificar os indicadores que participam na construção do conhecimento.

Palavras-chave: conhecimento, educação, cinema, *multidialogismo*, literacia humanista

1. EX NIHILO NIHIL

Este texto resulta de um trabalho iniciado no contexto do Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta (Palma, 2011), que, após conclusão, tem vindo a ser completado e esmiuçado tanto do ponto de vista teórico como prático. O contexto e a problemática deste trabalho residem na questão da construção do conhecimento perante a fragmentação dos saberes e, simultaneamente, na profusão de informações e de materiais disponíveis. A fragmentação dos saberes (Morin, 2002) é o resultado das especializações que tendem a reduzir a complexidade da nossa humanidade partilhada, separando mundos que se encontram intimamente conectados. Neste contexto geral, fomos levadas a formular duas perguntas: Como fazer para conviver com a

insegurança caótica do mundo atual e transformá-la ou organizá-la de forma construtiva para o conhecimento? Quais as ferramentas disponíveis para a necessária lucidez, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para o fazer inteligente e a inerente e fundamental capacidade para decidir agir?

Estas questões permitiram-nos guiar o nosso pensamento e criar as ferramentas adequadas para ir ao encontro da nossa preocupação. Acreditamos que a arte deve ser a base de toda a educação (Read, 2007), porque permite estabelecer as ligações entre saberes, fornecendo uma desfragmentação *multidialógica* entre campos do conhecimento. O nosso pensamento sobre esta questão fundamenta-se igualmente da junção de três palavras/conceitos que nos permitem explicitar de forma sucinta o contexto e a problemática: **urgência**, **dispositivo** e **resistência**. A **urgência** é uma constante no campo da educação. Pois, entendemos que há sempre que rever ou reformular teorias e práticas, numa «dialética ação-reflexão, prática-teoria» (Freire, 1977). O **dispositivo** é entendido à luz do pensamento de Giorgio Agamben. Partindo da proposta de Michel Foucault, numa entrevista datada de 1977, Agamben (2007, p.31) define o dispositivo como sendo «tudo o que tem, de uma forma ou outra, a capacidade de capturar, de orientar, de determinar, de interceder, de moldar de controlar e de assegurar os gestos, as atitudes, as opiniões e os discursos dos seres vivos» (tradução nossa). Neste sentido, a educação constitui um dispositivo que envolve uma responsabilidade e uma importância capital no seio de um grupo humano. Assim, percebemos a necessidade de ponderar os modos de atuação deste dispositivo. Agamben (2007, p.28) salienta ainda os elementos que compõem um dispositivo como um «conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo único objetivo é gerir, governar, controlar e orientar – num sentido que se deseja útil – os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens» (tradução nossa). Reencontramos estes elementos tanto nas políticas educativas, como nas instituições (escolas, universidades). Contudo, as palavras «gerir», «governar», «controlar» e «orientar» colocadas sob a égide de um bem comum, pelo desejo de ser útil, constituem um paradoxo, num contexto em que ansiamos por formar para um pensamento crítico, um fazer inteligente e favorecer uma capacidade de tomar decisões e uma respetiva ação, tendo em conta que se deseja fomentar a autonomia e a preservar a individualidade. A **resistência** é um conceito cruzado entre a definição de Deleuze no *Abecedário* (2004) e o conceito de *heterotopia*, de acordo com o sexto princípio, de Foucault (2009, pp.33-36). Quando Claire Parnet chega à letra R (*Abecedário* 2004) como **resistência**, Deleuze responde que «resistir é criar e criar é resistir». O objeto é apenas e simplesmente a **resistência** e esta efetua-se em qualquer momento e contexto, com maior ou menor importância, usando diferentes meios. Para Foucault (2009), o princípio central à criação de *heterotopias* reside no facto de serem espaços de contestação. São portanto espaços reais, onde se formulam resistências. Eis onde nos situamos no que respeita a educação: numa **urgência** sempre premente e atual que se manifesta no seio dos **dispositivos** que nos rodeiam e envolvem a necessidade de lhes resistir ligando o visível, o pensável, o dizível e o fazível numa partilha do sensível (Rancière, 2010) que constitui a projeção de filmes como instrumento didático.

Assim formulámos uma hipótese sobre a qual temos vindo a trabalhar: o Cinema como instrumento de construção do conhecimento.

2. O SUPORTE TEÓRICO

O trabalho desenvolvido em torno desta hipótese levou-nos a procurar e criar os nossos instrumentos teóricos. Estes correspondem às nossas leituras teóricas e percepção do mundo que habitamos. A formulação teórica serviu-nos para elaborarmos os nossos materiais didáticos, baseados no nosso conhecimento e nas ligações que estabelecemos entre as áreas disciplinares. Num primeiro momento de reflexão sobre o visível, o dizível, o pensável e o fazível, esmiuçámos o nosso pensamento sobre as imagens, as palavras e a educação. Num segundo momento, procurámos harmonizar o nosso quadro teórico-conceptual e a nossa proposta teórica ao método de investigação. Finalmente, procurámos elaborar uma proposta teórica que nos permitisse identificar os princípios de base aplicáveis num contexto formativo atual, quer formal, quer informal, dando-nos pistas para a elaboração do nosso material didático, e que nos levassem a verificar a aplicação da respetiva proposta teórica.

2.10 QUADRO TEÓRICO-conceptual

O quadro teórico-conceptual do nosso trabalho alimenta-se de leituras e pensamentos sobre as imagens, as palavras e a educação. Estas leituras estendem-se sobre vários anos. Contudo, podemos sintetizar este quadro em três pensamentos genéricos em que reencontramos autores que escreveram tanto sobre as imagens (a Arte, a fotografia, o cinema) como sobre as palavras (a literatura, a teoria literária, a linguagem), como foi o caso de Gilles Deleuze, Roland Barthes, Walter Benjamin e Martin Heidegger. Seguimos portanto, num primeiro momento, uma corrente semiótica, centrada nas análises estruturalistas de Christian Metz (2003) sobre o cinema, mas recorrendo ao pensamento de Gilles Deleuze (1983) para complementar uma visão demasiado estruturalista, o nosso posicionamento teórico também se alimentou dos trabalhos de Roland Barthes (para a fotografia e a literatura) (2002); num segundo momento, retomámos algumas reflexões de Walter Benjamin (2000) e Martin Heidegger em torno da linguagem (1986, 1999), da arte (2002), do pensamento e da educação (1992); e, finalmente, o *Pensamento Complexo* de Edgar Morin (2005) aliado a textos sobre a educação, enquadrando-os nas teorias contemporâneas de aprendizagem apresentadas por Knud Illeris (2009), mas igualmente nos trabalhos de Paulo Freire (1977, 1987, 2001).

2.2 UM MÉTODO ADAPTADO À INVESTIGAÇÃO

Procurámos estabelecer uma metodologia que pudesse ir ao encontro do nosso objetivo. Por isso, optámos por escolher o paradigma qualitativo, porque é aquele que mais se adequa e se aproxima, em termos epistemológicos, teóricos e de métodos aos nossos objetivos em torno do nosso objeto de estudo. Seguindo este paradigma, a nossa pesquisa enquadra-se numa teoria

sistémica, por envolver várias áreas do conhecimento, e por fazer uma proposta estratégica teórica. Quanto ao propósito, trata-se de uma investigação simultaneamente fundamental e aplicada. Quanto ao método, este envolve o estudo de caso e a investigação ação. Trata-se portanto de um método qualitativo numa abordagem sistémica envolvendo uma dupla aliança quanto ao propósito e ao método. O trabalho realizado tanto do ponto de vista teórico como prático envolve-se numa teoria coconstrutivista seguindo um método hermenêutico e uma postura heurística, com base em três pensamentos genéricos abordados no quadro conceptual (sobre as imagens, as palavras e a educação). Em 2010, no contexto do Mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta, o nosso trabalho centrou-se nas possibilidades didáticas do filme *Rashomon* de Akira Kurosawa, para uma população constituída por alunos do 12º ano da Escola Artística Soares dos Reis (Palma, 2011). As técnicas utilizadas foram a pesquisa documental, a entrevista, a observação e o diário de bordo. Desde 2010, temos vindo a desenvolver uma série de atividades envolvendo a população geral quer em espaços coletivos do Porto, quer *online* (videoconferência/plataforma *Moodle* do Sapato 43). Este trabalho continuado tem vindo a ser partilhado no contexto das Conferências Internacionais de Avanca desde 2012. Os instrumentos para aplicação da proposta teórica envolvem a formulação de atividades, recursos, produção e organização de material didático, assim como toda a produção de material de divulgação (blogues, facebook, twitter, folhetos, cartazes).

2.3 DESCRIÇÃO DO TREVO TEÓRICO

Desde 2010, temos vindo a desenvolver atividades em torno da nossa preocupação pelo visível, o pensável, o dizível e o fazível no campo da educação. Sempre tendo em conta que somos a favor de uma educação integral, não *especializante*, em que a Arte (todas as artes) servem de motor didático para a construção do conhecimento. O trevo teórico foi apresentado em 2011, no seio da comunidade científica, para obtenção do grau de Mestre na Universidade Aberta e constituiu um ponto de partida para procurar as ferramentas que nos permitissem perceber os mecanismos aplicáveis à construção do conhecimento partindo do cinema. Concentrando-nos na hipótese formulada previamente, uma recente experiência de cinema comunitário, descrita na futura publicação das Conferências de Avanca no próximo mês de julho de 2014, levou-nos a descrever e explicar como o cinema se constitui como uma *heterotopia* (Foucault, 2009) em que o visível se pode concretizar num pensável, num dizível e num fazível no momento de partilha do sensível (Rancière, 2010) participando na construção do conhecimento. Neste contexto esmiuçámos o Trevo Teórico na seguinte representação gráfica:

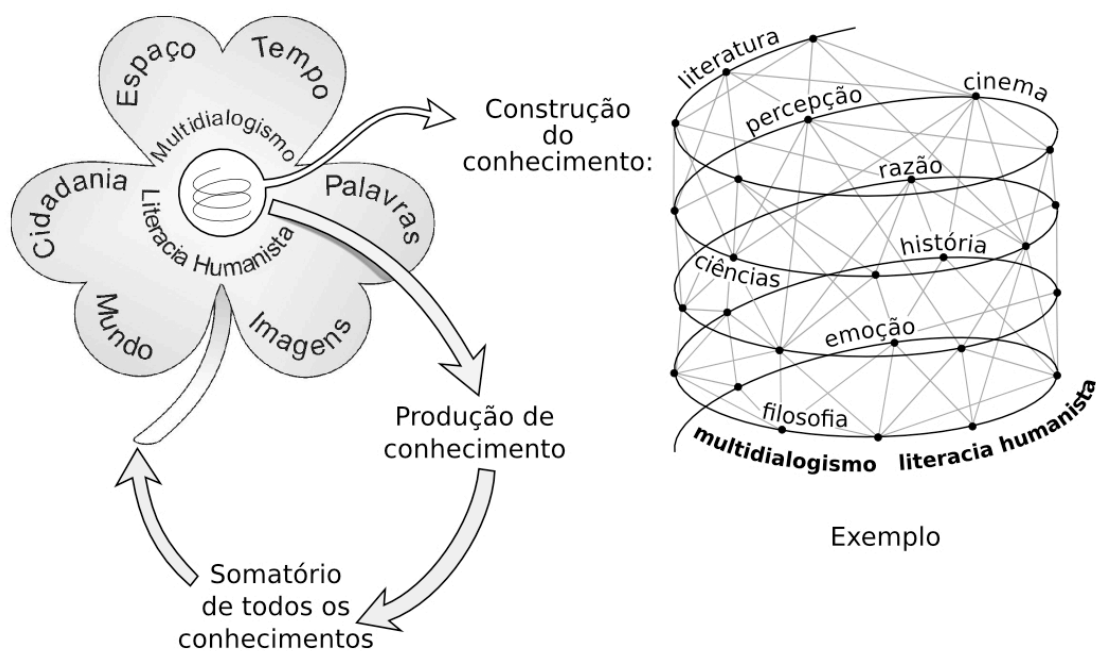


Figura 1 – O Trevo Teórico

A representação gráfica inicial (Palma, 2011) do Trevo Teórico não se esgota na simplicidade representativa de um mapa mental que nos permitiu condensar a complexidade dos pensares sobre as imagens, as palavras e a educação. Permitiu-nos definir dois princípios operativos: o *multidialogismo* e a literacia humanista (Delmar&Palma, 2013). Por *multidialogismo*, entendemos o seguinte: princípio inicialmente denominado por Dialogismo (Palma, 2011), retomando os três princípios formulados por Morin (1990) em torno do pensamento complexo, as propostas de Freire (1987) no campo da educação e por Bakhtin (1979) no campo da literatura. O *multidialogismo* indica a necessidade de implementar um diálogo polifónico e pluridisciplinar para a construção integral do conhecimento do indivíduo. Valoriza o diálogo com o Outro, mas também procura fornecer as ferramentas para um diálogo entre as áreas do conhecimento. Por literacia humanista entendemos o seguinte: princípio inicialmente denominado por literacia cidadã (Palma, 2011) foi formulado com base em documentos da OCDE (2000), em torno da literacia, e Morin (2004) em torno da cidadania planetária, e reformulado para indicar de forma mais explícita a nossa pertença comum, independentemente de uma pertença nacional ou de uma visibilidade política. Este princípio pretende realçar tudo o que faz a nossa humanidade: o nosso compromisso com o Mundo, com o Outro e connosco (a compreensão, a partilha, o apoio mútuo, a curiosidade, etc.)

A aplicação destes dois princípios levaram-nos a salientar quatro indicadores que se revelaram aquando das atividades desenvolvidas nos diversos espaços. Estes indicadores configuram processos íntimos de aprendizagens. Os quatro indicadores evidenciados foram: a **memória**, a **expressão**, a **semelhança** e a **horizontalidade**. A **memória** envolve um constante vai e vem entre imagens e palavras e age como organizadora do pensamento. A **expressão** remete-nos para um ato performativo, envolvendo palavras e linguagem corporal que também impera na capacidade de interagir

com o Outro ou outros dados/conteúdos. A **semelhança** é essencialmente um reconhecimento, não uma identificação, nem uma adesão incondicional. A **horizontalidade** evidencia uma forma de diálogo entre iguais.

2.4 BREVE RESUMO DESCRITIVO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM BASE NESTA PROPOSTA TEÓRICA

A investigação, que decorreu na Escola Artística Soares dos Reis, partindo do filme *Rashomon* de Akira Kurosawa, com o qual tecemos laços com os programas das disciplinas de Português e de História da Cultura e das Artes, através de atividades desenvolvidas com alunos do 12º ano, viu-se prolongada e enriquecida em três contextos diferentes. Primeiro, em dois espaços coletivos (Casa Viva e Gato Vadio), onde desenvolvemos atividades de cinema comunitário em torno dos direitos humanos. Estas decorreram de junho 2010 a setembro 2010, com os seguintes filmes repetidos em ambos os coletivos em momentos diferentes: *Intervenção Divina* (2002) de Elia Suleiman; *Death in Gaza* (2004) de James Miller; *To shoot an Elephant* (2009) de Alberto Arce & Mohammad Rujailah; *Cinema Mudo* (2006) João Sousa Cardoso; *Bil'in My Love* (2003) de Shai Carmeli Pollak; *American Radical. The trials of Norman Finkelstein* (2009) de David Ridgen & Nicolas Rossier. Segundo, no espaço virtual com a participação por videoconferência no Fórum Mundial de Educação – Palestina (2010) e no Fórum Social Mundial de Dacar em 2011 e, finalmente, num espaço «familiar» em que se formou um grupo de jovens entre os 10 e os 14 anos para a realização de um *stopmotion* partindo de um poema em árabe da autoria de Mahmoud Darwish.

Desde então, temos vindo a continuar o trabalho de cinema comunitário, não só como simples participante, mas também como promotora de ciclos. O trabalho no quadro de coletivos ou espaços associativos tem vindo a ser muito gratificante não só para perceber os mecanismos de aprendizagens em contextos informais, mas também como espaços de liberdade para uma grande variedade de atividades e de propostas. Em 2011, o ciclo de cinema «U/Dis-topias» decorreu no Gato Vadio e foi organizado no quadro da Formação em Contexto de Trabalho de Ana Kennerly (aluna do 12º ano na Escola Artística Soares dos Reis) em 2012, de que disponibilizámos um registo da forma como o trabalho foi efetuado. O ciclo «Cinema e Mulheres» com sessões na Casa Viva em janeiro 2014 e no Gato Vadio em abril 2014, levou-nos a reconsiderar a noção de *heterotopias* (2009) de Foucault e de *partilha do sensível* em torno da estética e da política (Rancière), o resultado deste trabalho será apresentado no próximo ciclo de conferências de cinema em Avanca (julho 2014). No seguimento do ciclo intitulado «cinema e mulheres» criámos um espaço de discussão na plataforma moodle do Sapato 43, dentro do Círculo Feminino. No decorrer dos meses de maio e junho 2014, o cinema comunitário revisitou as histórias do cinema de Mark Cousins e de Jean-Luc Godard em diálogo com o cinema português. Estas atividades irão permitir-nos sistematizar os princípios teóricos do trevo e identificar outros possíveis indicadores para orientar a elaboração de material didático.

3. CONCLUIR PARA COMEÇAR

As atividades em contexto escolar permitiram-nos verificar a dificuldade de implementar propostas favorecendo o diálogo entre áreas do saber junto dos docentes, principalmente no 12º ano de escolaridade, dado ser um ano de exames. Verificámos também a urgência de operacionalizar a autonomia pedagógica, a formação de docentes no sentido de lhes fornecer os instrumentos adequados para poderem conectar os saberes e a necessidade de suportes didáticos que facilitem o diálogo entre as áreas disciplinares. Os resultados observáveis das atividades de cinema comunitário em contextos informais e em coletivos libertários revelam-se mais difíceis de evidenciar e de sistematizar a curto prazo pelas características organizativas dos coletivos e do público que frequenta esses espaços. Estas atividades de cinema comunitário levaram-nos a partilhar as experiências no quadro das conferências anuais de cinema em Avanca, cujas publicações (resumos e imagens) se encontram disponíveis *online* no *site* de Avanca. As atividades na plataforma *Moodle* do Sapato 43 permitiram-nos identificar algumas dificuldades ou resistências no uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Consequentemente, criámos conteúdos tutoriais de apoio ao uso da plataforma e realizámos sessões presenciais para facilitar a participação nos cursos/círculos livres.

As Artes fornecem-nos recursos inesgotáveis e devem ser integradas nos percursos educativos formais, informais e não formais como instrumentos fundamentais para a construção do ser e do conhecimento. A partilha do sensível, enquanto partilha estética e política do visível favorece o dizível, o pensável e o fazível. Partindo dos dois princípios e dos indicadores re-situando-os num contexto dos programas oficiais do ensino básico e secundário, os próximos passos do nosso trabalho dedicar-se-ão ao desenvolvimento mais aprofundado do Trevo Teórico e da construção do conhecimento, assim como à elaboração de material didático partindo do cinema ao encontro dos programas com base na desfragmentação, ou diálogo entre os saberes, a fim de fomentar um diálogo entre os seres envolvidos na aprendizagem proporcionando a construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* (Trad. Martin Rueff). Paris: Editions Payot & Rivages. (Obra original de 2006).
- Barthes, R. (2002). *Œuvres complètes V*. Paris : Seuil.
- Benjamin, W. (2000). *Oeuvres I, II, III*. Paris: Gallimard. (Obra original de 1972).
- Deleuze, G. (1983). *Cinema 1. L'image-mouvement*. Paris : Les éditions de minuit.
- (2005). *Logique du sens*. Paris : Les éditions de minuit.
- Delmar, Jorge e Palma, Ana (2013). Alone, alone, all, all Alone or Together? *AVANCA | CINEMA 2013 – Conferência Internacional de Cinema - Arte, Tecnologia, Comunicação* (pp. 862-868). Avanca: Avanca.
- Freire, P. (1977). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

- (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, Michel. (1992). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- (2009). *Le corps utopique. Heterotopies*. Europe: Nouvelles Editions Lignes.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. (Trad. François Vezin) Paris : Gallimard. (Obra original de 1976).
- (1999). *Acheminement vers la parole*. (Trad. Jean Beaufret et alii). Paris :Tel/Gallimard. (Obra original de 19
- (1992). *Qu'appelle-t-on penser?* (Trad. Aloys Becker & Gérard Granel). Paris: Quadrige/PUF. (Obra original de 1954)
- (2002). *Caminhos de Floresta*. (Trad. Irene Borges-Duarte). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original de 1977).
- Ileris, K. (Ed.) (2009). *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge.
- Metz, C. (2003). *Essais sur la signification au cinéma*. Paris : Klincksieck.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. (Trad. Ana Paula de Viveiros). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original de 1999).
- (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seuil.
- (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Edition du Seuil.
- Morin, E.; Motta, R.; Ciurana, E-R. (2004). *Educar para a era planetária*. (Trad. Sérgio Pereira) Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original de 20
- Palma, Ana (2011). *O cinema como um instrumento de construção do conhecimento. Aplicação do trevo teórico. Um estudo de caso na Escola Artística Soares dos Reis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Palma, Ana (2012). O trevo teórico aplicado ao cinema como instrumento de construção de conhecimento. *AVANCA | CINEMA 2012 – Conferência Internacional de Cinema - Arte, Tecnologia, Comunicação* (pp.1031-1039). Avanca: Avanca.
- Rancière, Jacques. (2010 a). *Estética e Política. A partilha do sensível. Entrevista e glossário por Gabriel Rockhill*. (Trad. Vanessa Brito). Porto: Dafne Editora. (Obra original de 20
- (2001). *L'inconscient esthétique*. P
- (2011). *O destino das imagens*. (Trad. Luís Lima). Lisboa: Orfeu Negro. (Obra original de 2
- (2004). *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée.
- (2010 b). *O espectador emancipado*. (Trad. José Miranda Justo). Lisboa: Orfeu Negro. (Obra original de 2008).
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. (Trad. Ana Maria Rabaça & Luís Filipe Silva Teixeira). Lisboa: Edições 70. (Obra original de 1943).
- Siemens, G. (2004, dezembro). *A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado em 1 de fevereiro, 2014 de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

PROPUESTA PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE ETNIA GITANA

Ángela Antúnez Sánchez y María del Henar Pérez Herrero
Universidad de Oviedo
angela.antunez.89@gmail.com; henar@uniovi.es

Resumen

El contacto con un colegio público que acogía un alto porcentaje de estudiantes de etnia gitana, permitió realizar un primer acercamiento a su realidad socioeducativa, en el que se detectó que estos jóvenes abandonaban prematuramente los estudios al terminar el colegio. En vista de esta problemática, se decidió profundizar en sus necesidades y las de sus familias, con el fin de analizar los factores que influyen en la probabilidad de abandono escolar.

La investigación se fundamentó en el marco legislativo, diversos referentes teóricos del campo de la Psicología y de la Orientación educativa, y la evaluación de necesidades. En primer lugar, se tuvieron en cuenta los principios-guía de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, y las directrices para centros públicos establecidas por la Consejería asturiana de Educación. En segundo lugar, se consideraron los principios-guía de la actuación orientadora, la Teoría ecológica de Bronfrenbrenner, la Teoría de sistemas de Bertalanffy, el Modelo de Empoderamiento y la Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo.

Finalmente, la evaluación de necesidades se basó, por una parte, en la revisión de documentación interna del centro (Programación General Anual), del Plan integral emitido por el ayuntamiento de la zona, y de estudios oficiales publicados. Este trabajo de consulta permitió analizar el contexto del colegio y recabar información sobre las necesidades que ya habían sido detectadas en la comunidad gitana objeto de estudio por parte de los profesionales del ayuntamiento, además de completar los datos que no se pudieron obtener directamente debido a la condición de orientadora en prácticas.

Por otra parte, fueron seleccionados cuatro informantes clave: el director del centro, la educadora social del ayuntamiento, y la orientadora educativa y la profesora técnica de servicios a la comunidad del Equipo de Orientación. A continuación, se diseñaron, revisaron y validaron cuatro entrevistas en profundidad, que se mantuvieron con los profesionales mencionados y que, posteriormente, se transcribieron y analizaron cualitativamente.

La consulta de documentación reveló que en centro escolar, cuya oferta formativa abarca desde Infantil al primer ciclo de secundaria, se encontraba matriculado alrededor de un 70% de alumnado de etnia gitana. Más específicamente, estos jóvenes residían junto con sus familias en un poblado marginal asturiano, y tenían ascendencia portuguesa, ya que sus antepasados emigraron en los años 60 de la región norteña de Trás-Os-Montes. Igualmente, se averiguó que dichos estudiantes abandonan prematuramente el sistema

educativo, y que el colegio no disponía de ningún programa específico para prevenir el abandono escolar.

El análisis de las entrevistas en profundidad confirmó que el alumnado y sus familias presentan déficits a nivel económico, social, educativo, cultural y personal. Estas necesidades, que son consistentes con las detectadas en el Plan integral del ayuntamiento, aumentan la probabilidad de abandono de los estudios, especialmente la influencia de las barreras ideológicas de la familia. Asimismo, se puso de relieve la conveniencia de planificar un período de adaptación al instituto en el que cuenten con una figura de transición, y de fomentar la orientación profesional desde el tercer ciclo de Primaria.

En base a los resultados obtenidos, se concluye que es necesario intervenir en la problemática de abandono escolar desde diferentes contextos y desde un modelo de asesoramiento colaborativo. En consecuencia, se propone, en el ámbito del apoyo a la acción tutorial, un Programa, que está integrado por cinco líneas de actuación: desarrollo de habilidades prelaborales y orientación laboral en el alumnado, implicación de las familias, coordinación con asociaciones gitanas, coordinación con centros con alumnado gitano a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y adaptación al instituto. Cada una de ellas incluye diversas actividades, que se desarrollan a través de diferentes metodologías activas, y se evalúa mediante indicadores de impacto. Por último, se valoran las fortalezas y las debilidades del estudio y de la propuesta de intervención, y se recomienda la ampliación y profundización en la realidad del alumnado y de las familias de etnia gitana.

Palabras clave: prevención, abandono escolar, alumnado, etnia gitana.

INTRODUCCIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS

El período de prácticas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General de Oviedo (EOEP) permitió a la alumna (egresada del Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de orientación educativa) el conocimiento de la realidad diaria de la práctica orientadora en tres colegios públicos de Infantil y Primaria del Principado de Asturias. Uno de estos centros presentaba dos peculiaridades: la primera era que su oferta formativa abarcaba hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y la segunda, que acogía un alto porcentaje de alumnos y alumnas de etnia gitana, en su mayoría procedentes de un poblado marginal.

Inicialmente, se realizó una primera aproximación para explorar el contexto del centro y las características del alumnado, a través de la observación y las conversaciones informales con el personal de la institución y con los miembros del EOEP que prestaban apoyo especializado en ella. Gracias a la información obtenida, se detectó que dichos estudiantes, aunque recibían orientación y acompañamiento, no solían continuar sus estudios al terminar 2º de ESO (normalmente con 16 años), o los abandonaban antes de obtener el Graduado en Educación Secundaria (GES) o la cualificación profesional. Por este motivo, se planteó, como objetivo de investigación, identificar las necesidades que

presentaban el alumnado y las familias, y analizar los factores que podrían estar influyendo en el abandono escolar de los menores.

JUSTIFICACIÓN

Para alcanzar este objetivo, la investigación se apoyó en tres pilares: el marco legislativo, los referentes teóricos y la evaluación de las necesidades del alumnado gitano y de sus familias. Por una parte, se consideraron los principios-guía de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación: la calidad, la equidad, la transmisión de valores, el esfuerzo compartido, la cooperación y colaboración, etc. Asimismo, se tuvieron en cuenta los objetivos establecidos por la Consejería asturiana de Educación en la Circular de Inicio de Curso 2012-2013 para los centros docentes públicos: mantener la calidad educativa; reducir el abandono escolar; y garantizar la equidad, la atención a la diversidad y la participación de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, se basó en los cuatro principios que guían la actuación orientadora (M. Álvarez y Bisquerra, 2012; Grañeras y Parras, 2009): la Prevención, que supone dotar de competencias al individuo para anticiparse a la aparición de problemas; el Desarrollo, que pretende, a través del acompañamiento, conseguir que las potencialidades del individuo crezcan al máximo; la Intervención Social, que procura concienciar al individuo sobre la necesidad de cambiar las condiciones contextuales para lograr sus metas personales, lo que contribuye al cambio social; y el Fortalecimiento Personal, que fomenta la adquisición de competencias para controlar sus vidas en personas que carecen de ellas.

Otros referentes teóricos en los que se sustentó el estudio fueron la Teoría ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría de sistemas de Bertalanffy (ambas citadas en Arranz, 2004), que afirman que la familia es un sistema abierto e interconectado con la realidad social, que influye y es influido por ésta. Igualmente, se fundamentó en el Modelo de Empoderamiento (Fundación Secretariado Gitano, 2013), que trata de identificar y potenciar los recursos de las familias para que puedan utilizarlos para dar respuesta a sus necesidades; y en la Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo (M. Álvarez y Bisquerra, 2012), que resalta la necesidad de desarrollar las habilidades personales de los individuos.

METODOLOGÍA

Se realizó una evaluación de necesidades en la que se utilizaron técnicas de recogida de información cualitativas, y que se desarrolló en tres fases. En la primera de ellas, se analizó el contexto del centro a partir de la Programación General Anual, con objeto de valorar las necesidades de los estudiantes y la respuesta que se le estaba proporcionando a las mismas. En este punto, es importante señalar que, la condición de orientadora de prácticas impidió el acceso directo a los datos del alumnado y de sus familias, así que esta información se obtuvo, fundamentalmente, a través del Plan Integral del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011) y de la entrevista al

director del centro, y, en menor medida, a través del estudio sobre la situación de la infancia gitana en Asturias (M.V. Álvarez, González y San Fabián, 2010).

En la segunda, se llevó a cabo una búsqueda de documentación oficial actualizada sobre los rasgos y las necesidades detectadas por otros expertos en el grupo objeto de estudio. Concretamente, se localizó y revisó un documento oficial emitido por el Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011): el Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016, realizado por Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011).

En la tercera fase, se efectuó la selección de los informantes clave -personas que se encuentran en contacto con el colectivo y que conocen de primera mano las necesidades de éste- que serían entrevistados. Fueron elegidos cuatro profesionales de la educación -el director de la institución, la educadora social del ayuntamiento, y la orientadora educativa y la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) del EOEP-, precisamente por su experiencia en la atención a los jóvenes de etnia gitana y a sus familias. Posteriormente, fueron diseñadas, revisadas, aplicadas, transcritas y analizadas cuatro entrevistas en profundidad, cuyas preguntas exploraban las necesidades del colectivo, la respuesta que se les estaba proporcionando a las mismas, y posibles propuestas de actuación.

RESULTADOS

CONSULTA DE DOCUMENTACIÓN

Por un lado, el análisis del contexto del centro mostró que el colegio se encontraba en una zona bien comunicada y con recursos, y que disponía de una oferta formativa que abarcaba desde la etapa de Infantil hasta el primer ciclo de Secundaria. Asimismo, reveló que el centro acogía un elevado porcentaje de alumnado de etnia gitana -en torno a un 70% del total de las matrículas, según la información aportada por el director y la recogida en el Plan Integral del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011)-. En concreto, de acuerdo con Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011) y con M. V. Álvarez et al. (2010), dichos estudiantes procedían de familias asentadas en el poblado marginal de Ferreros y alrededores, cuyos ascendientes emigraron hacia los años 60 de la región Trás-Os-Montes (situada en el norte de Portugal), en busca de una oportunidad laboral. Igualmente, se concluyó que estos jóvenes, si bien recibían orientación y cierto acompañamiento al terminar 2º de ESO (normalmente con 16 años), no solían continuar sus estudios o los abandonaban antes de obtener el Graduado en Educación Secundaria o la cualificación profesional, y que el centro desarrollaba varios programas, pero ninguno específico para fomentar su continuidad en el sistema educativo.

Por otro lado, la revisión del Plan Integral diseñado por el Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011) proporcionó información muy valiosa sobre las necesidades de las familias gitanas de origen trasmontano, así como los factores que subyacían a la situación de exclusión social en la que se encontraban. En el documento se señalaban problemas de índole sanitario (derivados de la puesta en práctica de pautas alimentarias inadecuadas);

higiénico (hacinamiento y degradación del hábitat); laboral y económico (dependencia de prestaciones sociales, precariedad laboral, desempleo y escasa cualificación); educativo (falta de formación debido al absentismo en los cursos superiores de ESO, al fracaso y al abandono escolar prematuro); social (rechazo social por parte de otros colectivos y escasez de relaciones interculturales); y personal (escasas competencias sociales y falta de autonomía en las gestiones cotidianas). Además, se indicaba que dichas necesidades persistían a pesar de todas las actuaciones llevadas a cabo, si bien las familias evolucionaban favorablemente.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Las entrevistas realizadas a los cuatro informantes clave fueron transcritas y analizadas. Para facilitar su interpretación, la información fue agrupada en bloques temáticos: rasgos destacables y necesidades detectadas en la comunidad objeto de estudio; factores que podrían estar influyendo en el abandono escolar temprano; y actuaciones propuestas por los informantes para dar respuesta a las necesidades del colectivo.

Con respecto a los rasgos y las necesidades, es esencial apuntar que los déficits detectados en el Plan del Ayuntamiento fueron confirmados por los informantes clave. Los cuatro mencionaron las dificultades a nivel educativo de los integrantes de la comunidad gitana objeto de estudio: infravaloración de la importancia de la educación y de las cuestiones escolares (el 75% de los entrevistados); falta de interés y motivación hacia el estudio (el 50%); implicación nula de las familias en la educación de los jóvenes (el 50%); necesidades de formación (el 25%); tendencias absentistas a partir de 1º y 2º de ESO (el 25%); y abandono de los estudios al terminar el colegio o al comienzo del instituto (el 25%). Además, 3 de los 4 profesionales hicieron referencia a la falta de aspiraciones y expectativas de los miembros del colectivo, y uno de los informantes especificó que sus intereses se limitaban a adquirir los aprendizajes básicos (lectura escritura, manejo del dinero y (el 25%); habilidades de conducción), y que estaban centrados en la supervivencia, relacionados con el casamiento y la formación de una familia (el 25%) y con la obtención de un salario social básico (el 50%). Asimismo, los entrevistados aludieron a la ausencia de hábitos en general (el 50%); los problemas de higiene (el 100%), de alimentación (el 50%) y de vivienda (el 50%); la escasez de pautas educativas (el 50%), relacionadas con las normas, el estudio y el trabajo; y la falta de valores como la responsabilidad (el 25%) y el afán de superación (el 25%). Finalmente, se resaltaron otras necesidades de orden socioeconómico, cultural y personal: el atraso de la sociedad en la que viven, y necesidades de empleo y de fomento de habilidades sociales (el 25%); carencia cultural de las familias, dependencia del salario social básico y miedo a salir del barrio necesidades de integración (el 25%).

En relación a los factores que podrían estar incidiendo en la probabilidad de abandono escolar temprano, es fundamental apuntar que la totalidad de los profesionales insistió en las barreras ideológicas de las familias, refiriéndose a la infravaloración de la educación como medio para asegurar el futuro de sus hijos. Más específicamente, uno de los entrevistados explicó que era necesario

un cambio de mentalidad, es decir, conseguir que vieran que el futuro es la formación, no la supervivencia gracias a la prestación social. Por último, se señalaron barreras económicas (el 50% de los informantes), concretamente, la falta de becas (el 25%), y la priorización de gastos en la economía familiar (el 25%), en la cual la educación no es una prioridad; personales (el 25%); y de integración (el 25%).

En cuanto a las actuaciones sugeridas por los informantes, cabe destacar dos propuestas: plantear actividades de orientación laboral desde el tercer ciclo de Primaria, con el fin de trabajar sus motivaciones e intereses; y proporcionarles un período de adaptación al instituto en el que cuenten con el apoyo y el acompañamiento de una figura de transición.

CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación de necesidades mostraron que el colectivo presentaba necesidades a nivel económico, social, educativo, cultural y personal, que incidían en la probabilidad de abandono escolar -especialmente la influencia de las barreras ideológicas de la familia, seguidas de dificultades económicas, personales y de integración-. Igualmente, se manifestó la necesidad de trabajar la orientación profesional con estos estudiantes, y de proporcionarles un período de adaptación al instituto en el que una figura de transición los apoye y los asesore.

En consecuencia, se puso de manifiesto que era preciso intervenir desde diferentes contextos (el personal, el familiar y la conexión entre el colegio y otros centros escolares y entidades), y desde la concepción de la orientación como un proceso de ayuda continua para fomentar la prevención y el desarrollo (M. Álvarez y Bisquerra, 2012). Sería recomendable, asimismo, trabajar partiendo de un modelo de asesoramiento colaborativo, definido por M. Álvarez y Bisquerra (2012) como "un proceso en el cual el asesor (orientador) y un asesorado colaboran para mejorar la educación en un contexto determinado" (p.93), y cuya finalidad sería fomentar la adquisición de autonomía y competencias por parte del asesorado (el profesorado, el equipo directivo, la familia, etc.) para prestar una ayuda más adaptada a las necesidades de la diversidad del alumnado.

PROPUESTA

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación de necesidades, se propondría un programa de intervención, dirigido al alumnado y las familias de la comunidad de etnia gitana de origen trasmontano, con la finalidad de responder a sus necesidades para disminuir las probabilidades de abandono escolar. Para lograr este objetivo, se plantearían seis objetivos generales: el primero, concienciar sobre el valor de la educación; el segundo, favorecer el desarrollo integral del alumnado; el tercero, prevenir e intervenir tempranamente en las dificultades personales y académicas; el cuarto, fomentar el compromiso y la colaboración de todos los agentes socioeducativos; el quinto, potenciar el acercamiento entre el centro y las

familias; y el sexto, promocionar la orientación personal, académica y laboral del alumnado.

Esta propuesta, enmarcada en el ámbito de apoyo a la acción tutorial, se fundamentaría en el marco legislativo y en los referentes teóricos mencionados, y estaría integrada por cinco líneas de actuación, cada una de las cuales incluiría diversas actividades, en las que se emplearía una metodología expositiva (por parte del tutor/a y de los ponentes en las charlas); activa y participativa por parte de los estudiantes y de sus familias; colaborativa por parte de todos los agentes socioeducativos implicados (el orientador del Equipo, el orientador del IES, la figura de transición, etc.); y evaluativa por parte del profesorado, del profesional de la orientación y el de servicios a la comunidad. Además, se utilizarían diferentes técnicas de dinamización individual y grupal: tormenta de ideas, role-playing, debate en gran grupo, trabajo en pequeño grupo, charlas formativas, etc.

El orientador educativo sería el responsable de asesorar y colaborar en el desarrollo de los cinco ejes del programa: desarrollo de habilidades prelaborales y orientación laboral en el alumnado; implicación de las familias; coordinación con asociaciones gitanas; coordinación con centros con alumnado de etnia gitana a través de las Nuevas Tecnologías; y planificación de un período de adaptación al instituto.

La primera línea de actuación permitiría estimular el desarrollo de habilidades prelaborales y la orientación laboral en el alumnado de 5º de Primaria a 2º de ESO. Con este fin, se propondrían actividades para favorecer el conocimiento de uno mismo, del sistema educativo y del mercado laboral; y el desarrollo de habilidades prelaborales (habilidades sociales y emocionales que facilitan la inserción laboral futura). Además, se trabajarían otros elementos que disminuyen la probabilidad de abandono escolar (mejora del autoconcepto y autoestima, la motivación, reducción de miedos, etc.).

El segundo eje se centraría en formar a las familias para promover pautas y hábitos básicos; la igualdad de género y la atención individualizada; el conocimiento del sistema educativo, del mercado laboral y de trayectorias de éxito escolar de gitanos; el contacto con familias gitanas favorables a los estudios, y el intercambio de experiencias sobre temáticas preadolescentes y adolescentes; y la reducción de miedos e inseguridades de las familias ante el cambio de etapa o de centro.

La tercera línea de trabajo trataría de impulsar la colaboración y coordinación entre el centro y las asociaciones gitanas. Las actividades, acordadas entre el orientador y el responsable de la asociación, posibilitarían dar a conocer a las familias programas específicos y animarlos a recibir atención más personalizada.

El cuarto eje incluiría actividades para fomentar el conocimiento sobre el funcionamiento del instituto, el intercambio de experiencias y expectativas positivas, el conocimiento de trayectorias de éxito escolar, y la reducción de las inseguridades y los miedos del alumnado. Se desarrollaría gracias a la creación de un blog y participación on-line en actividades, propuestas conjuntamente por los orientadores, el equipo directivo y el profesor coordinador de las TICS.

La quinta línea de actuación contendría actividades para favorecer el conocimiento previo del instituto y las experiencias positivas entre los alumnos

de la institución y del colegio; y la concienciación sobre la importancia de, al menos, obtener el GES. Además, se elegiría una figura de referencia que les proporcionase orientación y acompañamiento para prevenir posibles dificultades y reducir sus inseguridades.

Finalmente, es importante señalar que el programa estaría incluido en un Plan de Actuación para un Equipo de Orientación General. Para la evaluación inicial, se tendría en cuenta la evaluación de necesidades, así como los datos obtenidos de la aplicación de cuestionarios "ad hoc". Para la evaluación continua, se utilizaría la observación de los profesionales implicados, y se analizarían los productos de las actividades (redacciones, registros de asistencia y participación, comentarios del blog, entrevistas a familias y alumnos, actas de reuniones, informes del orientador, etc.). Para la evaluación final, se emplearían los indicadores de impacto y las medidas para cada objetivo general, y los indicadores de logro de objetivos y las medidas para cada objetivo específico.

VALORACIONES FINALES Y PROSPECTIVAS

El presente estudio tiene un carácter eminentemente exploratorio y se circunscribe a un área concreta de la autonomía asturiana, lo que limita la generalización de los resultados y el campo de actuación del Programa de intervención. Además de esas debilidades, la propuesta adolece de otras dos: la dificultad para lograr la implicación de toda la comunidad educativa (en especial de las familias), y la aproximación a la realidad del colectivo exclusivamente a través de las experiencias de los informantes clave y de la documentación consultada. Como contrapunto, cabe resaltar tres fortalezas: la realización de una evaluación de necesidades basada en la revisión de documentos internos y oficiales, y en la consulta a cuatro profesionales de la educación que están en constante contacto con alumnado y familias; la coincidencia de las necesidades encontradas con las detectadas en la literatura especializada; y el planteamiento de una intervención desde diferentes contextos (familiar, personal, intercentros) y que implique a todos los agentes educativos.

Se recomienda para investigaciones futuras estudiar estrategias que favorezcan la implicación de las familias, y profundizar en la realidad del colectivo a través de un contacto más directo, por ejemplo, a través de grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas con el alumnado y las familias (según disponibilidad de tiempo y adecuación al nivel sociocultural de la muestra).

REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. V., González, M. M. y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado el 27 de febrero de 2013 de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Arranz, E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En

- Autor (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32-68). Madrid: Pearson Educación.
- Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011). *Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016*. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de http://www.ayto-riberadearriba.es/c/document_library/get_file?uuid=3656b1fa-6a38-4f75-8751-66cfba6938b3&groupId=247734
- Circular de inicio de curso 2012-2013 para los centros docentes públicos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, de 27 de agosto de 2012.
- Fundación Secretariado Gitano (Ed.) (2013). *Guía para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos e hijas. Una propuesta metodológica transnacional para profesionales*. Recuperado el 23 de marzo de 2013 de http://www.gitanos.org/upload/19/92/2013_05_guia_roma_families_es_vf.pdf
- Grañeras y Parras (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Recuperado el 20 de junio de 2013 de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. 4 de mayo de 2006, núm. 106).

CONOCER EL PASADO, INTERPRETAR EL PRESENTE Y FORMAR EL FUTURO

Álvaro Fernández-Blanco González
Universidad de Oviedo
alferast@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones se pone de manifiesto la dificultad del alumnado para “visualizar” o comprender realmente aquellos contenidos que intentamos transmitirle, en estas ocasiones el proceso de enseñanza-aprendizaje se empobrece y se convierte en un mero ejercicio memorístico.

Esta es una realidad fácilmente constatable en el aula y que se encuentra ampliamente generalizada. Muchos alumnos se limitan a transcribir en la prueba objetiva o en las actividades unos contenidos que no comprenden y que simplemente han memorizado. Este fenómeno tiene múltiples causas. Una de ellas, la principal seguramente, es el hecho de que el alumnado carece de conocimientos previos sobre dicha temática.

El docente debe tener la agilidad de comprender que unos contenidos que el alumno o alumna aborda por primera vez exigen un esfuerzo de “visualización”.

Mi propuesta de innovación en la programación trata de introducir en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje “herramientas” que puedan superar ese “abismo de abstracción” que dificulta al alumnado la comprensión de aquellos conceptos que debe asimilar.

Todas aquellas herramientas que nos permitan acercar la realidad de lo que queremos transmitir y hacer más comprensibles estos conocimientos resultan útiles. El uso de los medios informáticos y/o audiovisuales resulta muy relevante. Esta intervención tiene como finalidad facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la utilización de los medios informáticos cuyo uso se encuentra generalizado en la mayoría de las aulas de los centros de educación secundaria españoles.

2. INNOVACIÓN

La innovación actúa sobre tres unidades didácticas de la materia *Ciencias Sociales* de 1º ESO.

Mediante la utilización del *Power Point* se proyectan “mapas interactivos” y diversas proyecciones que buscan la aproximación del alumnado a los contenidos a través de temáticas que les resultan familiares, que sirven para

establecer paralelismos, dan a conocer problemáticas actuales relacionadas con el contenido de las unidades didácticas o plantean actividades que fomentan la participación activa.

Si el alumnado cuenta con un ordenador por persona, pareja o grupo reducido podrían utilizarse estas herramientas para desarrollar actividades que el grupo-clase realiza de manera autónoma. Si no se dispone de los citados equipos informáticos el docente puede llevar a cabo las preguntas al alumnado y posteriormente desvelar las respuestas utilizando el ordenador con el que cuenta.

La primera innovación se realiza en el apartado 5 de la *Unidad Didáctica 4: Ríos y mares de Europa y la península ibérica*. Mediante la utilización del *Power Point* se proyecta un "mapa interactivo", físico, de la península ibérica y/o del continente europeo donde se destaca el curso de los ríos más representativos.

El docente puede preguntar a sus alumnos a que ríos hace referencia el mapa. Sobre el curso de los ríos existe un "botón de acción/siguiente" que a modo de enlace nos envía a otra diapositiva donde se halla la respuesta a la pregunta.

En esta segunda diapositiva nos encontramos con nuevas preguntas sobre ese mismo río que representan un mayor nivel de dificultad (caudal, longitud, territorios que atraviesa, etc.).

Una vez preguntados los alumnos sobre estas cuestiones a través de "botones de acción/siguiente" nos trasladamos a las distintas diapositivas donde encontramos las respuestas.

Tanto la segunda como las restantes diapositivas cuentan con "botones de acción/inicio" que nos devuelven a la diapositiva anterior.

Plantear la actividad a modo de concurso o competición puede ser garantía de éxito dada la motivación que para el alumnado representa una actividad de tipo competitivo. Para un adolescente entiendo que resulta mucho más sugestivo.

La actividad se realizó a lo largo de dos sesiones de 55 minutos:

1ª sesión (55 min.)

- Los alumnos/as observan el ppt. en su ordenador (10 min.).
- Explicación general del docente y resolución de dudas (15 min.).
- Realización (individual) de las actividades incluidas en el ppt. (25 min.).
- Reparto de trabajos colectivos y/o individuales (5 min.).

2ª sesión (55 min.)

- Exposición oral de los trabajos por parte de los grupos (30 min.).
- Visionado de un fragmento de un documental relacionado (10 min.).
- Repaso y fijación de conceptos clave por parte del docente (15 min.).

La puesta en práctica de esta actividad durante el *practicum* resultó muy positiva puesto que el alumnado participaba (mayoritariamente) con entusiasmo en la actividad.

La segunda innovación se lleva a cabo en la *Unidad Didáctica 9: La Prehistoria*. La idea que subyace en esta intervención es tratar de acercar una realidad con la que están escasamente familiarizados a través del establecimiento de paralelismos con fenómenos actuales.

En la actualidad existen pueblos no contactados o semicontactados que conforman sociedades nómadas de cazadores-recolectores o sociedades sedentarias que conocen la agricultura y que han domesticado a ciertos animales. Estas comunidades se encuentran en un nivel de desarrollo equiparable a los estadios de desarrollo de algunas de las distintas etapas de la prehistoria.

Mediante una proyección en *Power Point* se muestra al alumnado ejemplos actuales de estos pueblos y las sociedades que conforman mediante contenidos audiovisuales que resultan más atractivos y efectivos, teniendo en cuenta que trabajamos con un alumnado de 12 o 13 años, que las representaciones tradicionales (dibujos, reconstrucciones o esquemas)

Al mismo tiempo que los alumnos y alumnas se familiarizan con mayor facilidad con los contenidos de la unidad didáctica, lo cual tiene un gran valor didáctico, toman consciencia de la existencia de este fenómeno del mundo actual y sus problemáticas.

La actividad se realizó a lo largo de dos sesiones de 55 minutos:

1ª sesión (55 min.)

- Los alumnos/as observan el ppt. en su ordenador (10 min.).
- Explicación general del docente y resolución de dudas (15 min.).
- Realización (individual) de las actividades incluidas en el ppt. (25 min.).
- Reparto de trabajos colectivos y/o individuales (5 min.).

2ª sesión (55 min.)

- Exposición oral de los trabajos por parte de los grupos (30 min.).
- Visionado de un fragmento de un documental relacionado (10 min.).
- Repaso y fijación de conceptos clave por parte del docente (15 min.).

La puesta en práctica de esta actividad resulto muy interesante para los alumnos y alumnas que, en su mayoría, desconocían la existencia de estas comunidades en la actualidad.

La tercera y última intervención afecta al apartado 4 de la *Unidad Didáctica 15: La fragmentación del mundo antiguo (La Europa carolingia)*.

Al analizar la Europa carolingia no resulta extravagante, como manera de introducir los contenidos, establecer un paralelismo con la actual Unión Europea.

En varias ocasiones buena parte del continente europeo ha estado unificado políticamente de manera más o menos duradera y el llamado imperio carolingio es un referente recurrente a este respecto.

Prueba de lo anterior es el hecho de que el galardón por excelencia que premia las contribuciones al proceso de reconciliación de los pueblos de Europa y al proyecto de construcción europea recibe el nombre de Carlomagno.

Mediante la resolución de una serie de preguntas, presentadas a través de un *Power Point*, los alumnos podrán discernir las diferencias y semejanzas de ambas superestructuras, comprender las causas que dieron lugar a su aparición, conocer a los protagonistas de su formación y entender las finalidades que perseguían.

Esta actividad no se llevó a la práctica dado que la Unidad didáctica se impartió con posterioridad a la finalización de nuestro periodo de prácticas.

Preguntas propuestas:

¿Qué herramientas didácticas pueden ser más exitosas en el contexto de un alumnado de 12-13 años?

¿Actividades en grupos reducidos o actividades individuales?

¿Son actividades aplicables a una programación en su conjunto?

3. COMPETENCIAS BÁSICAS

El REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria¹ presenta en su artículo 7 y desarrolla en el anexo 1 las competencias básicas que el alumnado debe adquirir.

Contribución de la innovación al logro de las competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística:

- Utilizar adecuadamente el vocabulario propio de las Ciencias Sociales para construir un discurso preciso.
- Escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico.
- Leer e interpretar textos de tipología diversa, lenguajes icónicos, simbólicos y de representación.

- Competencia matemática:

- Analizar y comparar los datos cuantitativos recogidos en tablas, gráficas, listados y mapas.

- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico:

- Conocer los distintos usos del espacio y de los recursos que han hecho las sociedades a lo largo de los períodos históricos estudiados.
- Localizar en el espacio los elementos del medio físico y los acontecimientos históricos trabajados.
- Analizar la acción del ser humano sobre el medio e interesarse por la conservación del medio ambiente.
- Aprender a orientarse y a situarse en el espacio, utilizando mapas y planos.

- Tratamiento de la información y competencia digital:

- Obtener información procedente de diversas fuentes: escritas, gráficas, audiovisuales, etc.
- Emplear las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información en la búsqueda y el procesamiento de la información.

¹ BOE 5/07 de 5 de Enero de 2007

- Relacionar, analizar, comparar y sintetizar la información procedente de las distintas fuentes trabajadas.
- Competencia social y ciudadana:
- Comprender la aportación realizada por las diferentes culturas.
 - Relacionarse, cooperar y trabajar en equipo.
 - Comprender los valores democráticos.
 - Mostrar una actitud favorable al diálogo y al trabajo cooperativo.
 - Entender los comportamientos y las formas de vida en contextos históricos y/o culturales distintos del propio.
- Competencia cultural y artística:
- Desarrollar la sensibilidad para disfrutar con distintas expresiones del patrimonio cultural y natural.
 - Valorar la importancia del patrimonio para acceder al conocimiento de las sociedades del pasado.
 - Interesarse por contribuir a la conservación y la protección del patrimonio cultural y artístico.
- Competencia para aprender a aprender:
- Buscar explicaciones multicausales para comprender los fenómenos sociales y evaluar sus consecuencias.
 - Utilizar distintas estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información: esquemas, resúmenes, etc.
 - Saber comunicar y expresar de forma efectiva los resultados del propio trabajo.
 - Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente.
- Autonomía e iniciativa personal:
- Comprender las actividades planteadas y planificar la estrategia más adecuada para resolverlas.

- Tomar decisiones y saber escoger la manera de recuperar la información más adecuada en cada caso.
- Saber argumentar de forma lógica y coherente las explicaciones de los conceptos y fenómenos estudiados.
- Hacer un seguimiento de los aprendizajes realizados.

4. OBJETIVOS

Los Objetivos de la materia *Ciencias Sociales* quedan establecidos en el anexo 2 del REAL DECRETO 1631/2006l y en el anexo 2 del DECRETO 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias².

Contribución de la innovación al cumplimiento de los objetivos:

- Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
- Identificar los elementos del medio físico y analizar la utilización de los recursos por los grupos sociales, valorando las consecuencias ambientales.
- Identificar los espacios rurales, industriales, de servicios y urbanos en Europa, España y Asturias.
- Conocer la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos básicos físicos y humanos, y distinguir las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas, con especial atención a España y Asturias.
- Valorar la diversidad cultural, manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coincidan con las propias.
- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes la Prehistoria y la Edad Antigua en el mundo, en Europa, en España y en Asturias.

² BOPA 162 de 12 de Julio de 2007

- Valorar la diversidad cultural, manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coincidan con las propias.
- Adquirir y emplear con precisión el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales.
- Valorar y respetar el patrimonio cultural, asumiendo las responsabilidades que suponen su defensa, conservación y mejora.
- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas.
- Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
- Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz y la igualdad, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas.

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación de la materia *Ciencias Sociales* quedan establecidos en el anexo 2 del REAL DECRETO 1631/2006l y en el anexo 2 del DECRETO 74/2007, de 14 de junio, del Principado de Asturias.

Criterios de evaluación aplicables a la innovación:

- Confeccionar, leer e interpretar gráficas, mapas históricos y geográficos, cuadros estadísticos, esquemas, ejes cronológicos, textos históricos.
- Reconocer y localizar los océanos, continentes y principales mares de Europa y del mundo.
- Reconocer y localizar las principales unidades de relieve y los ríos de Asturias, de España, de Europa y del mundo.
- Describir las interacciones que se producen en los grandes medios naturales del planeta entre los rasgos físicos predominantes, las formas de vida que se desarrollan en ellos y las posibilidades de intervención que ofrecen a los grupos humanos.

- Describir los problemas medioambientales relevantes, en especial los más directamente relacionados con las características del medio natural, identificando sus causas y sus posibles efectos.
- Utilizar correctamente unidades de medida y clasificación del tiempo histórico (año, siglo, milenio, edad, a.c. y d.c.).
- Localizar los hechos y procesos históricos más representativos de la Prehistoria y de la Edad Antigua, identificando en ellos elementos de permanencia y de cambio.
- Situar en el tiempo y en el espacio los hechos y procesos más representativos de la Prehistoria.
- Identificar los elementos básicos que conformaron las principales sociedades depredadoras.
- Caracterizar los elementos básicos que conformaron las primeras sociedades urbanas, comparando estas sociedades con las precedentes a partir de las distintas fuentes arqueológicas y escritas.
- Realizar, con la ayuda del docente, un trabajo sencillo de carácter descriptivo.
- Participar de forma activa en clase, respetando la opinión de los demás.
- Realizar las actividades y tareas encomendadas.

6. CRITERIOS METODOLÓGICOS

6.1 Situaciones de enseñanza-aprendizaje:

- Inmersión a través de preguntas-problema y otros organizadores previos.
- Descripción, explicación y caracterización de todos los elementos que configuran la actividad, combinando estrategias expositivas con las de indagación en fuentes diferentes.
- Conclusión, síntesis y evaluación de los contenidos trabajados y de las actividades realizadas a lo largo de las respectivas innovaciones con implicaciones metacognitivas.

6.2 Organización de espacios y tiempos:

Al ambiente en el aula le otorgo un papel destacado, porque tiene una influencia importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Contribuyen a la buena disposición ambiental del aula los factores siguientes:

- La creación de un buen clima de aprendizaje, en el que las relaciones de comunicación, de diálogo y de intercambio de información y de experiencias presidan toda la acción didáctica.
- La creación de condiciones físicas óptimas que favorezcan el trabajo del docente y del alumno/a. Estas condiciones se consiguen a través de la organización funcional de los recursos didácticos.
- La correcta disposición de todos los elementos del aula, pues está comprobado que los ambientes agradables y acogedores crean hábitos personales y sociales de indudable valor (de estudio, de trabajo en equipo, etc.). Así, un cartel o un anuncio publicitario pueden potenciar positivamente el desarrollo de la actividad.
- En cuanto a la distribución interna del aula, me decanto por la agrupación tradicional en gran grupo realizando trabajo individual y ocasionalmente, cuando el interés y el buen comportamiento del grupo lo permita, trabajos en grupos reducidos.
- Por lo que respecta a la distribución de los tiempos, considero que ésta debe ser flexible. En general, los pasos a seguir serán: los primeros minutos se dedicarán a la detección de los conocimientos previos del alumnado; seguirá la presentación de la actividad respectiva: exposición de los contenidos por parte del docente, actividades comunes, actividades individuales o en grupo y para finalizar la corrección y evaluación de las actividades propuestas.

6.3 Aportación del docente:

- Proporcionar al alumnado los instrumentos necesarios para alcanzar los objetivos.
- Explicaciones breves y claras.
- Dar una visión global de la actividad, a fin de que el alumno/a sepa qué va a aprender y en qué tiene que profundizar.
- Comprobar que el alumnado comprende bien los conceptos y maneja los procedimientos.

6.4 Aportación del alumnado:

- Llevar a clase el material necesario.

- Participar en coloquios y debates, si los hubiera.
- Trabajar las actividades que se propongan, tanto individual como en grupo.

7. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Ordenador/es
- Cañón proyector
- Proyecciones en *Power Point*
- DVD
- Documentales
- Diapositivas
- Histogramas

8. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

- Las actividades orales y/o escritas tendrán un peso porcentual del 50% de la nota.
- los trabajos realizados tendrán un peso porcentual del 40% de la nota.
- La actitud y el comportamiento en el aula tendrán un peso porcentual del 10% en la nota.

8.1 Pruebas orales y/o escritas:

- Claridad expositiva y orden al expresar ideas.
- Utilización y dominio del vocabulario específico y de los conceptos.
- Correcta expresión escrita.
- Selección y síntesis de la información.
- Saber defender puntos de vista y opiniones.
- Presentar el trabajo limpio y ordenado.

8.2 Trabajo en grupo:

- Puntualidad en la entrega.
- Recogida de datos y selección de la información.
- Síntesis de la información obtenida.
- Correcta expresión escrita.
- Grado de participación y papel del alumno/a dentro del grupo.
- Adaptación de los puntos de vista del alumno/a a la posición mayoritaria del grupo.

8.3 Trabajo individual:

- Correcta utilización de la terminología adecuada con el significado correcto.
- Claridad en la expresión.
- Presentación adecuada de la información recogida.
- Ampliación en cuanto a la búsqueda de la información.

9. BIBLIOGRAFÍA

Coll, C. (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Barcelona, Graó.

Hernández, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó.

Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.

COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A SERVIÇO DA MANUTENÇÃO DOS INTERESSES DOS EMPRESÁRIOS

Cláudia Zank*

Patricia Alejandra Behar**

Jorge Alberto Rosa Ribeiro***

Resumo: Este artigo objetiva compreender o olhar de estudantes de diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica acerca de competência profissional. Para tanto, apresenta uma pesquisa desenvolvida numa abordagem qualitativa a partir da estratégia de pesquisa estudo de casos múltiplos. As unidades caso referem-se, assim, a estudantes de diferentes níveis da educação profissional que participaram de um curso de extensão na modalidade semipresencial. O curso foi realizado com o fim de coletar dados para a pesquisa. A análise destes dados indicou que a concepção que os estudantes têm de competência profissional possui forte influência neoliberal, contribuindo para a manutenção dos interesses de uma minoria, qual seja, os empresários.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica; competência profissional; concepção de competência.

1. INTRODUÇÃO

O modelo educacional brasileiro de competência surge com a Lei 9.394/96, mais conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Contudo, cabe destacar que a noção de competência profissional se difere da noção de competência utilizada na educação básica. Segundo Ramos (2001, p. 166),

a definição de competência, no contexto da educação profissional, é construída de forma distinta das que se refere ao ensino médio. Essa distinção, na verdade, não é de essência, mas de adequação da essência à modalidade educacional, à qual corresponde novo estágio de aprendizagem, novos propósitos dessa aprendizagem e novos contextos em que ela se realiza.

Neste viés, destaca-se que as raízes da noção de competência não estão na educação, mas no âmbito do trabalho. Muito anteriores à LDB, as competências surgiram nos anos 70 do século passado, quando teve início, em termos globais, a crise estrutural do capitalismo. Neste período, o mundo empresarial começou a discutir o modelo das competências como uma das reestruturações necessárias para responder à crise que se instalava. Também é nesta década que se desenrolaram na OIT (Organização Internacional do Trabalho) as primeiras discussões acerca da certificação por competência (KUENZER, 2002).

Ao mesmo tempo em que o Brasil tinha suas primeiras experiências com a noção de competência, ocorriam reformas sociais sob a tutela do governo

Fernando Henrique Cardoso³. Dentre estas, a reforma educacional, anunciada com o objetivo prioritário de melhorar a oferta educacional e adequá-la às “novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128). Assim, era apresentado, oficialmente, o modelo de competências. A proposta era “modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho [...]” (MANFREDI, 2002, p. 122).

Muitas decisões políticas ocorridas nos anos 1990 foram fortemente influenciadas pelo neoliberalismo e por organismos internacionais. No que diz respeito à reforma educacional, percebe-se uma aproximação com os interesses de um mercado de trabalho ditado pelos empresários. As alterações promovidas na educação pelos governos seguintes, Lula e Dilma, não foram de ordem estrutural e, no que diz respeito ao modelo de competência profissional não houve mudanças.

Diante disso, este estudo objetiva compreender o entendimento que estudantes de diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) têm de competência profissional. Observa-se, neste sentido, se mesmo passado tantos anos da reforma educacional promovida nos anos 1990, ainda se sente a influência do neoliberalismo na educação. A fim de atingir este objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Para apresentá-la, este artigo faz uma breve retomada da reforma educacional no que tange à educação profissional. Após, debate-se as competências profissionais. Na sequência, é apresentada a metodologia de pesquisa e os resultados. Seguem, por fim, as considerações finais.

2. A REFORMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A reforma na educação profissional tomou corpo por meio da Lei 9.394/96 (LDB) e, principalmente, por meio dos dispositivos de regulamentação. Dentre estes, os mais importantes e que melhor a esclareceram, estabelecendo princípios, diretrizes e normas, são o Decreto nº 2.208/97, o Parecer CNE/CEB⁴ 16/99 e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCN).

Foi por meio do Decreto nº 2.208 que se assumiu o modelo das competências como concepção orientadora da educação profissional (RAMOS, 2001). O segundo dispositivo de relevância, o Parecer CNE/CEB 16/99, tratava das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. As diretrizes eram então regidas por um conjunto de princípios gerais e específicos, sendo as competências para a laboralidade um desses princípios. Em 2000 saíram os Referenciais Curriculares do MEC (Ministério da Educação e Cultura), um guia para o desenho dos cursos de nível técnico.

Através destes documentos deu-se então corpo à reforma educacional dos anos 1990. Esta, no entanto e segundo Frigotto (2010, p. 32), apresentava uma “mudança discursiva aparentemente progressiva no ensino médio e na

³ Presidente da República do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

⁴ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

‘educação profissional e tecnológica’”, mas, na realidade, apenas aprofundou a segmentação e o dualismo (FRIGOTTO, .

O dualismo na educação é uma questão que vem se repetindo desde as “Leis Orgânicas”, de 1942, também conhecidas como “Reforma Capanema”. Estas leis dividiram o ensino médio em duas partes: ramo secundário (com o objetivo de formar dirigentes e de preparar para o ensino superior) e ramo profissional. A Reforma Capanema legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual por meio de um ensino secundário “destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 95).

O pressuposto que se apresenta, portanto, é que, apesar de terem se passado muitos anos desde a Reforma Capanema, as políticas educacionais do final do século XX, berço do modelo de competência na educação brasileira, continuaram a ser pensadas de acordo com os interesses de uma elite, e não de acordo com os interesses do estudante e do trabalhador que procura a educação profissional.

Diante disso, salienta-se que a laboralidade, ou a trabalhabilidade, não deveria ser o objetivo⁵ primordial da educação profissional, mas sim a formação integral do aluno, do trabalhador. O estudo concorda com Frigotto (2010, p. 37) acerca da necessidade de “[...] uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas”.

Em 2004, durante o primeiro governo Lula⁶, o Decreto 2.208/97 foi revogado e se editou o Decreto 5.154/04. Contudo, a construção deste novo Decreto e as posteriores regulamentações não provocaram uma reforma estrutural. Por esta razão, Frigotto (2010, p. 29), ao analisar o primeiro mandato do Presidente Lula, o qualifica como de manutenção da política econômica do governo anterior (FHC), “cuja lógica é incompatível com as reformas estruturais, sem as quais a desigualdade social prosseguirá [...]”.

Da mesma forma, o segundo mandato não apresentou mudanças significativas, dando ênfase às políticas assistencialistas e de inclusão (FRIGOTTO, 2010). Quanto à educação, manteve-se o viés adequacionista aos princípios neoliberais ou, em outras palavras, o elo entre educação e desenvolvimento econômico:

[...] educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral (BARONE, 2000, p. 37).

⁵ Diz nos RCN: “A laboralidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional” (BRASIL, 2000).

⁶ O governo de Luis Ignácio Lula da Silva tem dois mandatos: de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010.

O governo de Dilma Rousseff⁷ continuou trilhando o caminho dos governos anteriores, optando por mudanças que não fugissem da ordem estabelecida e mantendo uma visão mercadológica da educação (OLIVEIRA, FERREIRA, 2013). Pressupõe-se, assim, que o modelo de competências continua fazendo parte de um vínculo de viés neoliberal entre economia e educação, passando a ser o tema da próxima seção.

3. O MODELO DE COMPETÊNCIAS

O modelo de competências surgiu como uma das reestruturações necessárias para responder à crise estrutural do capitalismo (DELUIZ, 2001) e, aos poucos, passou a substituir o modelo de qualificação. Esta, normalmente, entendida

[...] no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo (DELUIZ, 2001, p. 12).

Neste novo contexto, conforme apontado por Fleury e Fleury (2000, p. 2), “o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza face a uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa”.

Também diferentemente do modelo de qualificação, no modelo de competência há uma valorização do individualismo. Para Deluiz (2001) e Ramos (2001), esta valorização do individualismo despolitiza as relações e as ações dos trabalhadores, enfraquecendo sua capacidade de lutar coletivamente por seus direitos:

O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical (DELUIZ, 2001, p. 39).

Segundo Ramos (2001), a conotação individual que as competências carregam é aproveitada como fator despolitizante das relações sociais entre os trabalhadores e entre esses e as gerências. Com isso,

Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais e outras assumem um caráter estritamente técnico, esmaecendo suas determinações econômico-políticas.

⁷ Presidente do Brasil desde 2011.

[...] A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações (RAMOS, 2001, p. 159).

Acrescenta-se, ainda, que “[...] a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o *saber-ser*) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos” (DELUIZ, 2001, p. 2).

Entende-se, portanto, que o modelo das competências mostra-se a serviço da elite empresarial ao lhe proporcionar um coletivo enfraquecido. Da mesma forma, o modelo contribui para que esta elite não seja identificada como a causadora ou provocadora do desemprego e das dificuldades encontradas pelos trabalhadores para se inserir e se manter no mercado de trabalho. Nesse sentido, o modelo de competências também contribui para tornar o próprio trabalhador o culpado de sua situação:

No mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das “regras do jogo” do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo “inventar” o seu próprio trabalho (DELUIZ, 2001, p. 15).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.11), a política de educação profissional é uma política que responsabiliza os próprios trabalhadores “[...] pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico [...]”.

Vê-se, portanto, que os interesses de uma elite, que já no início do século passado mostravam sua influência nas políticas educacionais, continuam presentes, fazendo com que os trabalhadores tomem para si ideologias neoliberais sem mesmo se dar conta de que o fazem e de o quanto são prejudicados por elas.

Nesse sentido, a educação tem contribuído para que os trabalhadores se identifiquem com os interesses dos “patrões”. Como diz Deluiz (2001, p. 15), “a ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados - que se convertem em uma comunidade social de colaboradores [...]”.

A fim de observar qual a concepção que estudantes da Educação Profissional e Tecnológica têm de competência profissional e se esta vai ao

encontro da manutenção do interesse dos empresários, se realizou uma pesquisa qualitativa. Sobre esta pesquisa, metodologia e discussão dos resultados, tratam as próximas seções.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa a partir da estratégia de pesquisa *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005). Seguindo as indicações de Yin (2005), formou-se uma base com 6 casos (6 sujeitos pesquisados).

Com o fim de coletar dados, se realizou um curso de extensão na modalidade semipresencial. Participaram alunos de diferentes níveis⁸ da Educação Profissional e Tecnológica. O curso tinha como objetivo discutir e refletir a competência para o trabalho em equipe, dando subsídios para que os participantes pudessem realizar este trabalho por meio da produção coletiva no ETC – Editor de Texto Coletivo⁹.

O processo de análise de conteúdo baseou-se em Moraes (1999) e foi composto por cinco etapas: preparação das informações; transformação dos conteúdos em unidades; classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação. As três primeiras etapas resultaram na categorização, ou seja, na construção da categoria “Competência profissional”. Para Moraes (1999, p. 19), a categorização é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem¹⁰.

Os dados aqui analisados foram coletados em dois Tópicos do Fórum do ETC, quais sejam: “Competência, uma noção polissêmica” e “Competência para o trabalho em equipe”. Neste primeiro tópico, os alunos foram provocados a debater, de maneira geral e a partir das leituras, das suas vivências e de aprendizagens anteriores, sobre competência. Já o segundo tópico retomava discussões anteriores sobre competência e trabalho em equipe, tentando relacioná-las.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, as discussões sobre a influência dos interesses de uma minoria partem da Reforma Capanema, a qual consolidou um modelo dualista de educação, e chegam aos dias atuais. Acrescenta-se, no entanto, que na atualidade os interesses desta minoria não se detêm no modelo dualista, mas se estendem às competências profissionais, princípio norteador da educação profissional desde a reforma educacional.

Esta, promovida nos anos 1990, durante o governo FHC, se realiza sob o aporte neoliberal e a influência de órgãos internacionais, enfocando a educação profissional no desenvolvimento econômico e no avanço tecnológico ou, em outras palavras, no atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

⁸ São três os níveis da Educação Profissional e Tecnológica: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação.

⁹ Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/etc2/index.php>

¹⁰ Considerou-se neste estudo as mensagens escritas.

Não se surpreende, nesse contexto, que as competências profissionais fiquem em concordância com a ideologia neoliberal da reforma educacional, servindo à manutenção dos interesses dos empresários e com força de formação.

Entendendo que a manutenção dos interesses dos empresários se dá, no ensino por competências, principalmente de três maneiras:

- a) atribuindo aos trabalhadores a responsabilidade de se inserir ou se manter no mercado de trabalho;
- b) modificando a forma como os trabalhadores se identificam, de forma que eles passem a se identificar com os interesses de seus “patrões”;
- c) valorizando o individualismo.

Tais possibilidades são fundamentas em Frigotto (2010), Deluiz (2001) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Os alunos, sujeitos dessa pesquisa, trazem alguns indícios¹¹ dessas questões em suas postagens¹² nos tópicos de discussão, como se verá a seguir.

Enai¹³, **graduanda, desempregada**, traz em sua postagem dois aspectos acima mencionados. Ou seja, ela aceita, resignada, como sua responsabilidade a não inserção no mercado de trabalho – ela não está em primeiro lugar - e ainda toma como natural, sem criticidade alguma, o atingir de metas:

*Ana, continuamente relacionamos competência com eficiência, ou seja, **tu só és competente se atingires as metas**, as quais foram traçadas para atingires, os teus esforços para alcançá-la, se não conseguires não conta. Assim, acredito que este conceito não é justo, mas também sei que **o mundo dos negócios, do trabalho, é assim**, somente os melhores se destacam e se mantêm no topo, **aquele que ficar em segundo lugar não conta e está fora de qualquer competição**. Tem que sempre estar atingindo e te mantendo no topo para ser lembrada.*

jogo” faz parte de nossa realidade.

Observa-se ainda na fala de Enai a questão do individualismo na concorrência com o colega para o “primeiro lugar”, o que também serve à manutenção dos interesses dos empresários, inculcando nos trabalhadores o discurso que não há lugar para todos (FRIGOTTO, 2010).

As “regras do jogo” parecem ser aceitas sem que os trabalhadores se deem conta disso. Tomam para si ideologias neoliberais escondidas sob a bandeira do “vestir a camiseta da empresa” e, como diz Deluiz (2001), se convertem em colaboradores. Colaboradores cujas competências devem prover resultados para a empresa, como mostram as postagens de **Aici, analista financeira**, e **Ziul, docente**:

¹¹ Os grifos nos extratos são dos autores.

¹² Os extratos obtidos são fidedignos aos originais, sendo corrigidos apenas os erros ortográficos.

¹³ Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

*[...] isso é competência profissional, tirar "leite de pedra" das mais diferentes formas com **o melhor resultado para empresa.***

*Competência é a característica pessoal de cada um, que se constitui em habilidades, atitudes, conhecimento, interesses, tendências, valores que fazem a diferença no desempenho das pessoas. Dotando-as de capacidade para **transformar saberes/conhecimento em resultados.***

Rosenfield (2003) elenca uma série de estratégias que as empresas utilizam para modificar a forma como o trabalhador se identifica, de maneira que ele passe a trabalhar como se fosse o empresário. Este estudo correlaciona as competências à estratégia que diz respeito à lógica do empresário passar a ser a lógica do trabalhador. Mas também àquela que "ameaça de não manter o operário em seu emprego, caso ele não se adapte às novas exigências [...]" (ROSENFELD, 2003, p. 356).

A diferença, no entanto, entre as estratégias apontadas pela autora e as competências é que estas não se detêm ao mundo do trabalho, garantido a manutenção dos interesses da elite empresarial desde a formação dos sujeitos.

Acrescenta-se ainda que a vinculação da competência aos interesses das empresas afasta qualquer possibilidade de formação integral. Ou seja, afasta a possibilidade de uma educação que vise o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, 2010), pois tem seu objetivo focado na empresa e não no sujeito.

A postagem que segue mostra de modo bastante resumido o modo como o sujeito **Acis, secretária**, percebe competência:

Competência: idoneidade, aptidão; rivalidade; capacidade. É a capacidade, a aptidão de fazer algo que nos é pedido.

A colocação do substantivo "rivalidade" como explicativo de competência pode denotar a valorização do individualismo e da concorrência (SENNET, 2005; DEJOURS, 2004). Ao mesmo tempo, a palavra "rivalidade" como explicativo de competência mostra o quanto um ensino por competências está distante de um ensino que possibilite cidadania e democracia efetivas.

Por fim, "fazer algo que nos é pedido" sugere resignação, aceitação das regras do jogo. Os trabalhadores não tomam competência como uma construção deles para eles mesmos. Eles tomam competência, portanto, como uma construção deles para a empresa, e, por isso, tornam-se parte de uma comunidade de colaboradores (DELUIZ, 2001).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou compreender como estudantes de diferentes níveis da Educação Profissional e Tecnológica entendem competência, e se este entendimento ainda traz em seu bojo uma influência do neoliberalismo ao possibilitar a manutenção dos interesses de uma minoria.

As evidências apontam que as concepções que os sujeitos têm de competência mostram uma identificação com os interesses das empresas e, por

consequente, que o ensino por competências pode estar realmente a serviço da manutenção dos interesses das mesmas.

Nesta perspectiva, os sujeitos mostram indícios de que aceitam pacificamente como deles a responsabilidade de se inserir ou se manter no mercado de trabalho (“o sujeito é que não buscou desenvolver as competências, por isso está desempregado”). Da mesma forma, identificam o “ser competente” com atingir metas e resultados (para a empresa). E, por fim, aceitam a competição entre colegas e a valorização do individualismo, contribuindo para enfraquecer as relações entre os pares e reforçar os laços com a empresa.

Vê-se, assim, que a ênfase no individualismo, a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho e a identificação com a empresa não nascem mais no âmbito do trabalho, mas quando da formação do trabalhador: nos bancos escolares, por meio de um ensino por competências.

Diante disto, observa-se que mesmo passado muitos anos da reforma educacional promovida nos anos 1990, o viés neoliberal que caracterizou a reforma ainda está presente nos espaços escolares, garantindo, por conseguinte, sua continuidade nos espaços de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARONE, R. E. M. (2000). Educação e políticas públicas: questões para o debate. *Boletim Técnico SENAC*, Rio de Janeiro, v. 26, n.1, set./dez.
- BRASIL. (2000). Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. *Portal Ministério da Educação e Cultura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 01 out. 2011.
- DEJOURS, C. (2004). Avant-propos para a edição brasileira. In: LANCMAN, S.; LAERTE I. (Orgs.). *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Brasília.
- DELUIZ, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, set.- dez..
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. (2000). Em busca da competência. 1º Encontro de Estudos Organizacionais – ENEO. *Anais do 1º Encontro de Estudos Organizacionais*. Curitiba.
- FRIGOTTO, G. (2010). A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (2005). A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 21 – 56.
- KUENZER, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, maio/ago.
- MANFREDI, S. M. (2002).. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

MORAES, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, n. 37, março.

OLIVEIRA, J. F.; FERREIRA, S. (2013).. Universidades Federais no Brasil: Finalidades sociais e gestão universitária. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 19, p. 51-69.

RAMOS, M. N. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

SENNETT, R. (2005). *A Corrosão do Caráter*. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 10.ed.. Rio de Janeiro: Record.

ROSENFELD, C. L. (2003). Autonomia outorgada e relação com o trabalho: liberdade e resistência no trabalho na indústria de processo. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 5, n. 10, jul/dez, p. 350-378.

YIN, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman.

***Cláudia Zank** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, claudiazank@gmail.com

****Patricia Alejandra Behar** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, pbehar@terra.com.br

*****Jorge Alberto Rosa Ribeiro** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, jorge.ribeiro@ufrgs.br

COMPEMED: CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM VOLTADO À IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Cristina Alba Wildt Torrezan; Patricia Alejandra Behar; Maria Cristina Villanova
Biazus Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
crisawt@gmail.com; pbehar@terra.com.br; mcbiazus@gmail.com

Resumo

Os recursos digitais vêm sendo cada vez mais aplicados na construção de materiais educacionais, constituindo os materiais educacionais digitais. Porém, a ausência de uma metodologia específica que abranja orientações pedagógicas, gráficas e técnicas, por vezes torna complexa a prática da equipe desenvolvedora interdisciplinar. Neste contexto, este artigo descreve o processo de elaboração do objeto de aprendizagem CompEMed – Competências da Equipe Desenvolvedora de Materiais Educacionais Digitais. Ele abrange os principais fatores envolvidos no processo de construção desses materiais didáticos, tendo como foco a gestão por competências. O intuito é, através deste objeto de aprendizagem, auxiliar a identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a cada membro da equipe desenvolvedora interdisciplinar, colaborando com a prática desse grupo de trabalho e a articulação entre as diferentes funções de seus integrantes.

Palavras-chave: Materiais Educacionais Digitais. Design Pedagógico. Equipe Desenvolvedora Interdisciplinar. Competências. Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Material educacional digital (MED) é conceituado neste artigo como sendo todo o material voltado à aprendizagem e que utiliza um ou mais recursos digitais na sua elaboração. O referido termo é utilizado quando não há a necessidade de especificar a natureza do material e ao mesmo tempo abrangendo todas elas. Os mais utilizados atualmente são as **páginas web, blogs, wikis, softwares educacionais** e os **objetos de aprendizagem (OA)**.

Através da aplicação das tecnologias digitais (TD), os MED's possibilitam interações e interatividades que extrapolam o limite físico da sala de aula, aproximando a educação do caráter atemporal que vem se instalando na sociedade com a popularização da internet. Porém, visualiza-se a necessidade dessas TD serem apoiadas por metodologias pedagógicas compatíveis com o novo perfil do aluno: crítico, criativo, autônomo, colaborativo e não-linear. Para alcançar esse objetivo torna-se necessário planejar dinâmicas sob o prisma dessa nova geração digital, ultrapassando o paradigma do ensino tradicional e possibilitando uma aprendizagem baseada no pensamento crítico e na construção de efeitos de sentido para os conteúdos estudados.

Inicialmente os MED's eram elaborados, muitas vezes, a partir da simples digitalização de materiais analógicos. Atualmente já existe uma maior preocupação em abordar novas práticas pedagógicas que se relacionem harmonicamente com os recursos digitais e, principalmente, que sejam centradas na aprendizagem do aluno. Por outro lado, ainda não há uma metodologia de construção de MED's que, ao mesmo tempo, envolva orientações técnicas (programação), gráficas (design de interface) e pedagógicas. Esse fato, por vezes, torna necessário a integração de diferentes metodologias e tutoriais. Dessa forma, ainda são verificadas algumas dificuldades no que diz respeito à construção de materiais educacionais digitais. Um dos maiores desafios está na articulação entre as diferentes funções dos membros da equipe desenvolvedora. Além disso, nem sempre o elaborador dispõe de uma equipe interdisciplinar, de modo ao planejamento, por vezes, ficar desequilibrado.

Caso o professor responsável pelo MED seja da área pedagógica e não atue num grupo de trabalho interdisciplinar, normalmente o planejamento do conteúdo prevalece sobre a programação e o design. No caso de atuar na área da informática, variados são as animações e os demais recursos digitais disponibilizados aos usuários, prevalecendo sobre o design de interface, por exemplo. Dessa forma, o Design Pedagógico (DP) (Torrezzan, 2009), concepção adotada por este estudo, sugere a formação de uma equipe desenvolvedora interdisciplinar, dotada, no mínimo, de um pedagogo ou professor, designer e programador. Porém, ainda assim verifica-se muitas vezes a dificuldade no gerenciamento e integração entre as diferentes funções dos membros dessa equipe interdisciplinar. Como delimitar as responsabilidades e limites de cada integrante? Em que momentos devem trabalhar em conjunto? Como administrar a integração dos objetivos técnicos, gráficos e pedagógicos?

Frente a essas questões, esta pesquisa visualiza no mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais um possível caminho para a administração dessas dificuldades. Através dele será possível identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a realização desta função com eficiência e eficácia. Esses elementos, uma vez definidos, poderão auxiliar na articulação entre os membros da equipe, na definição das atividades de cada um e no planejamento de um procedimento que intercale tarefas individuais a coletivas e colaborativas.

Neste contexto, foi elaborado o objeto de aprendizagem CompEMed – Competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais, descrito nas próximas seções deste artigo. Ele aborda os principais fatores envolvidos na construção de MED's, culminando na identificação das competências envolvidas. O objetivo é possibilitar uma reflexão a respeito da elaboração desses materiais didáticos e colaborar com a prática da equipe interdisciplinar.

2. EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

O processo de elaboração de MED's envolve a participação de professores, educadores, pedagogos, designers e alunos bolsistas. Porém, eles

nem sempre atuam em conjunto, pois essa prática envolve a disponibilidade de projetos, verbas e muitas vezes de trabalho voluntário.

O ideal seria a atuação de equipes interdisciplinares compostas por, no mínimo, um profissional de cada uma destas áreas: design, pedagogia e programação; conformando a equipe gráfica, pedagógica e técnica, respectivamente. No entanto, o que muitas vezes pode-se observar, a partir de cursos de capacitação¹⁴ ministrados a desenvolvedores de MED's, é a atuação de professores com o auxílio de um ou dois bolsistas, muitas vezes sem experiência na elaboração desses materiais e na utilização da tecnologia digital, guiados apenas pelo esforço em ultrapassar o paradigma da educação tradicional. Por outro lado, mesmo quando há a atuação de uma equipe interdisciplinar, verifica-se a dificuldade enfrentada na articulação entre as diferentes funções de cada membro. Por isso este estudo, através da elaboração do OA CompEMed, visa analisar os principais elementos envolvidos na construção de materiais educacionais digitais. O objetivo é identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários à equipe desenvolvedora em seus diferentes setores: técnico, gráfico e pedagógico.

3. IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS ÀS EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Esta pesquisa aborda as competências sob o mesmo viés do Quadro Nacional de Qualificações, definindo-as como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para resolução de funções, situações ou problemas, profissionais ou pessoais, com eficiência. Dessa forma, adota-se as seguintes definições:

- **Conhecimento:** relacionado ao **saber conhecer**. Refere-se à aprendizagem dos conhecimentos envolvidos e necessários ao desempenho de uma determinada função. Admite-se uma concepção construtivista, onde a construção do conhecimento encontra-se na interação entre o sujeito e o objeto, segundo a teoria de Piaget (1990).
- **Habilidade:** relacionada ao **saber fazer**. Refere-se aos conhecimentos processuais e procedimentais que se aplicam a uma determinada situação; à escolha correta das estratégias responsáveis pela resolução de situações-problemas.
- **Atitude:** relacionada ao **saber ser**. Envolve o domínio social, afetivo, a emoção e motivação. Aborda a intelectualidade, autonomia, responsabilidade, gestão de pessoas, trabalho em equipe, equilíbrio emocional.

Seguindo esse quadro conceitual, considera-se o mapeamento de competências como a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a realização de uma determinada função com eficiência e eficácia. Além disso, normalmente a rotina leva o indivíduo a proceder com um certo automatismo, perdendo o hábito de refletir sobre **o que**

¹⁴ Cursos de capacitação, realizados entre 2009 e 2013, destinados ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem (uma forma de MED), destinados à equipes contempladas em editais da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS), que fornecem apoio financeiro à construção desses materiais.

faz, de que forma e se haveria **uma maneira melhor de proceder**. Neste sentido, o mapeamento de competências também auxilia na identificação de perfis e funções, assim como na avaliação de processos.

Dessa forma, esta pesquisa observa o mapeamento de competências como um forte aliado à atividade da equipe interdisciplinar. O visualiza como uma possível forma de identificar e organizar as distintas funções entre os diferentes membros da equipe. Além disso, essa prática também corrobora:

- **o auxílio no processo de escolha de pessoal e na formação dos membros da equipe**. Ainda que não seja possível a organização de uma equipe interdisciplinar, os elaboradores estarão cientes dos conhecimentos, habilidades e atitudes que necessitarão desenvolver para a elaboração de MED's.

- **a localização pontual do setor responsável por possíveis erros ou inconsistências no material**, facilitando a identificação da etapa responsável, os fatores envolvidos e sua correção.

Davenport e Prusak (1998) consideram que o mapeamento de competências refere-se a pessoas, tendo como objetivo principal indicar o melhor caminho a ser percorrido na busca do conhecimento. Rossato (2002) relata que o mapeamento de competências permite auxiliar o processo de alocação dos colaboradores de uma empresa; a identificação das potencialidades e carências de competências dos trabalhadores; e o processo de seleção e desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho estratégico da organização.

Por outro lado, Fleury e Fleury (2001) atentam para o valor transitório dos conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo. Reporta essa realidade ao caráter dinâmico das tecnologias organizacionais, que constantemente acaba gerando novas necessidades de qualificação. Essa análise alerta para o fato de que uma competência, num determinado momento considerada essencial em um contexto organizacional específico, em outro pode tornar-se obsoleta, em razão da inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização ou da mutação dos valores da sociedade. Dessa forma, Fleury e Fleury (2004) ressaltam a importância da identificação de competências tanto em âmbito organizacional, quanto funcional e humano, alertando ser o mapeamento de competências uma tarefa complexa e criativa, envolvendo a opinião da alta gerência, dos clientes, fornecedores, gestores e colaboradores da empresa em todos os seus níveis.

Ruas (2009) remete o caráter complexo do mapeamento de competências ao fato de lidar-se com elementos tangíveis e intangíveis de diferentes naturezas - conhecimentos coletivos explícitos e tácitos, práticas de trabalho, culturas de grupos, entre outros. Já Rossato (2002) sugere que sejam avaliadas as competências existentes na empresa e as competências fundamentais para o funcionamento dos processos de negócios, como forma de gerenciar a complexidade do mapeamento. No entanto, cabe ressaltar que o caráter complexo do mapeamento de competências, ressaltado por diferentes autores, não implica como ponto desfavorável à sua prática. Apenas alerta que a eficácia e confiabilidade de sua posterior utilização dependerá da cautela e detalhamento aplicados no processo de sua elaboração.

4.CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM COMPEMED: COMPETÊNCIAS DE EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

O Objeto de Aprendizagem CompEMed é uma entidade digital desenvolvida com o objetivo de gerar discussões a respeito dos fatores envolvidos na prática da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais. Logo, esse objeto visa relacionar conceitos a respeito de MED's: metodologias de construção, Design pedagógico (Torrezzan, 2009) e a articulação entre as diferentes funções da equipe interdisciplinar através da gestão por competências. Nessa perspectiva, ao longo dos seus módulos de conteúdo são abordados aspectos importantes na construção de MED's, culminando num conjunto de desafios que denotam um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais. Tais discussões possibilitarão a interatividade entre o aprendiz e o material educacional digital e, de acordo com a dinâmica pedagógica aplicada, a interação entre os usuários. Assim, será possível alcançar uma aprendizagem colaborativa.

O referido OA disponibiliza conteúdos hipermídia que apoiam a autonomia do sujeito, possibilitando a construção do conhecimento do usuário. A sua organização em forma de desafios propicia a vivência e exploração dos conteúdos abordados através sua aplicação prática. A sua utilização poderá ocorrer em aulas presenciais ou a distância (nesse caso, sugere-se a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem para apoiar a interação aluno-professor e aluno-aluno através das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas). A estrutura técnica possibilita uma navegação não-linear, de modo que o usuário possa elaborar os seus próprios caminhos de navegação de acordo com a lógica do seu raciocínio. Ao mesmo tempo, no guia do CompEMed é sugerida uma ordem de exploração (optativa), para o professor que desejar utilizar este OA com os seus alunos – mas ela poderá ser modificada de acordo com a dinâmica pedagógica por ele idealizada. Há ainda a possibilidade do objeto ser totalmente utilizado, ou apenas alguns de seus tópicos, conforme as necessidades pedagógicas, pois seu conteúdo é organizado em distintos módulos.

4.1. PARÂMETROS DE ELABORAÇÃO

O objeto de aprendizagem foi desenvolvido em 4 etapas: **Preparação, Planejamento, Implementação e Avaliação**. Segue a concepção do Design Pedagógico (Torrezzan, 2009) (quadro 1), que sugere a atuação de uma equipe desenvolvedora com caráter interdisciplinar; o concomitante planejamento técnico, gráfico e pedagógico; baseia-se no construtivismo de Piaget (1990) e na construção de efeitos de sentido para o conteúdo estudado, através da abordagem da experiência estética. Encontra-se disponibilizado no endereço: http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2012/CompEMed/

<p>Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico (Torrezzan, 2009)</p>

Parâmetros	Aplicações		
Imagem	<p>Com relação ao conteúdo: Aplicá-las de modo a apoiar práticas pedagógicas e não simplesmente como forma de apresentar uma informação, possibilitando que o usuário seja capaz de interpretá-las segundo os seus conceitos previamente construídos sobre determinado assunto. Utilizar imagens estáticas (imagens gráficas e vídeos) e interativas (animações e simulações) de modo que o usuário possa criar e testar hipóteses ao longo dos seus estudos.</p>		<p>Com relação às interfaces: Contextualizar as interfaces na cultura do usuário e/ou no assunto a ser abordado pelo material. Utilizar ícones que se relacionem com os signos do usuário e com a composição gráfica da interface, de modo a contemplar o conceito de relevância. Alternar a utilização de ícones de alta e baixa iconicidade, de modo a apoiar as práticas pedagógicas aplicadas ao conteúdo.</p>
Navegação e Usabilidade	<p>Escolher um tipo de navegação (linear, não-linear, mista, Breadcrumbs) ou planejar a alternância entre diferentes tipos de navegação de modo a possibilitar ao aluno uma postura autônoma e investigativa na maior parte do tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Aplicar uma estrutura navegacional compatível com o nível de conhecimento do usuário a respeito da utilização de ferramentas informáticas. ●Complementar os critérios ao lado com os seguintes fatores (também de usabilidade): visibilidade, feedback, mapeamento e consistência. ●Elaborar estratégias de affordance (fornecer pistas a respeito do significado de um determinado elemento de interface). 		<p>Priorizar a contemplação dos seguintes critérios de usabilidade: condução, carga de trabalho, controle explícito, daptabilidade, gestão de erros, consistência, expressividade e compatibilidade.</p>
Interação e Interatividade de	Escolher um tipo de modelo conceitual:		
	Baseados em atividades	Baseado em objetos	Mistos
	Instrução,conversaç	interfaces	Integrar os modelos

	ão, manipulação e navegação, exploração e pesquisa.	remetem a objetos comuns de um certo cotidiano, ex.: adoção de uma metáfora de interface ou ícones de alto grau de iconicidade.	conceituais baseados em atividades aos baseados em objetos.
Organização do conteúdo	Planejar o conteúdo de modo a possibilitar um diálogo entre o usuário e a teoria abordada e não a simples comunicação de conceitos – comunicação didática.	Aplicar as seguintes relações (sujeito-conteúdo):	
		Relação de ajuda - propiciar um diálogo entre o sistema e o usuário de modo ao aluno sentir-se instigado pelos desafios e não desestimulado.	Relativização do discurso - possibilitar que o usuário atue criticamente sobre o conteúdo como uma das formas de construção do seu conhecimento. Desse modo torna-se interessante a disponibilização de animações e simulações interativas em que o usuário possa elaborar/testar/reconstruir hipóteses referentes ao conteúdo estudado.

Quadro 1. Principais parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico.

4.2. ETAPAS DE CONSTRUÇÃO

O planejamento e execução foram realizados juntamente com a equipe do NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (UFRGS). O apoio financeiro foi obtido através do projeto CompED: Competências de Equipes Interdisciplinares e Docentes na EAD, contemplado pelo edital 17 da SEAD (Secretaria de Educação a Distância da UFRGS). Primeiramente definiu-se o tema a ser abordado, o conteúdo a ser explorado, os objetivos pedagógicos e o perfil dos usuários. Após, foram delineados os desafios, o mapa de navegação e a temática de cada interface gráfica. Todas essas decisões ocorreram mediante reuniões com a equipe interdisciplinar de modo a discutir formas de planejamento, execução e consolidação do objeto.

Basicamente formaram-se dois grupos, o **Pedagógico** – responsável pela elaboração do material teórico e planejamento das práticas pedagógicas a serem implementadas; e o **Design** – responsável pelo design das interfaces e pela implementação em HTML/CSS.

Na **Etapa Preparação** definiu-se o tema a ser abordado, o público-alvo, os objetivos gerais, objetivos pedagógicos, modalidade de utilização, tipo de material educacional digital, o estilo das interfaces e o nome do objeto. Quanto ao tipo de material educacional digital, optou-se pela construção de um objeto de aprendizagem devido a ele possibilitar a aplicação de uma estrutura hipertextual, possuir um caráter reutilizável e por estar sendo bastante utilizado na atualidade. O público-alvo são estudantes da graduação e pós-graduação das áreas de informática, design e educação. A modalidade de utilização poderá ser presencial, semi-presencial ou a distância. O objeto de aprendizagem recebe o nome de CompEMed (**Competências de Equipes desenvolvedoras de Materiais educacionais digitais**), já que aborda em seu tema questões a respeito da prática dessas equipes e a gestão por competências. As interfaces adotam um estilo "Clean", utilizando a metáfora de um tablet, com a intenção de fazer menção à modernidade e tecnologia. Objetivos gerais:

- Refletir sobre o conceito de materiais educacionais digitais, sua avaliação, construção e aplicação na educação.
- Analisar os principais fatores técnicos, gráficos e pedagógicos envolvidos na construção de materiais educacionais digitais; sob o ponto de vista do Design Pedagógico (Torrezzan, 2009).
- Discutir a importância do caráter interdisciplinar das equipes desenvolvedoras de MED's e investigar o possível papel da gestão por competências nesta prática.
- Permitir que os professores, designers, programadores e demais equipes elaboradoras de materiais educacionais digitais reflitam sobre as competências envolvidas no desenvolvimento de materiais educacionais digitais.

Objetivos Pedagógicos:

- Propor uma navegação predominantemente não-linear: para que o aluno encontre a oportunidade de atuar com liberdade e autonomia.
- Trabalhar as práticas pedagógicas baseadas na interação e interatividade. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de compartilhar o seu estudo através da interação entre colegas/ professor e da interatividade com o material educacional digital.
- Desenvolver o conteúdo ao longo dos módulos e seus desafios de modo aos usuários realizarem um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora como produto final da aplicação deste objeto.

Objetivos pedagógicos:

- Propor uma navegação predominantemente não-linear: para que o aluno encontre a oportunidade de atuar com liberdade e autonomia.
- Trabalhar as práticas pedagógicas baseadas na interação e interatividade. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de compartilhar o seu estudo através da interação entre colegas/ professor e da interatividade com o material educacional digital.
- Desenvolver o conteúdo ao longo dos módulos e seus desafios de modo aos usuários realizarem um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora como produto final da aplicação deste objeto.

Na **Etapa Planejamento** organizou-se a elaboração do conteúdo e o mapa de navegação. As práticas pedagógicas são baseadas na interação aluno-professor/ entre alunos; e na interatividade com o objeto. O conteúdo é

organizado em 4 módulos, cada um deles contendo desafios (atividades que envolvem o aluno na resolução de situações-problemas). Módulos:

- **Materiais Educacionais Digitais:** aborda os conceitos básicos relacionados aos denominados Materiais Educacionais Digitais (MED's). O objetivo é gerar uma reflexão a respeito da sua conceituação, avaliação, construção e aplicação na educação.

- **Design Pedagógico (Torrezzan, 2009):** apresenta a conceituação de DP, assim como possibilita uma reflexão a respeito dos principais fatores envolvidos e a sua abordagem na construção de MED's.

- **Equipes Interdisciplinares e a Gestão por Competências:** discute a importância do caráter interdisciplinar das equipes desenvolvedoras de MED's e analisa o possível papel da gestão por competências nesta prática.

- **Articulação da equipe desenvolvedora de MED's:** aborda a articulação da equipe desenvolvedora através do mapeamento de competências – ferramenta norteadora da gestão por competências.

Também foram organizados alguns materiais de ajuda ao usuário (alunos e professores), são eles: **apresentação, guia, glossário e textos de apoio.** Ainda nesta etapa, elaborou-se o mapa de navegação do OA CompEMed (figura 1), com o objetivo de arquitetar a estrutura técnica do objeto, explicitando todos os possíveis caminhos que serão disponibilizados aos usuários.

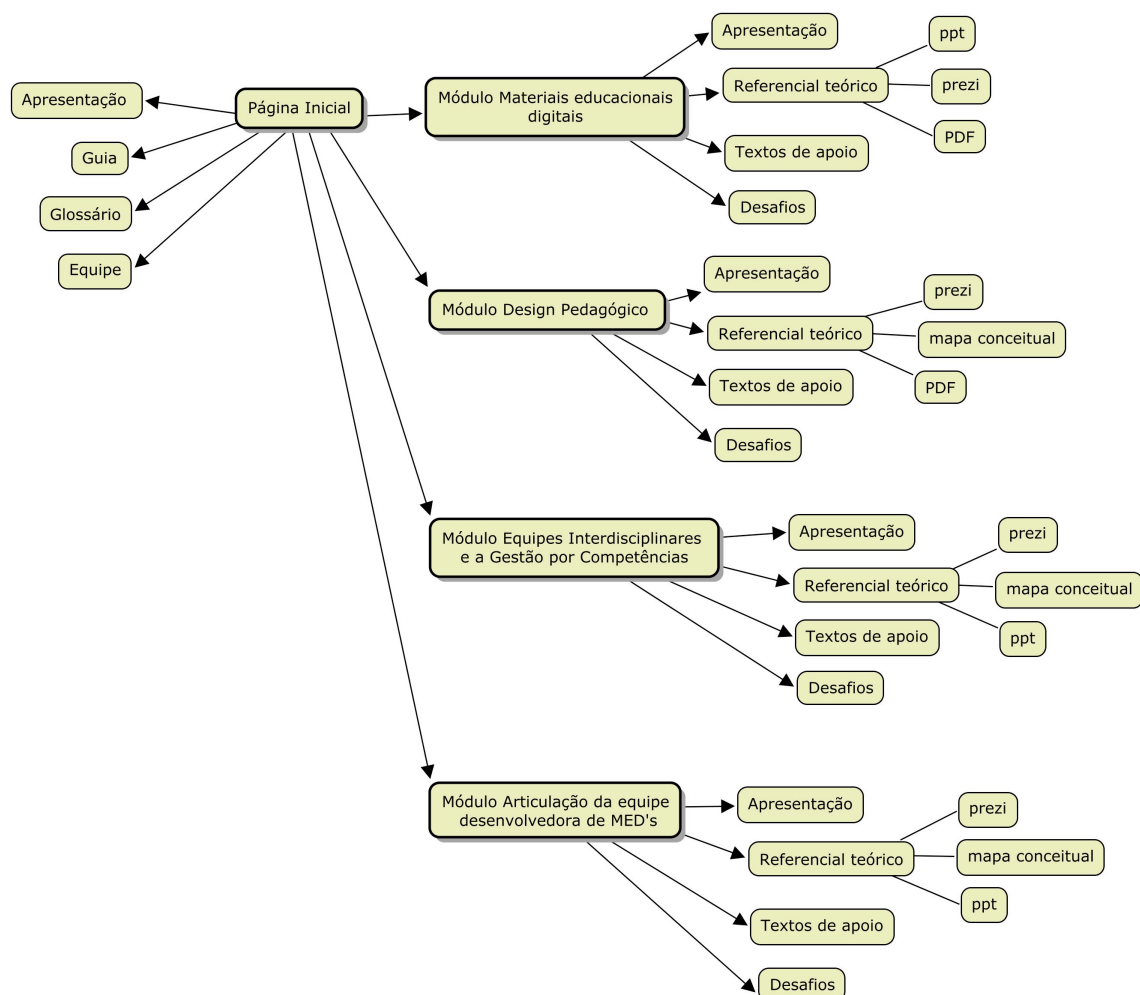
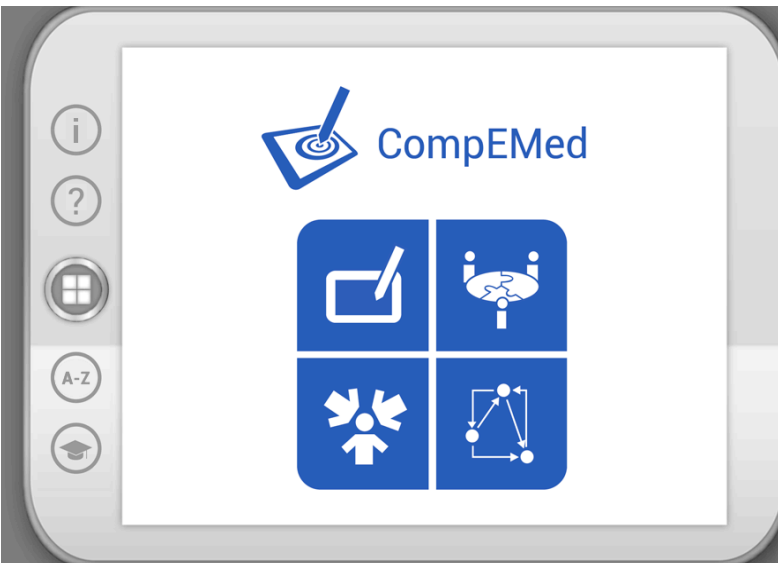
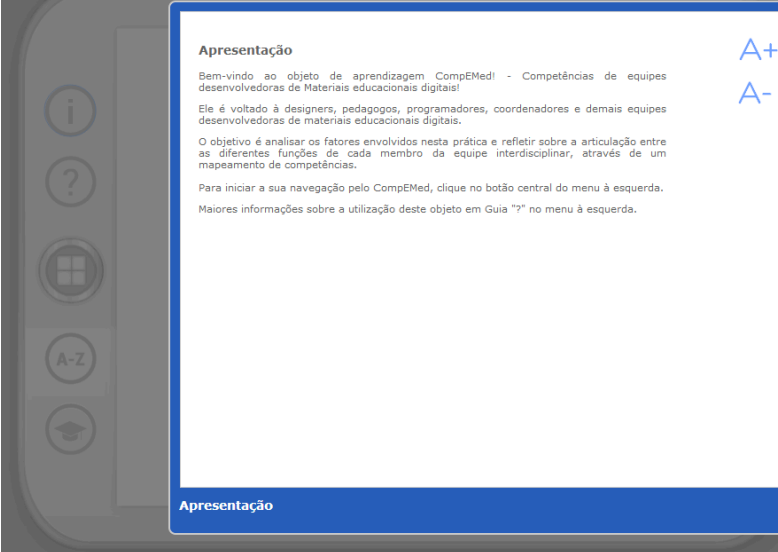


Figura 1. Mapa de navegação do OA CompEMed

Na **etapa de implementação**, foi elaborado o design das interfaces. Após, foi realizada a implementação do objeto de aprendizagem no formato HTML/CSS. Primeiramente construiu-se a estrutura técnica do material educacional digital, tendo como base o mapa de navegação construído na etapa anterior. Nesse momento, foram realizados testes para uma pré-avaliação dessa estrutura, sugerindo-se modificações ao longo do processo. Essas avaliações partiram de pressupostos sobre usabilidade, acessibilidade, bem como outros técnicos (programação e funcionamento) e pedagógicos (análise do conteúdo e dinâmicas pedagógicas). Conforme a estrutura foi sendo finalizada, iniciou-se o processo de refinamento gráfico das interfaces. Realizou-se uma nova avaliação, dessa vez incluindo o design das interfaces e, após as últimas alterações, o protótipo configurou o modelo pronto a ser utilizado.

Telas e recursos disponibilizados no OA CompEMed:

<p>Tela Inicial - contém informações gerais sobre o objeto de aprendizagem.</p>	
<p>Figura 2. Página inicial</p>	
<p>Apresentação – texto de introdução ao objeto de aprendizagem.</p>	
<p>Figura 3. Tela Apresentação</p>	

Guia: recurso que apresenta informações a respeito da utilização deste objeto de aprendizagem e suas características.

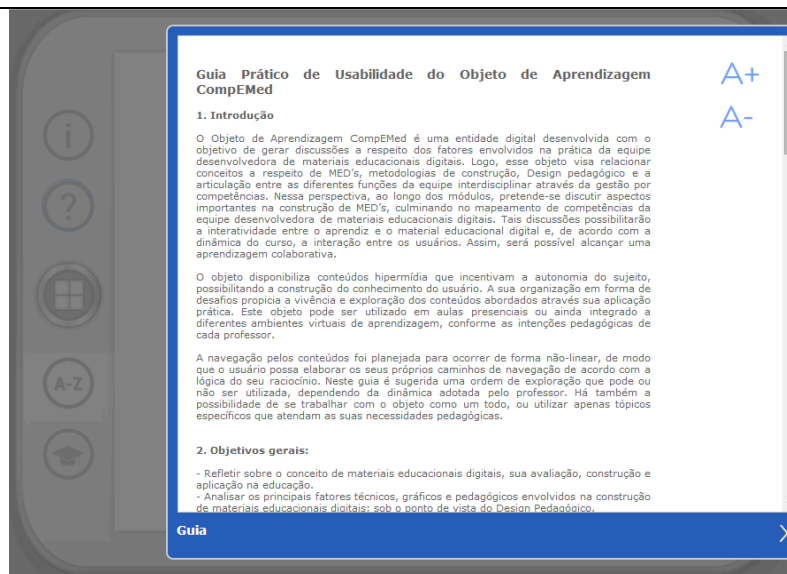


Figura 4. Tela do Guia

Glossário: visa esclarecer dúvidas em relação à terminologia utilizada. Apresenta o significado de vocábulos e termos específicos utilizados no objeto.

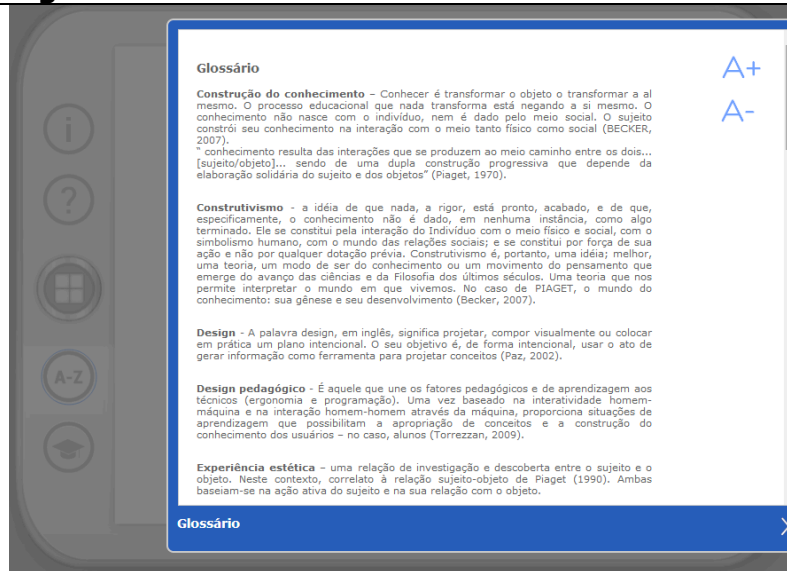


Figura 5. Tela do Glossário

Módulos: disposição dos temas abordados por este objeto de aprendizagem. Totaliza, 4 módulos:

- Materiais Educacionais Digitais
- Design Pedagógico
- Equipes Interdisciplinares e a gestão por Competências
- Articulação da equipe desenvolvedora de



Figura 6. Modelo de tela dos módulos

MED's.

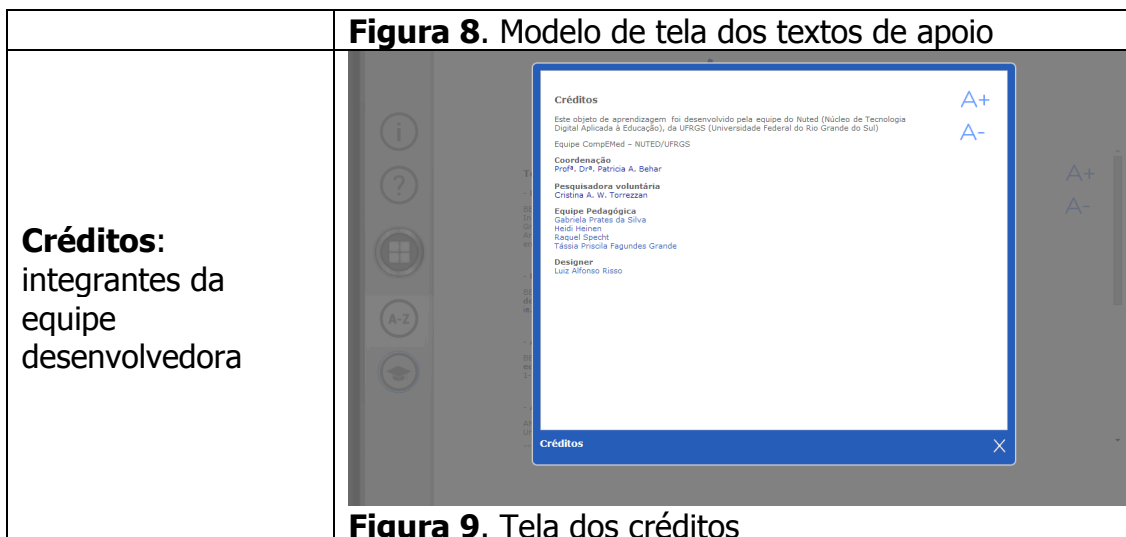
Desafios: sinônimo de atividades, têm o objetivo de relacionar a teoria estudada com a prática através da aplicação de dinâmicas baseadas na ação e reflexão do usuário. Podem ser realizados aleatoriamente (sem uma ordem específica) ou pela ordem que o professor escolher de acordo com seus objetivos. São dispostos ao longo dos módulos.



Figura 7. Modelo de tela dos desafios

Textos de Apoio: conjunto de textos selecionados, presentes em alguns módulos, que servem de fundamentação teórica ao assunto abordado.





Quadro 2. Telas do objeto de aprendizagem CompEMed

Já a Etapa Avaliação do objeto de aprendizagem foi realizada através do curso de extensão “CompEMed: mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais”, destinado a alunos e professores da área de design, pedagogia e informática envolvidos na elaboração de MED’s. Ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) . A partir dessa prática analisou-se:

- a relação aluno-objeto de aprendizagem: para verificar se a estrutura interativa aplicada no OA CompEMed contemplaria fatores ergonômicos e uma boa receptividade dentro da sua proposta técnico-gráfica-pedagógica
- aluno-objeto de estudo: verificando se a metodologia utilizada possibilitaria ou não a ação autônoma, investigativa e reflexiva do usuário sobre o conteúdo abordado
- produto final: um mapeamento das competências necessárias à prática da equipe desenvolvedora de MED’s. Este será utilizado na etapa de coleta de dados desta pesquisa de doutorado no intuito de futuramente validá-lo e incorporá-lo no desenvolvimento de uma metodologia para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico (Torrezzan, 2009).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de materiais educacionais digitais envolve a integração de fatores técnicos, gráficos e pedagógicos, implicando um certo grau de complexidade à atividade da equipe desenvolvedora. O planejamento pedagógico necessita ser apoiado pelo design gráfico das interfaces e pela programação informática a ser implementada. Porém, atualmente não há uma metodologia de construção que envolva orientações técnicas, gráficas e pedagógicas, sendo necessário a integração de distintas metodologias que tratem individualmente dessas questões.

O Design Pedagógico (Torrezzan, 2009) é a concepção que mais se aproxima dessa prática interdisciplinar, porém, envolve apenas parâmetros

norteadores, ou seja, identifica os fatores que devem ser abordados no processo de construção de MED's, mas não abrange a forma de executá-los.

Dessa forma, deu-se continuidade a esse estudo e, em pesquisa de doutorado, elaborou-se o objeto de aprendizagem CompEMed. Ele instiga uma reflexão a respeito dos fatores envolvidos na elaboração de MED's e, através do mapeamento de competências, colabora na identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a cada membro da equipe desenvolvedora. O intuito foi construí-lo para posteriormente utilizá-lo no processo de validação do mapeamento de competências da equipe interdisciplinar previamente realizado por esta pesquisa. O objetivo é utilizar os elementos identificados na elaboração de uma metodologia para a construção de materiais educacionais digitais baseados no Design Pedagógico. No entanto, o referido OA já se encontra disponibilizado na web. Assim, desde já, pretende-se colaborar com a prática da equipe desenvolvedora interdisciplinar e com a elaboração de MED's de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS J, organizador. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. Construindo o conceito de competências.

Revista de Administração Contemporânea. Edição especial, 2001, p. 183-196.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROSSATO, M. A. **Uma proposta de Modelo de Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

RUAS, R. **Observações acerca do Conceito, Natureza e Aplicação da Noção de Competências nas Empresas**. Parte 1 – Competências Organizacionais. Texto elaborado para uso básico, abr./2009.

TORREZZAN, C. A. W. **Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais**. Orientadora: Patricia Alejandra Behar. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

TORREZZAN, Cristina A.; BEHAR, Patricia A.; SILVA, Gabriela P. da; HEINEN, Heidi; SPECHT, Raquel; GRANDE, Tássia P. F. **OA CompEMed**. Disponível em http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2012/CompEMed/.

Acesso em 20/06/2014.

COMPEMED: CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE APRENDIZAGEM VOLTADO À IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Cristina Alba Wildt Torrezan; Patricia Alejandra Behar; Maria Cristina Villanova Biazus Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
crisawt@gmail.com; pbehar@terra.com.br; mcbiazus@gmail.com

Resumo

Os recursos digitais vêm sendo cada vez mais aplicados na construção de materiais educacionais, constituindo os materiais educacionais digitais. Porém, a ausência de uma metodologia específica que abranja orientações pedagógicas, gráficas e técnicas, por vezes torna complexa a prática da equipe desenvolvedora interdisciplinar. Neste contexto, este artigo descreve o processo de elaboração do objeto de aprendizagem CompEMed – Competências da Equipe Desenvolvedora de Materiais Educacionais Digitais. Ele abrange os principais fatores envolvidos no processo de construção desses materiais didáticos, tendo como foco a gestão por competências. O intuito é, através deste objeto de aprendizagem, auxiliar a identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a cada membro da equipe desenvolvedora interdisciplinar, colaborando com a prática desse grupo de trabalho e a articulação entre as diferentes funções de seus integrantes.

Palavras-chave: Materiais Educacionais Digitais. Design Pedagógico. Equipe Desenvolvedora Interdisciplinar. Competências. Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Material educacional digital (MED) é conceituado neste artigo como sendo todo o material voltado à aprendizagem e que utiliza um ou mais recursos digitais na sua elaboração. O referido termo é utilizado quando não há a necessidade de especificar a natureza do material e ao mesmo tempo abrangendo todas elas. Os mais utilizados atualmente são as **páginas web, blogs, wikis, softwares educacionais** e os **objetos de aprendizagem (OA)**.

Através da aplicação das tecnologias digitais (TD), os MED's possibilitam interações e interatividades que extrapolam o limite físico da sala de aula, aproximando a educação do caráter atemporal que vem se instalando na sociedade com a popularização da internet. Porém, visualiza-se a necessidade dessas TD serem apoiadas por metodologias pedagógicas compatíveis com o novo perfil do aluno: crítico, criativo, autônomo, colaborativo e não-linear. Para alcançar esse objetivo torna-se necessário planejar dinâmicas sob o prisma dessa nova geração digital, ultrapassando o paradigma do ensino tradicional e possibilitando uma aprendizagem baseada no pensamento crítico e na construção de efeitos de sentido para os conteúdos estudados.

Inicialmente os MED's eram elaborados, muitas vezes, a partir da simples digitalização de materiais analógicos. Atualmente já existe uma maior preocupação em abordar novas práticas pedagógicas que se relacionem harmonicamente com os recursos digitais e, principalmente, que sejam centradas na aprendizagem do aluno. Por outro lado, ainda não há uma metodologia de construção de MED's que, ao mesmo tempo, envolva orientações técnicas (programação), gráficas (design de interface) e pedagógicas. Esse fato, por vezes, torna necessário a integração de diferentes metodologias e tutoriais. Dessa forma, ainda são verificadas algumas dificuldades no que diz respeito à construção de materiais educacionais digitais. Um dos maiores desafios está na articulação entre as diferentes funções dos membros da equipe desenvolvedora. Além disso, nem sempre o elaborador dispõe de uma equipe interdisciplinar, de modo ao planejamento, por vezes, ficar desequilibrado.

Caso o professor responsável pelo MED seja da área pedagógica e não atue num grupo de trabalho interdisciplinar, normalmente o planejamento do conteúdo prevalece sobre a programação e o design. No caso de atuar na área da informática, variados são as animações e os demais recursos digitais disponibilizados aos usuários, prevalecendo sobre o design de interface, por exemplo. Dessa forma, o Design Pedagógico (DP) (Torrezzan, 2009), concepção adotada por este estudo, sugere a formação de uma equipe desenvolvedora interdisciplinar, dotada, no mínimo, de um pedagogo ou professor, designer e programador. Porém, ainda assim verifica-se muitas vezes a dificuldade no gerenciamento e integração entre as diferentes funções dos membros dessa equipe interdisciplinar. Como delimitar as responsabilidades e limites de cada integrante? Em que momentos devem trabalhar em conjunto? Como administrar a integração dos objetivos técnicos, gráficos e pedagógicos?

Frente a essas questões, esta pesquisa visualiza no mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais um possível caminho para a administração dessas dificuldades. Através dele será possível identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a realização desta função com eficiência e eficácia. Esses elementos, uma vez definidos, poderão auxiliar na articulação entre os membros da equipe, na definição das atividades de cada um e no planejamento de um procedimento que intercale tarefas individuais a coletivas e colaborativas.

Neste contexto, foi elaborado o objeto de aprendizagem CompEMed – Competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais, descrito nas próximas seções deste artigo. Ele aborda os principais fatores envolvidos na construção de MED's, culminando na identificação das competências envolvidas. O objetivo é possibilitar uma reflexão a respeito da elaboração desses materiais didáticos e colaborar com a prática da equipe interdisciplinar.

2. EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

O processo de elaboração de MED's envolve a participação de professores, educadores, pedagogos, designers e alunos bolsistas. Porém, eles nem sempre atuam em conjunto, pois essa prática envolve a disponibilidade de projetos, verbas e muitas vezes de trabalho voluntário.

O ideal seria a atuação de equipes interdisciplinares compostas por, no mínimo, um profissional de cada uma destas áreas: design, pedagogia e programação; conformando a equipe gráfica, pedagógica e técnica, respectivamente. No entanto, o que muitas vezes pode-se observar, a partir de cursos de capacitação¹⁵ ministrados a desenvolvedores de MED's, é a atuação de professores com o auxílio de um ou dois bolsistas, muitas vezes sem experiência na elaboração desses materiais e na utilização da tecnologia digital, guiados apenas pelo esforço em ultrapassar o paradigma da educação tradicional. Por outro lado, mesmo quando há a atuação de uma equipe interdisciplinar, verifica-se a dificuldade enfrentada na articulação entre as diferentes funções de cada membro. Por isso este estudo, através da elaboração do OA CompEMed, visa analisar os principais elementos envolvidos na construção de materiais educacionais digitais. O objetivo é identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários à equipe desenvolvedora em seus diferentes setores: técnico, gráfico e pedagógico.

3. IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS ÀS EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Esta pesquisa aborda as competências sob o mesmo viés do Quadro Nacional de Qualificações, definindo-as como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para resolução de funções, situações ou problemas, profissionais ou pessoais, com eficiência. Dessa forma, adota-se as seguintes definições:

- **Conhecimento:** relacionado ao **saber conhecer**. Refere-se à aprendizagem dos conhecimentos envolvidos e necessários ao desempenho de uma determinada função. Admite-se uma concepção construtivista, onde a construção do conhecimento encontra-se na interação entre o sujeito e o objeto, segundo a teoria de Piaget (1990).
- **Habilidade:** relacionada ao **saber fazer**. Refere-se aos conhecimentos processuais e procedimentais que se aplicam a uma determinada situação; à escolha correta das estratégias responsáveis pela resolução de situações-problemas.
- **Atitude:** relacionada ao **saber ser**. Envolve o domínio social, afetivo, a emoção e motivação. Aborda a intelectualidade, autonomia, responsabilidade, gestão de pessoas, trabalho em equipe, equilíbrio emocional.

Seguindo esse quadro conceitual, considera-se o mapeamento de competências como a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a realização de uma determinada função com

¹⁵ Cursos de capacitação, realizados entre 2009 e 2013, destinados ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem (uma forma de MED), destinados à equipes contempladas em editais da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS), que fornecem apoio financeiro à construção desses materiais.

eficiência e eficácia. Além disso, normalmente a rotina leva o indivíduo a proceder com um certo automatismo, perdendo o hábito de refletir sobre **o que faz, de que forma** e se haveria **uma maneira melhor de proceder**. Neste sentido, o mapeamento de competências também auxilia na identificação de perfis e funções, assim como na avaliação de processos.

Dessa forma, esta pesquisa observa o mapeamento de competências como um forte aliado à atividade da equipe interdisciplinar. O visualiza como uma possível forma de identificar e organizar as distintas funções entre os diferentes membros da equipe. Além disso, essa prática também corrobora:

- **o auxílio no processo de escolha de pessoal e na formação dos membros da equipe**. Ainda que não seja possível a organização de uma equipe interdisciplinar, os elaboradores estarão cientes dos conhecimentos, habilidades e atitudes que necessitarão desenvolver para a elaboração de MED's.

- **a localização pontual do setor responsável por possíveis erros ou inconsistências no material**, facilitando a identificação da etapa responsável, os fatores envolvidos e sua correção.

Davenport e Prusak (1998) consideram que o mapeamento de competências refere-se a pessoas, tendo como objetivo principal indicar o melhor caminho a ser percorrido na busca do conhecimento. Rossato (2002) relata que o mapeamento de competências permite auxiliar o processo de alocação dos colaboradores de uma empresa; a identificação das potencialidades e carências de competências dos trabalhadores; e o processo de seleção e desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho estratégico da organização.

Por outro lado, Fleury e Fleury (2001) atentam para o valor transitório dos conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo. Reporta essa realidade ao caráter dinâmico das tecnologias organizacionais, que constantemente acaba gerando novas necessidades de qualificação. Essa análise alerta para o fato de que uma competência, num determinado momento considerada essencial em um contexto organizacional específico, em outro pode tornar-se obsoleta, em razão da inserção de novas tecnologias no ambiente de trabalho ou mesmo de uma reorientação estratégica da organização ou da mutação dos valores da sociedade. Dessa forma, Fleury e Fleury (2004) ressaltam a importância da identificação de competências tanto em âmbito organizacional, quanto funcional e humano, alertando ser o mapeamento de competências uma tarefa complexa e criativa, envolvendo a opinião da alta gerência, dos clientes, fornecedores, gestores e colaboradores da empresa em todos os seus níveis.

Ruas (2009) remete o caráter complexo do mapeamento de competências ao fato de lidar-se com elementos tangíveis e intangíveis de diferentes naturezas - conhecimentos coletivos explícitos e tácitos, práticas de trabalho, culturas de grupos, entre outros. Já Rossato (2002) sugere que sejam avaliadas as competências existentes na empresa e as competências fundamentais para o funcionamento dos processos de negócios, como forma de gerenciar a complexidade do mapeamento. No entanto, cabe ressaltar que o caráter complexo do mapeamento de competências, ressaltado por diferentes autores, não implica como ponto desfavorável à sua prática. Apenas alerta que

a eficácia e confiabilidade de sua posterior utilização dependerá da cautela e detalhamento aplicados no processo de sua elaboração.

4.CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM COMPEMED: COMPETÊNCIAS DE EQUIPES DESENVOLVEDORAS DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

O Objeto de Aprendizagem CompEMed é uma entidade digital desenvolvida com o objetivo de gerar discussões a respeito dos fatores envolvidos na prática da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais. Logo, esse objeto visa relacionar conceitos a respeito de MED's: metodologias de construção, Design pedagógico (Torrezzan, 2009) e a articulação entre as diferentes funções da equipe interdisciplinar através da gestão por competências. Nessa perspectiva, ao longo dos seus módulos de conteúdo são abordados aspectos importantes na construção de MED's, culminando num conjunto de desafios que denotam um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais. Tais discussões possibilitarão a interatividade entre o aprendiz e o material educacional digital e, de acordo com a dinâmica pedagógica aplicada, a interação entre os usuários. Assim, será possível alcançar uma aprendizagem colaborativa.

O referido OA disponibiliza conteúdos hipermédia que apoiam a autonomia do sujeito, possibilitando a construção do conhecimento do usuário. A sua organização em forma de desafios propicia a vivência e exploração dos conteúdos abordados através sua aplicação prática. A sua utilização poderá ocorrer em aulas presenciais ou a distância (nesse caso, sugere-se a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem para apoiar a interação aluno-professor e aluno-aluno através das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas). A estrutura técnica possibilita uma navegação não-linear, de modo que o usuário possa elaborar os seus próprios caminhos de navegação de acordo com a lógica do seu raciocínio. Ao mesmo tempo, no guia do CompEMed é sugerida uma ordem de exploração (optativa), para o professor que desejar utilizar este OA com os seus alunos – mas ela poderá ser modificada de acordo com a dinâmica pedagógica por ele idealizada. Há ainda a possibilidade do objeto ser totalmente utilizado, ou apenas alguns de seus tópicos, conforme as necessidades pedagógicas, pois seu conteúdo é organizado em distintos módulos.

4.1. PARÂMETROS DE ELABORAÇÃO

O objeto de aprendizagem foi desenvolvido em 4 etapas: **Preparação, Planejamento, Implementação** e **Avaliação**. Segue a concepção do Design Pedagógico (Torrezzan, 2009) (quadro 1), que sugere a atuação de uma equipe desenvolvedora com caráter interdisciplinar; o concomitante planejamento técnico, gráfico e pedagógico; baseia-se no construtivismo de Piaget (1990) e na construção de efeitos de sentido para o conteúdo estudado, através da abordagem da experiência estética. Encontra-se disponibilizado no endereço: http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2012/CompEMed/

Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico (Torrezan, 2009)	
Parâmetros	Aplicações
Imagem	<p>Com relação ao conteúdo: Aplicá-las de modo a apoiar práticas pedagógicas e não simplesmente como forma de apresentar uma informação, possibilitando que o usuário seja capaz de interpretá-las segundo os seus conceitos previamente construídos sobre determinado assunto. Utilizar imagens estáticas (imagens gráficas e vídeos) e interativas (animações e simulações) de modo que o usuário possa criar e testar hipóteses ao longo dos seus estudos.</p> <p>Com relação às interfaces: Contextualizar as interfaces na cultura do usuário e/ou no assunto a ser abordado pelo material. Utilizar ícones que se relacionem com os signos do usuário e com a composição gráfica da interface, de modo a contemplar o conceito de relevância. Alternar a utilização de ícones de alta e baixa iconicidade, de modo a apoiar as práticas pedagógicas aplicadas ao conteúdo.</p>
Navegação e Usabilidade	<p>Escolher um tipo de navegação (linear, não-linear, mista, Breadcrumbs) ou planejar a alternância entre diferentes tipos de navegação de modo a possibilitar ao aluno uma postura autônoma e investigativa na maior parte do tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●Aplicar uma estrutura navegacional compatível com o nível de conhecimento do usuário a respeito da utilização de ferramentas informáticas. ●Complementar os critérios ao lado com os seguintes fatores (também de usabilidade): visibilidade, feedback, mapeamento e consistência. ●Elaborar estratégias de affordance (fornecer pistas a respeito do significado de um determinado elemento de interface). <p>Priorizar a contemplação dos seguintes critérios de usabilidade: condução, carga de trabalho, controle explícito, daptabilidade, gestão de erros, consistência, expressividade e compatibilidade.</p>
Interação e	Escolher um tipo de modelo conceitual:

Interatividade de	Baseados em atividades	Baseado em objetos	Mistos
	Instrução, conversação, manipulação e navegação, exploração e pesquisa.	interfaces remetem a objetos comuns de um certo cotidiano, ex.: adoção de uma metáfora de interface ou ícones de alto grau de iconicidade.	Integrar os modelos conceituais baseados em atividades aos baseados em objetos.
Organização do conteúdo	Planejar o conteúdo de modo a possibilitar um diálogo entre o usuário e a teoria abordada e não a simples comunicação de conceitos – comunicação didática.	Aplicar as seguintes relações (sujeito-conteúdo):	
		Relação de ajuda - propiciar um diálogo entre o sistema e o usuário de modo ao aluno sentir-se instigado pelos desafios e não desestimulado.	Relativização do discurso - possibilitar que o usuário atue criticamente sobre o conteúdo como uma das formas de construção do seu conhecimento. Desse modo torna-se interessante a disponibilização de animações e simulações interativas em que o usuário possa elaborar/testar/reconstruir hipóteses referentes ao conteúdo estudado.

Quadro 1. Principais parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico.

4.2. ETAPAS DE CONSTRUÇÃO

O planejamento e execução foram realizados juntamente com a equipe do NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (UFRGS). O apoio financeiro foi obtido através do projeto CompED: Competências de Equipes interdisciplinares e Docentes na EAD, contemplado pelo edital 17 da SEAD (Secretaria de Educação a Distância da UFRGS). Primeiramente definiu-se o tema a ser abordado, o conteúdo a ser explorado, os objetivos pedagógicos e o perfil dos usuários. Após, foram delineados os desafios, o mapa de navegação e a temática de cada interface gráfica. Todas essas decisões ocorreram mediante reuniões com a equipe interdisciplinar de modo a discutir formas de planejamento, execução e consolidação do objeto.

Basicamente formaram-se dois grupos, o **Pedagógico** – responsável pela elaboração do material teórico e planejamento das práticas pedagógicas a serem implementadas; e o **Design** – responsável pelo design das interfaces e pela implementação em HTML/CSS.

Na **Etapa Preparação** definiu-se o tema a ser abordado, o público-alvo, os objetivos gerais, objetivos pedagógicos, modalidade de utilização, tipo de material educacional digital, o estilo das interfaces e o nome do objeto. Quanto ao tipo de material educacional digital, optou-se pela construção de um objeto de aprendizagem devido a ele possibilitar a aplicação de uma estrutura hipertextual, possuir um caráter reutilizável e por estar sendo bastante utilizado na atualidade. O público-alvo são estudantes da graduação e pós-graduação das áreas de informática, design e educação. A modalidade de utilização poderá ser presencial, semi-presencial ou a distância. O objeto de aprendizagem recebe o nome de CompEMed (**Competências de Equipes desenvolvedoras de Materiais educacionais digitais**), já que aborda em seu tema questões a respeito da prática dessas equipes e a gestão por competências. As interfaces adotam um estilo “Clean”, utilizando a metáfora de um tablet, com a intenção de fazer menção à modernidade e tecnologia. Objetivos gerais:

- Refletir sobre o conceito de materiais educacionais digitais, sua avaliação, construção e aplicação na educação.
- Analisar os principais fatores técnicos, gráficos e pedagógicos envolvidos na construção de materiais educacionais digitais; sob o ponto de vista do Design Pedagógico (Torrezzan, 2009).
- Discutir a importância do caráter interdisciplinar das equipes desenvolvedoras de MED's e investigar o possível papel da gestão por competências nesta prática.

- Permitir que os professores, designers, programadores e demais equipes elaboradoras de materiais educacionais digitais reflitam sobre as competências envolvidas no desenvolvimento de materiais educacionais digitais.

Objetivos Pedagógicos:

- Propor uma navegação predominantemente não-linear: para que o aluno encontre a oportunidade de atuar com liberdade e autonomia.
- Trabalhar as práticas pedagógicas baseadas na interação e interatividade. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de compartilhar o seu estudo através da interação entre colegas/ professor e da interatividade com o material educacional digital.
- Desenvolver o conteúdo ao longo dos módulos e seus desafios de modo aos usuários realizarem um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora como produto final da aplicação deste objeto.

Objetivos pedagógicos:

- Propor uma navegação predominantemente não-linear: para que o aluno encontre a oportunidade de atuar com liberdade e autonomia.
- Trabalhar as práticas pedagógicas baseadas na interação e interatividade. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de compartilhar o seu estudo através da interação entre colegas/ professor e da interatividade com o material educacional digital.

- Desenvolver o conteúdo ao longo dos módulos e seus desafios de modo aos usuários realizarem um mapeamento de competências da equipe desenvolvedora como produto final da aplicação deste objeto.

Na **Etapa Planejamento** organizou-se a elaboração do conteúdo e o mapa de navegação. As práticas pedagógicas são baseadas na interação aluno-professor/ entre alunos; e na interatividade com o objeto. O conteúdo é organizado em 4 módulos, cada um deles contendo desafios (atividades que envolvem o aluno na resolução de situações-problemas). Módulos:

- **Materiais Educacionais Digitais:** aborda os conceitos básicos relacionados aos denominados Materiais Educacionais Digitais (MED's). O objetivo é gerar uma reflexão a respeito da sua conceituação, avaliação, construção e aplicação na educação.

- **Design Pedagógico (Torrezzan, 2009):** apresenta a conceituação de DP, assim como possibilita uma reflexão a respeito dos principais fatores envolvidos e a sua abordagem na construção de MED's.

- **Equipes Interdisciplinares e a Gestão por Competências:** discute a importância do caráter interdisciplinar das equipes desenvolvedoras de MED's e analisa o possível papel da gestão por competências nesta prática.

- **Articulação da equipe desenvolvedora de MED's:** aborda a articulação da equipe desenvolvedora através do mapeamento de competências – ferramenta norteadora da gestão por competências.

Também foram organizados alguns materiais de ajuda ao usuário (alunos e professores), são eles: **apresentação, guia, glossário e textos de apoio.** Ainda nesta etapa, elaborou-se o mapa de navegação do OA CompEMed (figura 1), com o objetivo de arquitetar a estrutura técnica do objeto, explicitando todos os possíveis caminhos que serão disponibilizados aos usuários.

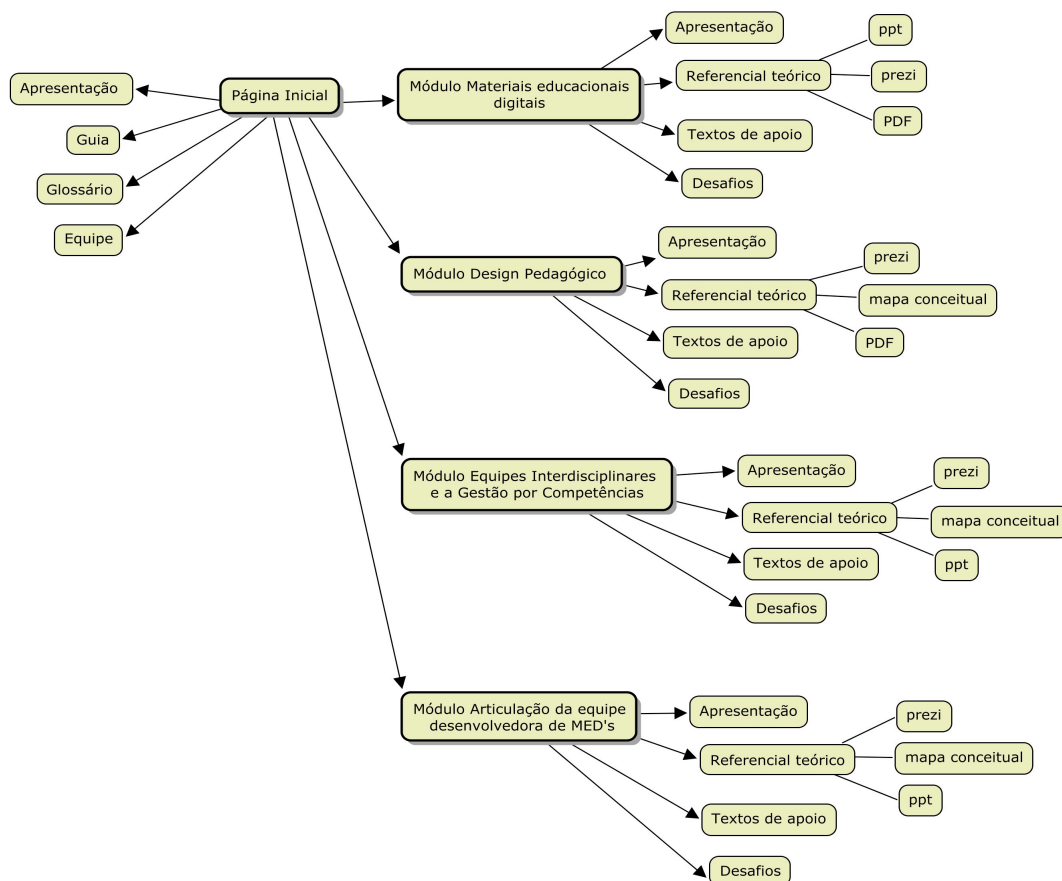
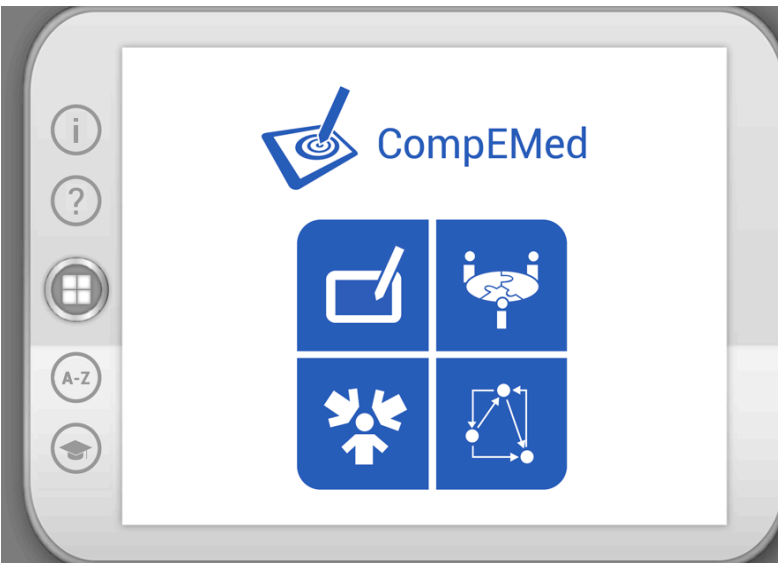
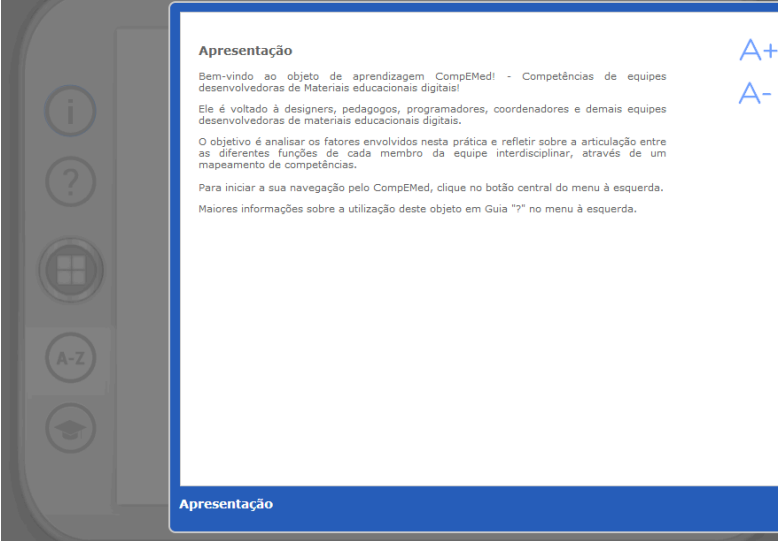


Figura 1. Mapa de navegação do OA CompEMed

Na **etapa de implementação**, foi elaborado o design das interfaces. Após, foi realizada a implementação do objeto de aprendizagem no formato HTML/CSS. Primeiramente construiu-se a estrutura técnica do material educacional digital, tendo como base o mapa de navegação construído na etapa anterior. Nesse momento, foram realizados testes para uma pré-avaliação dessa estrutura, sugerindo-se modificações ao longo do processo. Essas avaliações partiram de pressupostos sobre usabilidade, acessibilidade, bem como outros técnicos (programação e funcionamento) e pedagógicos (análise do conteúdo e dinâmicas pedagógicas). Conforme a estrutura foi sendo finalizada, iniciou-se o processo de refinamento gráfico das interfaces. Realizou-se uma nova avaliação, dessa vez incluindo o design das interfaces e, após as últimas alterações, o protótipo configurou o modelo pronto a ser utilizado.

Telas e recursos disponibilizados no OA CompEMed:

<p>Tela Inicial - contém informações gerais sobre o objeto de aprendizagem.</p>	
<p>Figura 2. Página inicial</p>	
<p>Apresentação – texto de introdução ao objeto de aprendizagem.</p>	
<p>Figura 3. Tela Apresentação</p>	

Guia: recurso que apresenta informações a respeito da utilização deste objeto de aprendizagem e suas características.

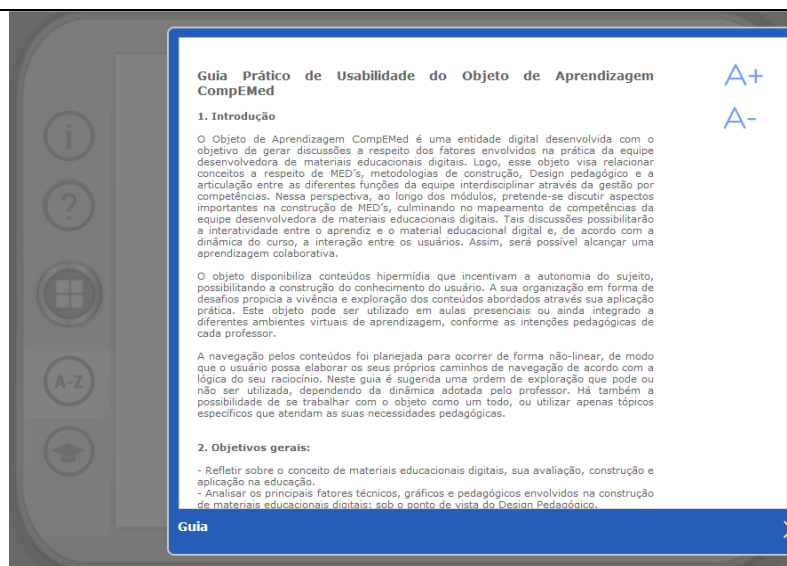


Figura 4. Tela do Guia

Glossário: visa esclarecer dúvidas em relação à terminologia utilizada. Apresenta o significado de vocábulos e termos específicos utilizados no objeto.

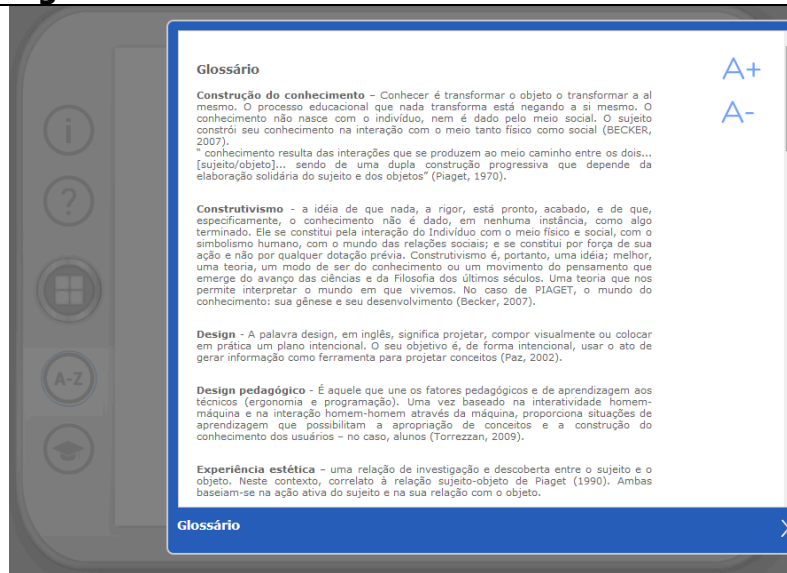


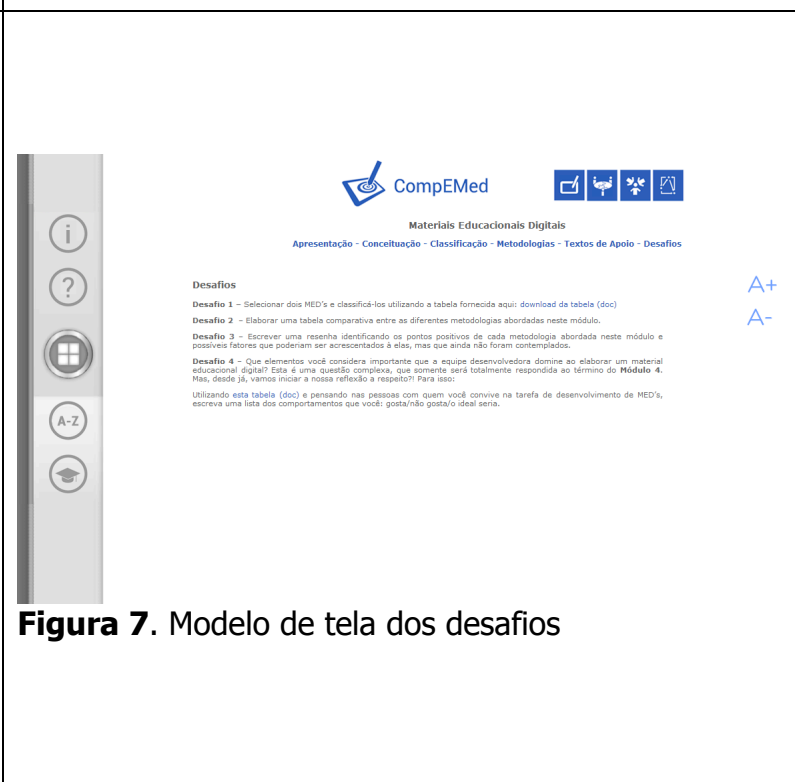

Figura 5. Tela do Glossário

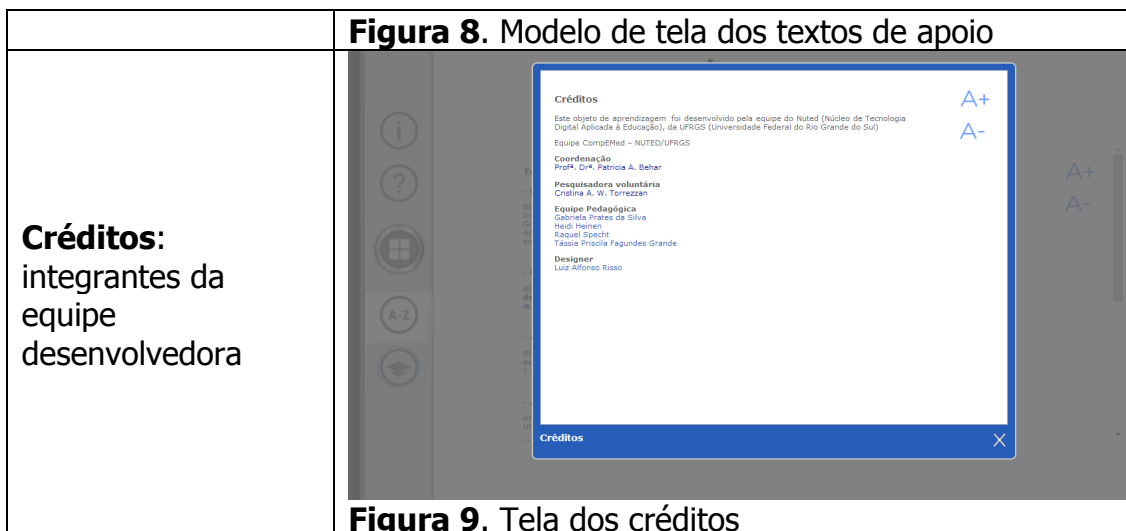
Módulos: disposição dos temas abordados por este objeto de aprendizagem. Totaliza, 4 módulos:

- Materiais Educacionais Digitais
- Design Pedagógico
- Equipes Interdisciplinares e a gestão por Competências
- Articulação da equipe desenvolvedora de



Figura 6. Modelo de tela dos módulos

<p>MED's.</p>	
<p>Desafios: sinônimo de atividades, têm o objetivo de relacionar a teoria estudada com a prática através da aplicação de dinâmicas baseadas na ação e reflexão do usuário. Podem ser realizados aleatoriamente (sem uma ordem específica) ou pela ordem que o professor escolher de acordo com seus objetivos. São dispostos ao longo dos módulos.</p>	 <p>Figura 7. Modelo de tela dos desafios</p>
<p>Textos de Apoio: conjunto de textos selecionados, presentes em alguns módulos, que servem de fundamentação teórica ao assunto abordado.</p>	



Quadro 2. Telas do objeto de aprendizagem CompEMed

Já a Etapa Avaliação do objeto de aprendizagem foi realizada através do curso de extensão “CompEMed: mapeamento de competências da equipe desenvolvedora de materiais educacionais digitais”, destinado a alunos e professores da área de design, pedagogia e informática envolvidos na elaboração de MED’s. Ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) . A partir dessa prática analisou-se:

- a relação aluno-objeto de aprendizagem: para verificar se a estrutura interativa aplicada no OA CompEMed contemplaria fatores ergonômicos e uma boa receptividade dentro da sua proposta técnico-gráfica-pedagógica
- aluno-objeto de estudo: verificando se a metodologia utilizada possibilitaria ou não a ação autônoma, investigativa e reflexiva do usuário sobre o conteúdo abordado
- produto final: um mapeamento das competências necessárias à prática da equipe desenvolvedora de MED’s. Este será utilizado na etapa de coleta de dados desta pesquisa de doutorado no intuito de futuramente validá-lo e incorporá-lo no desenvolvimento de uma metodologia para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico (Torrezzan, 2009).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de materiais educacionais digitais envolve a integração de fatores técnicos, gráficos e pedagógicos, implicando um certo grau de complexidade à atividade da equipe desenvolvedora. O planejamento pedagógico necessita ser apoiado pelo design gráfico das interfaces e pela programação informática a ser implementada. Porém, atualmente não há uma metodologia de construção que envolva orientações técnicas, gráficas e pedagógicas, sendo necessário a integração de distintas metodologias que tratem individualmente dessas questões.

O Design Pedagógico (Torrezzan, 2009) é a concepção que mais se aproxima dessa prática interdisciplinar, porém, envolve apenas parâmetros

norteadores, ou seja, identifica os fatores que devem ser abordados no processo de construção de MED's, mas não abrange a forma de executá-los.

Dessa forma, deu-se continuidade a esse estudo e, em pesquisa de doutorado, elaborou-se o objeto de aprendizagem CompEMed. Ele instiga uma reflexão a respeito dos fatores envolvidos na elaboração de MED's e, através do mapeamento de competências, colabora na identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a cada membro da equipe desenvolvedora. O intuito foi construí-lo para posteriormente utilizá-lo no processo de validação do mapeamento de competências da equipe interdisciplinar previamente realizado por esta pesquisa. O objetivo é utilizar os elementos identificados na elaboração de uma metodologia para a construção de materiais educacionais digitais baseados no Design Pedagógico. No entanto, o referido OA já se encontra disponibilizado na web. Assim, desde já, pretende-se colaborar com a prática da equipe desenvolvedora interdisciplinar e com a elaboração de MED's de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS J, organizador. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. Construindo o conceito de competências.

Revista de Administração Contemporânea. Edição especial, 2001, p. 183-196.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROSSATO, M. A. **Uma proposta de Modelo de Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

RUAS, R. **Observações acerca do Conceito, Natureza e Aplicação da Noção de Competências nas Empresas**. Parte 1 – Competências Organizacionais. Texto elaborado para uso básico, abr./2009.

TORREZZAN, C. A. W. **Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais**. Orientadora: Patricia Alejandra Behar. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

TORREZZAN, Cristina A.; BEHAR, Patricia A.; SILVA, Gabriela P. da; HEINEN, Heidi; SPECHT, Raquel; GRANDE, Tássia P. F. **OA CompEMed**. Disponível em http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2012/CompEMed/.

Acesso em 20/06/2014.

GÉNERO Y DIDÁCTICA: APRENDER LENGUA Y LITERATURA ITALIANA A TRAVÉS DE LAS ESCRITORAS

Daniele Cerrato

Resumen:

El artículo analiza la integración de una perspectiva de género en la didáctica de la lengua y literatura italiana. El estudio de las autoras italiana medievales permite desarrollar en clase cuestiones como la desigualdad cultural, la violencia simbólica, el silenciamiento de las mujeres y promover conceptos como la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos sociales.

Palabras claves: género; didáctica; lengua; literatura italiana; escritoras.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro estudio se inserta dentro de la llamada ginocrítica, que se ocupa del estudio de la historia, temas, géneros y estructuras de la literatura escrita por mujeres, por una lado, y por otro, parte de la hipótesis, que Jonathan Culler (1982) señalaba, de que la educación es más que la trasmisión de una herencia común, relacionándose con aprendizaje de los hábitos del pensamiento crítico. El género como categoría metodológica ha permitido analizar las causas de la subordinación y de la exclusión de las mujeres dentro de la sociedad. Paralelamente, en el ámbito de los estudios literarios se asiste a dos novedades: en el objeto de estudio (las mujeres), y en el método (el género), que han permitido recuperar textos olvidados, construyendo una genealogía de escritoras e investigando la relaciones entre los textos de épocas diferentes. En nuestra propuesta utilizamos el género como categoría de análisis para aplicarlo a la didáctica de la lengua y literatura italiana. En el contexto educativo italiano la perspectiva de género no figura entre los objetivos y programas curriculares de la educación primaria y secundaria. Muchas de las actividades y de los proyectos relacionados, se han realizado solo gracias a la iniciativa personal de docentes que han participado a proyectos de la Comunidad Europea. En el ámbito universitario se ofertan asignaturas con temáticas de género, pero se trata de casos aislados, y se muestra deficitario en la oferta de másteres y doctorados específicos. Sería necesaria una campaña de sensibilización y promoción de proyectos de formación docente (Euridice, 2009).

2. DIDÁCTICA Y GÉNERO

Consideramos necesario educar al género para superar los modelos tradicionales que subordinan a las mujeres y empoderan a los hombres, a través de un recorrido que incluya profesorado, alumnado y padres. Las barreras y los estereotipos de género se pueden superar solo a través de una

experiencia que produzca un cambio significativo en los conocimientos, sentimientos, emociones y comportamientos. La didáctica de la literatura y de la lengua italiana puede servirse de una perspectiva de género para proponer nuevas formulas de aprendizaje, sin perder de vista las necesidades del alumnado y las características de la sociedad. La metodología que queremos aplicar, se propone aumentar progresivamente la independencia del discente, ofreciendo al alumnado las herramientas para comprender cómo el sexo, la pertenencia a una determinada época y cultura, el ambiente familiar y social inciden en la percepción de sí mismos, y por lo tanto, también en la manera de enfrentar retos, resolver problemas, establecer relaciones con los demás, en la construcción del propio proyecto personal y del propio modelo ideal. En este contexto, Edgar Morin (2007), identifica algunos saberes fundamentales para poder enfrentarse con la complejidad del mundo. Tres se refieren al conocimiento de sí y a la relación con el otro, en el respeto de la varias diferencias de género:

- Saber contextualizar las informaciones, a través de las relaciones y las recíprocas influencias.
- Comprender la unidad y la complejidad del ser humano en todos sus aspectos.
- Ser motivados/as a comprensión mutua entre ser humanos y esforzarse por detectar las raíces de los racismos y de las varias formas de desprecio hacia el otro.

A estas indicaciones, Loredana Crestoni (2009,) añade otras, dirigidas al profesorado, en relación a la didáctica de género:

- Reflexionar sobre sí mismo y tomar consciencia de cómo la pertenencia a un género determinado ha influido en la propia vida y, si fuera posible, explicitarlo al alumnado como un ejemplo de recorrido individual.
- Trabajar sobre los procesos de conocimiento del alumnado, ampliando la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje de pertenencia a un género, a los estereotipos y a las expectativas de lo demás.
- Analizar la comunicación y proporcionar al alumnado las herramientas para leer e interpretar los mensajes que los medios de comunicación transmiten, desde los libros de textos hasta la televisión e internet.

Como observan Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio y Giulia Selmi (2010), "atravesar la categoría de género" dentro del aula constituye un privilegio importante porque influye en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Al mismo tiempo representa una responsabilidad porque es necesario "destruir" el género que la sociedad nos ha impuesto y proponer nuevos caminos para poder encontrar una propia identidad y aplicar a la práctica cotidiana la etimología de educación (*ex ducere*, conducir fuera, a una consciencia de sí y del mundo).

Resulta imprescindible que los educadores se reeduquen y muestren su colocación en la realidad, empezando desde sus experiencias. La cultura se presenta como el resultado de la experiencia de la cotidianidad, de la transmisión de los valores. También por lo que se refiere a las estrategias cognitivas el género juega un papel muy importante. Existen muchas creencias que influyen sobre los hábitos de estudio, la participación y las relaciones dentro del aula y crean un obstáculo al momento de actuar y de aprender. El/la

docente tiene que:

- Favorecer una igual participación de alumnas y alumnos.
- Utilizar un lenguaje no sexista y proporcionar una representación igualitaria de hombres y mujeres en los textos sin reproducir estereotipos.
- Atender a los roles de alumnas y alumnos en los trabajos de equipo.
- Reflexionar sobre la dimensión de género compartida con alumnas.
- Analizar los procesos de aprendizaje y los resultados a través de una perspectiva de género.
- Educar al conocimiento responsable.
- Educar a la trasgresión de los modelos dominantes.
- Crear un espacio educativo, físico y simbólico para reflexionar sobre los estereotipos.
- Revisar las modalidades de transmisión de los saberes.
- Prevenir la violencia de género, activando modelos culturales que apunten al respeto recíproco.
- Autoevaluarse en relación a la dimensión de género.

3. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ITALIANA

En el ámbito académico y, en particular, en la especialidad de Italiano, los estudios de género tienen que enfrentarse con dificultades todavía mayores, debido a un cierre general hacía aproximaciones que difieran de la visión tradicional.

Los cambios introducidos encuentran resistencia y la metodología que se utiliza aparece, en muchos casos, superada e impermeable a novedades de contenido y de metodología. La ausencia de estudios pormenorizados sobre las escritoras dificulta el cambio de un canon literario que se basa, casi completamente, en autores masculinos¹⁶.

Esta circunstancia provoca dos importantes consecuencias. Por lo que se refiere a una perspectiva literaria, impide que el alumnado amplíe sus conocimientos a través del estudio de las autoras, y por lo que concierne una perspectiva de género, dificulta una toma de conciencia sobre las diferencias y las posibilidades de emancipación y creación femenina y masculina.

Nuestra propuesta didáctica se mueve en una doble dirección: proponer una formación práctica de género en el alumnado y profundizar temas literarios relacionados con el género como la rescritura del canon, la recuperación de autoras olvidadas, la interpretación de los textos desde una óptica diferente. Nuestra unidad didáctica dedicada a las poetisas italianas medievales se dirige a una clase de secundaria (tercer año), y pretende reflexionar sobre la mujer como autora/creadora, en el contexto de la cultura europea del siglo XIII y XIV, su representación en los textos literarios de la época, y su formación y educación. Al lado de muchos textos misóginos, que demonizan las mujeres y

¹⁶ Sobre los mecanismos que regulan el canon literario vease por ejemplo Zavala, I., Diocaretz, M (ed) (1998), *Breve historia feminista de la literatura española* (en lengua castellana), Barcelona, Anthropos. Se refiere a los estudios de italianística el volumen de Ronchetti, A., Sapegno M. S., (ed. (2007), *Dentro/Fuori Sopra/Sotto. Critica feminista e canone letterario negli studi di italianistica*, Ravenna, Angelo Longo.

teorizan una inferioridad femenina, se encuentran otros que defienden y destacan sus capacidades y potencialidades (Archer, 2001). El análisis de los roles de las mujeres en diferentes ámbitos ciudadanos, permite trazar una línea de continuidad y afirmación femenina dentro de la cultura.

Otro tema fundamental de la unidad sobre las escritoras italianas medievales es la reflexión sobre la presencia/ausencia de las escritoras en el canon literario. Marina Zancan (1998), subraya que la tradición literaria es la historia de un pensamiento masculino, no sólo porque faltan las escritoras, sino porque la tradición masculina ha codificado el femenino a través de temas, estilos y escala de valores excluyentes. Los criterios que regulan el canon literario son arbitrarios y coinciden, en muchas ocasiones, con intereses ideológicos y de poder, que determinan la exclusión de las autoras, muchas veces ajenas a normas y códigos establecidos. En el ámbito educativo e institucional, el canon se acepta sin un análisis atento, utilizándose el término "literatura femenina" con una acepción negativa, para definir una literatura con temas sentimentales, banales y de escaso valor artístico. Las escritoras se consideran casos aislados, mujeres viriles, intrusas en una literatura masculina. La crítica literaria tradicional ha presentado a las escritoras de los primeros siglos de la literatura italiana como ejemplos excepcionales e irrepetibles. Francesco De Sanctis (1983: 71), por ejemplo, consideraba Nina Siciliana e Compiuta Donzella, "un milagro".

Otra cuestión fundamental se relaciona con el concepto de género literario. Las autoras siempre se consideran imitadoras de los autores masculinos, sin tomar en cuenta que han sido pioneras en algunos géneros literarios, como el autobiográfico, y las primeras en practicar la que se define como interculturalidad, porque han utilizado siempre dos códigos y dos lenguajes, unificando el espacio público y el espacio privado.

Como destaca Mercedes Arriaga (2003), la diferencia entre literatura masculina y literatura femenina no se relaciona con el sexo de los autores, sino con una posición hegemónica o marginal, tradicional o innovadora, con la identificación o la rebeldía a roles y modelos culturales.

Si el canon coincide con una idea de memoria colectiva, no se pueden excluir las obras de las autoras porque significaría cercenar el conocimiento de nuestra historia. Es importante revisar y analizar constantemente los métodos y los criterios que definen el canon literario, creando un canon parcial y abierto, donde las escritoras y los escritores disidentes tengan el espacio que merecen. Este cambio se puede conseguir solo construyendo un espacio de formación, en el que examinar y profundizar las cuestiones relacionadas con el género y las escritoras.

Las poetas italianas medievales pueden representar un ejemplo importante, porque se insertan en una tradición anterior de escritoras. Sus textos ofrecen la posibilidad de estudiar el concepto de subjetividad femenina, reflexionar sobre el proceso de empoderamiento y toma de consciencia de las mujeres, y analizar la construcción de una propia identidad en un contexto literario y cultural tradicionalmente masculino. Apoyando la tesis de que "no existe revolución sin la liberación de las mujeres", podemos afirmar que no hay evolución-revolución literaria, ni tampoco literatura, sin la presencia de las autoras. Conocer y (re)descubrir la mitad de la literatura olvidada y borrada, es determinante para

analizar la otra mitad de la literatura que ya conocemos. No se trata de añadir obras de autoras a la literatura masculina, sino de integrarlas en el contexto cultural, para permitir una mayor comprensión y análisis del panorama literario de estos siglos.

Las escritoras medievales italianas han sido poco estudiadas y actualmente faltan ediciones modernas de sus textos, estudios críticos monográficos, investigaciones que contextualicen sus obras, y quedan para resolver cuestiones relacionadas con la atribución de algunos textos. Una parte de la crítica los ignora, considerándolos falsificaciones, y declarando que sus autoras son nombres inventados. Muchos de los textos anónimos de esta época, que se conservan en manuscritos, se atribuyen única y exclusivamente a autores masculinos, sosteniendo que es siempre un hombre el que escribe con voz femenina, sin contemplar el caso contrario, a pesar de que el uso del pseudónimo masculino es una característica de muchas autoras en épocas sucesivas. Una historia literaria, pensada y estructurada a través de una perspectiva de género, modifica las tradicionales etapas y movimientos literarios.

3.1 Objetivos

- Construir una historia literaria de los primeros siglos, a través de las escritoras.
- Proponer un estudio crítico de sus obras, relacionándolas con las obras de otros autores de la misma época que se consideran fundamentales dentro del canon literario.
- Recuperar autoras para poder completar la historia de la literatura italiana.
- Utilizar las poetas italianas y sus textos como herramienta para tratar temas relacionadas con la igualdad cultural entre hombres y mujeres.

3.2. Metodología

Como metodología didáctica nos proponemos desarrollar la comunicación lingüística, a través de las actividades realizadas en el aula y de los materiales utilizados. Queremos trabajar también con otras competencias como el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana, la competencia del aprender a aprender, la autonomía y la iniciativa personal. La motivación del alumnado es un elemento constante de las actividades propuestas, planificadas a través de un enfoque comunicativo, lúdico y creativo¹⁷. Queremos integrar el libro de texto con otros materiales didácticos que puedan permitir una mayor interacción entre profesorado y alumnado, a través de actividades relacionadas con los temas tratados. Para incentivar la participación del alumnado es necesario relacionar los argumentos

¹⁷ La importancia del juego como estrategia didáctica ha sido destacada en varios estudios como por ejemplo Linaza, J. L (1992), *Jugar y aprender*, Granada, Alhambra Longman; Vygotsky, L.S., (1996), *El papel del juego en el desarrollo*, Barcelona, Crítica; Aller García Carlos, (1998), *Producción de textos motivaciones y estrategias lúdicas: juegos y actividades de redacción y composición*, Sevilla, Quercus.

analizados con cuestiones de actualidad y cotidianidad. Contemporáneamente, es necesario promover procedimientos de aprendizaje autónomo, e integrar y enriquecer los conocimientos, teniendo en cuenta los intereses personales de alumnos y alumnas. Entre las metodologías que queremos utilizar podemos destacar:

- Clase explicativa.
- Lectura y análisis de los textos.
- Debate y propuestas interpretativas.
- Lectura individual, a través de cuestionarios y esquemas.

A estas metodologías queremos añadir otras más dinámicas que permitan detectar otras capacidades de la clase. Se trata de actividades como el trabajo en equipo, análisis de casos, el role play y la visualización, que desarrollan el aprendizaje cooperativo (Bernal, 1990), y una educación intercultural (Díaz Aguado Jalón, 2003).

- Trabajo en equipo.

Como ha destacado entre otros Lobato Fraile (1998), y Campos Pinar (2005), el trabajo en equipo permite desarrollar:

- a) el reconocimiento, las capacidades relacionales y comunicativas, la capacidad de atender a los demás.
 - b) La creatividad.
 - c) La colaboración.
 - d) La autoestima.
- Análisis de los casos.

Como destacan Majós, Onrubía, Coll (2006), el análisis de los casos representa una metodología muy eficaz, relacionada directamente con el aprendizaje, y presupone el conocimiento y la capacidad de aplicar conceptos y contenidos de la asignatura. Durante la actividad, el docente propone a la clase una cuestión relacionada con hechos reales, para producir una reflexión que puede referirse a temas surgidos a través de las lecturas y del debate. Se quiere favorecer la capacidad de análisis, la capacidad decisional, la participación en una discusión en grupo para poder encontrar una solución común.

- Role play

El role play o juegos de rol, permite a cada participante de desempeñar un papel determinado e interactuar con los otros participantes. Como destacan Cecchini y Recla (1987), los juegos de simulación son extremadamente eficaces, porque permiten insertar un método de aprendizaje en una situación lúdica y pueden aplicarse a diferentes disciplinas. Se propone al alumnado la representación escénica de una situación que se ha examinado en la clase. El role-play permite un aprendizaje de tipo emocional y se adapta perfectamente a los temas que se encuentran en los textos de las poetas medievales.

- Visualización

El papel del cine y de la imagen en general como factor de aprendizaje ha sido tratado en varias investigaciones mas generales como las de De Pons (1980), Jimenez Pulido (1999), y también en estudios con perspectiva de género como en Rajadell (2005) y Rodriguez Fernandez (2007).

En nuestro caso la imagen (películas, videos, documentales), puede representar un herramienta ideal para desarrollar la posibilidad de reconocimiento, selección e interpretación de la clase.

3.3 Material y recursos didácticos

-Un manual de literatura, por ejemplo Gioanola, E. (1996), *Storia della letteratura italiana: Dalle origini al duemila*, Milano, Librex.

-La lectura de algunos ensayos, contenidos en el volumen de Cox, V. Ferrari C. (2012), *Verso una storia di genere della letteratura italiana*, Bologna, Il Mulino, sobre todo los que se refieren a la Edad Media y al Renacimiento.

- Fotocopias de los textos poéticos que se analizarán y fichas sobre las autoras.

- Internet. Se propondrán búsqueda bibliográficas y se señalarán páginas web, de las que se pueden descargar materiales y podcast.

Señalamos, por ejemplo:

www.letteraturaalfemminile.it www.accademia-alfieri/pagine/donne1.htm

<http://www.url.it/donnestoria/testi/classici/donna500/bibliopremessa.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=MGtGWreqa44>

<http://www.escritorasyescrituras.com>

- Blog

Crear un blog, dedicado a los temas estudiados durante el año, constituye un importante instrumento al servicio del profesorado y del alumnado. Como observa Sanchez García (2010: 159), el blog ejerce de elemento “propiciador” y “motivador” de tareas.

En el específico puede permitir:

- Facilitar material a la clase durante las varias fases de aprendizaje.

- Potenciar la relación docente-discente.

- Crear un espacio constructivo de debate, en el que poder interactuar con la clase sobre diferentes cuestiones.

-Ofrecer la posibilidad al alumnado de publicar y compartir los trabajos desarrollados, individualmente o en grupo.

- Crear un espacio dedicado a las cuestiones de género y a la actualidad, con la posibilidad que sea el alumnado a proponer temas de debate.

4. CONCLUSIONES

En la elaboración de nuestra propuesta hemos querido ofrecer un cuadro de los principales problemas que plantea una didáctica con perspectiva de género, sobre todo por lo que se refiere a los estudios de lengua y literatura italiana. Contrastar la visión androcéntrica de los manuales no se presenta como una tarea simple e inmediata. El estudio de las escritoras italianas medievales puede constituir un tema transversal que permite reflexionar sobre las posibles modificaciones del canon literario y, al mismo tiempo, introducir valores como la integración, la diferencia sexual, la igualdad de oportunidades. Nuestra intervención tiene una triple finalidad:

- 1) Proponer una formación práctica de género destinada al alumnado.
- 2) Profundizar el estudio de la lengua y literatura italiana, a través de los textos de las autoras medievales.
- 3) Utilizar una perspectiva de género para analizar e interpretar los textos.

La programación didáctica mezcla clases teóricas con actividades de análisis y crítica textual, así como actividades más dinámicas y creativas, como trabajos en equipo, role play, la creación de un blog dedicado a las escritoras, con el objetivo de crear una colaboración, un intercambio y una motivación común entre docente y discente. Alumnas y alumnos se han transformado en los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje, y con la ayuda del profesorado pueden llegar a liberarse de los prejuicios, estereotipos y sus construcciones sociales.

Universidad de Sevilla

Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras (HUM753)

dcerrato@us.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allegrini A., Crestoni, L. (2009). *Le altre stelle. La dimensione di genere dei contesti educativi tecno-scientifici. Un'indagine conoscitiva*, Verona, 26 novembre.
- Arriaga Flórez M. (2003). Literatura escrita por mujeres, literatura femenina y literatura feminista en Italia. In Arriaga, M., Browne, R., Estévez-Saá M., Ortiz de Zárate, A., Silva V., *Entretejiendo saberes*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Archer R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres, Antología de textos medievales*. Madrid, Catedra.
- Arriaga Flórez, M., (2010). Escritoras italianas: violencia y exclusión por parte de la crítica. In Arráez Llobregat, J. L., (ed.) *No te di mis ojos, me los arrebataste. Ensayo sobre la discriminación, misoginia y violencia contra las mujeres desde la literatura*. Alicante, Centro de estudios sobre la mujer de la Universidad de Alicante, pp. 243-265.
- Biemmi I. (2010). *Genere e processi formativi. sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, Pisa, Ets.
- Cambi F, Campani, G., Olivieri, S. (2003). *Donne migranti. verso nuovi percorsi formativi*, Pisa, Ets.
- Campos Pinar, M. I, (2005), *Relaciones interpersonales: trabajo en equipo en educación*, Jaén, Alcalá la Real.
- Casale O. (1994). Le scritte femminili tra strumenti di ricerca e edizioni. In Ulysse G. (ed.) *Les femmes écrivains en italia au moyen age et à la renaissance*, Aix en Provence, Université de Provence, pp. 33-49.
- Cecchini, A., Recla A., (1987), I giochi di simulazione, In Cecchini A, Taylor J. L., (ed.) *La simulazione giocata*, Milano, Franco Angeli, pp. 147-169.
- Connell R. W. (1996). *Maschilità. Identità e trasformazione del maschio occidentale*, Milano, Feltrinelli.
- Cox V. & Ferrari C. (2012). *Verso una storia di genere della letteratura italiana*.

Percorsi critici e gender studies, Bologna, il Mulino,

Crespi I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, Milano, Franco Angeli.

Culler, J. (1982). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, Madrid, Catedra.

De Matteis M. C. (1986). *Donna nel medioevo. aspetti culturali e di vita quotidiana*, Bologna, Pàtron, 1986.

De Matteis M. C. (1981). *Idee sulla donna nel medioevo. Fonti e aspetti giuridici, antropologici, religiosi, sociali e letterari della condizione femminile*, Bologna, Pàtron.

De Pablos Pons, Juan (1980), *Cine didáctico posibilidades y metodología*, Madrid, Narcea.

De Sanctis F.(1983). *Storia della letteratura italiana*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1983, (1ª ed, 1870).

Diaz-Aguado Jalón, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Ediciones Piramides.

Euridice (2009). *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*, agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura.

Manuzzi P. (2001). Il corpo, l'invisibile presenza. In Contini M., Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi, D. *Orientamento e identità di genere: crescere donne e uomini*, Firenze, La Nuova Italia.

Fabrizi M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Cortina.

Gamberi C., Maio, M. A., Selmi, G. (Ed). (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.

Gioanola, E. (1996) *Storia della letteratura italiana: Dalle origini al duemila*, Librex, Milano.

Jiménez Pulido, J. (1999). *El cine como medio educativo*, Madrid, Ediciones del Laberinto.

Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en Secundaria*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

Mauri Majós T., Onrubia J. Coll C., (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo, *RUSC*, Vol. 3 Nº 2, Octubre.

Morin E. (2007). *Il metodo III. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina.

Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

Pinto Minerva, F., Vinella, M. (Eds.). (2003). *Pensare la differenza a scuola*, Quaderno irrsae puglia, n. 48, Bari, Progedit.

Rajadell i Puiggròs, N., Pujol M. A., De la Torre S., *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencia a través del cine*, Madrid, Narcea.

Rivera Garretas, M. M., (1993). Como leer en los textos de mujeres medievales: cuestiones de interpretación. In Segura Graiño, C. (Ed.), *La voz del silencio*, Asociacion Cultural Al-Mudayna, Madrid, , vol. 2. pp. 17-39.

Rodríguez Fernández, M. del C., (2007), *Diosas del celuloide: arquetipos de género en el cine clásico*.

- Ronchetti, A., Sapegno M. S., (ed. (2007), *Dentro/Fuori Sopra/Sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*, Ravenna, Angelo Longo.
- Sanchez García, M. (2010), El blog: interacción didáctica creadora. *El Guiniguada*, N°19, pp. 157-169.
- San Vicente, F., Calero Vaquera M. L., (Eds.) (2012). *Discurso de género y didáctica: relato de una inquietud*, Cordoba, Universidad de Cordoba.
- Wood, S. (2002). L'altra biblioteca: la problematica della scrittura femminile. En Quondam, A. *il canone e la biblioteca: costruzioni e decostruzioni della tradizione letteraria italiana*, Roma, Bulzoni, 2 vol., pp. 143-53.
- Ulivieri, S. (1996). *Essere donne insegnanti. storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg e Sellier.
- Olivieri, S., (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini.
- Violi, P. (1996). *L'infinito singolare. Considerazioni sulle differenze sessuali nel linguaggio*, Verona, Essedue.
- Zajczyk, F., Borlini, B. (2007). *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*, Milano, Il Saggiatore.
- Zancan, M. (1998). *Il doppio itinerario della scrittura. La donna nella tradizione letteraria italiana*, Torino, Einaudi.
- Zavala, I., Diocaretz, M., (ed) (1998), *Breve historia feminista de la literatura española* (en lengua castellana), Barcelona, Anthropos.
- Zavala, I., (2001). Romper el canon. In *Representar-representarse, firmado: mujer. Actas Congreso internacional homenaje a Zenobia Camprubí*, Huelva, Fundación Juan Ramón Jiménez, pp. 7-19.
- Zuffi, G. (2007). Orientamento per le differenze. In Tamanini C. (ed.) *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*, Trento, Iprase del Trentino.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN EL TFM “ELABORACIÓN DE MAPAS DE LA EMPRESA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO”

Elena López Conde
Universidad de Oviedo
elenalopezconde@hotmail.com

Resumen:

Esta propuesta de innovación se basa en la elaboración de mapas conceptuales por parte del alumnado, de forma individual y autónoma y mediante el uso de aplicaciones informáticas del tipo Cmaptools, Mindjet o Excel. Los mapas integrarán los contenidos seleccionados, dentro de la asignatura de Economía de la Empresa, de segundo de bachillerato. Se trata de una propuesta dentro del ámbito de la innovación en estrategias y recursos, hecha con el fin de mejorar tanto los aprendizajes alcanzados como el camino hacia ellos.

Palabras clave:

Aprender a aprender, aprendizaje memorístico, aprendizaje significativo, aprendizaje subordinado, código no verbal, mapa conceptual, teoría de codificación dual, organizador gráfico, organizador previo.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo ha sido elaborado como Trabajo Fin de Master para la especialidad de Economía del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y formación Profesional, de la Universidad de Oviedo, en el curso 2012-2013. En su elaboración se han aplicado e integrado los conocimientos adquiridos en las aulas de la universidad, así como los aprendizajes aportados por la experiencia de las prácticas externas en el centro educativo.

El mencionado Trabajo Fin de Master contiene dos partes diferenciadas: una reflexión personal sobre las prácticas y una programación didáctica, que incorpora una propuesta personal de innovación, siendo esta propuesta de innovación la parte que aquí se presenta. La programación se realiza para la asignatura de Economía de la Empresa, de segundo de Bachillerato, que es en España el curso anterior a los estudios universitarios, y comprende edades de 17 a 18 años.

2. DIAGNÓSTICO INICIAL

2.1 Ámbitos de mejora detectados

A pesar de que el contenido de la asignatura de Economía de la Empresa forma un proyecto global en torno a la naturaleza y funcionamiento de la empresa, durante las prácticas, he observado que los estudiantes tienen dificultades para establecer la conexión entre unidades didácticas. Tienen a ver el contenido de cada una de las unidades como algo aislado, sin conexión con las demás o con la propia empresa.

Con esta actividad se pretende que el alumnado alcance una visión global y de conjunto de la empresa y la materia, reduzca el uso de la memorización, logrando aprendizajes más significativos, tome consciencia y control sobre su propio aprendizaje y desarrolle la competencia de aprender a aprender. Siguiendo a Ausubel (1963), la materia se presenta en el momento inicial, a partir de su estructura e ideas más generales, para ir progresivamente completando cada una de las partes con mayor detalle y concreción.

2.2 Descripción del contexto

El contexto para el que se diseña esta innovación es el mismo que se ha tenido en cuenta para la elaboración de la programación didáctica, de la que forma parte. Se trata del alumnado que cursa Economía de la empresa en el grupo A de segundo de bachillerato del Instituto de Educación Secundaria de Candás.

Este centro se encuentra en la villa marinera del mismo nombre, capital del concejo (municipio) de Carreño, que cuenta aproximadamente 11.000 habitantes y está próximo al Cabo Peñas, en Asturias. En la Figura 1 puede consultarse la localización de Candás en el mapa.



Figura 1: Situación geográfica de Carreño.

Fuente: Portal de Internet de la Mancomunidad del Cabo Peñas.

La matrícula se ha mantenido, en los últimos años, en una media de 350 estudiantes. La plantilla docente está compuesta de unos 50 profesores y profesoras que, en su mayoría, ocupan un puesto fijo y con destino definitivo. Se trata, por lo tanto, de un centro pequeño, tranquilo y familiar, que disfruta de un buen clima de convivencia. En la Figura 2 se muestra una de sus 21 aulas ordinarias.



Figura 2: Aula ordinaria del IES de Candás.

Fuente: Página Web del I.E.S. de Candás.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN

El currículo oficial (según Anexo I del Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato) reconoce la necesidad de globalizar los contenidos de la materia y propone para ello la elaboración de un proyecto empresarial sencillo, que se recoge en el bloque común de la asignatura. Con ello se pretende, además, ofrecer al alumnado la posibilidad de aplicar los aprendizajes adquiridos durante el curso, a la vez que supone un ejemplo práctico, que ayuda a comprender las cuestiones teóricas.

De la misma forma, con esta innovación se pretende globalizar la materia, de manera que el alumnado no pierda la visión de conjunto de la empresa y la asignatura. Se propone, sin embargo, un enfoque diferente, que pretende tener una mayor incidencia en el estilo de aprendizaje, basándose para ello en la teoría constructivista y el aprendizaje significativo, así como en la teoría de codificación dual.

La actividad en torno a la cual gira la propuesta de innovación consiste básicamente en la elaboración de un mapa conceptual o maqueta de empresa, que integre determinados contenidos de la asignatura, con la intención de que el alumnado construya conocimiento a medida que va construyendo su propia maqueta, por integración de los contenidos relevantes. La elaboración del esquema implica además una actividad de síntesis, que servirá de base a la última unidad didáctica de la programación, que contiene en mencionado proyecto empresarial.

No obstante, es necesario realizar una aclaración previa. Como se ha señalado anteriormente, la asignatura estudia la realidad empresarial desde una perspectiva global, atendiendo, no sólo al funcionamiento interno de la empresa sino también a las relaciones con la sociedad. Sin embargo, la innovación que se propone se centra en los aspectos técnicos de la gestión empresarial en el sentido más estricto, es decir, en sus funciones productiva, comercial, financiera y de recursos humanos. La razón para ello es que lo que se pretende, desde el punto de vista de la disciplina económica, es evitar que el alumnado asocie la empresa con la función productiva, exclusivamente. La empresa es un conjunto de áreas interconectadas, que sólo es posible parcelar desde la perspectiva teórica, ya que todas ellas se interrelacionan, dependen unas de otras, y son todas esenciales para su supervivencia. El alumnado debe descubrir estas conexiones.

El objetivo general que se persigue con la innovación es, por lo tanto, que el alumnado alcance una visión global y de conjunto de la empresa y la materia. Se persiguen además una serie de objetivos específicos:

1. Favorecer el aprendizaje significativo, reduciendo el uso de la memorización. Para ello, se pretende que el esquema inicial actúe como organizador previo, facilitando el aprendizaje subordinado en el que los nuevos conocimientos se van integrando en categorías superiores, más genéricas existentes, es decir cada una de las cuatro áreas funcionales (productiva, comercial, financiera y de recursos humanos).
2. Fomentar la creatividad del alumnado, que debe hacer un esfuerzo para presentar los contenidos en un formato diferente.
3. Que el alumnado reflexione sobre su aprendizaje, promover la meta cognición, ya que se le facilita un instrumento de control sobre lo que han aprendido de la asignatura y lo que les falta por aprender.
4. Favorecer un aprendizaje personalizado y autorregulado, aprender a aprender, entendiendo la enseñanza como un apoyo al alumno para que construya el conocimiento a través de actividades de aprendizaje, y no sólo como transmisión del conocimiento.
5. Aportar un instrumento de síntesis y repaso, ya que la disponibilidad de la información se mejora. Con un simple vistazo se repasa la estructura organizativa de la materia.
6. Asegurar que todo el alumnado consolide la estructura básica de la empresa.
7. Atender al valor de la imagen en la estimulación de los procesos cognitivos, según la Teoría de Codificación Dual, Paivio (1965).

Por otro lado, desde el punto de vista del proceso de enseñanza, se contemplan los siguientes objetivos:

1. Seguir, en la presentación de los contenidos, un discurso circular, y no lineal.
2. Promover la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje entorno a los conocimientos previos del alumnado.

4. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

El marco teórico que se ha tomado como referencia en esta innovación es la teoría constructivista del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1963), quien distingue dos formas en las que puede tener lugar un aprendizaje, de manera memorística y de manera significativa. El aprendizaje memorístico se produce a través de la repetición, sin que se asocien los nuevos conocimientos con los conceptos que existen previamente en la estructura cognitiva. Como resultado, se producen asociaciones arbitrarias de conceptos, y el alumnado no incorpora dentro de un aprendizaje una relación sustancial ni un significado lógico. En el aprendizaje significativo, en cambio, la nueva información se relaciona de manera no arbitraria sino sustancial con la ya existente, y no se incorpora al pie de la letra, por lo que permanece más tiempo en la memoria.

Según este autor, el aprendizaje significativo se puede obtener por recepción, es decir, no es necesario que se produzca por descubrimiento. Lo que sí resulta necesario es que los nuevos conceptos se relacionen con conocimientos previos. Si bien este proceso de relación debe ocurrir internamente, en la estructura cognitiva de los alumnos y las alumnas, para fomentarlo, se incorpora a la asignatura la actividad de elaboración por parte del alumnado de un esquema de la empresa. Además, un esquema tipo estará expuesto en el aula y, en la exposición de los contenidos, se hará referencia a los conocimientos previos que se relacionan con ellos.

Ausubel (1963) distingue tres condiciones para que el aprendizaje sea significativo. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, deber ser entendible y presentar una mínima lógica interna, debe haber una estructura clara y las ideas deben guardar relación entre sí. En segundo lugar, el contenido debe tener un significado psicológico, debe existir una estructura previa con la que pueda relacionarse el nuevo material, el alumno debe tener una base mínima de conocimientos en la que se pueda anclar los conceptos nuevos con lo ya conocido. Y, por último, debe existir una actitud favorable por parte del alumnado, es decir, debe querer aprender de esta manera y preferirla a la memorización. En mi opinión, entra dentro del ámbito de influencia del profesor, presentar los contenidos de forma clara y comprensible, acompañados de las actividades adecuadas, para que se cumpla la primera condición, y educar al alumnado en las ventajas de reducir el uso de la memorización, con ello se estaría favoreciendo el cumplimiento de las condiciones segunda y tercera.

En cierta medida, esta innovación incorpora dos de los postulados de Ausubel que más han sido citados. En primer lugar, Ausubel afirma, en relación con la importancia de la estructura cognitiva y los conocimientos previos, que "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría

éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"(Ausubel, Novak y Hanesian,1978).

Además, Ausubel (1963) propone el uso de los denominados organizadores previos, señalando, a estos efectos, que estos organizadores se anticipan al aprendizaje en sí, y se presentan también en un nivel más alto de abstracción, generalidad y capacidad de inclusión. Se utilizan como materiales diseñados para explicar, integrar e interrelacionar los contenidos, como medio para potenciar la estructura cognitiva del alumnado. Y es que, según el autor, los conceptos estructurales de cada disciplina pueden aislarse y enseñarse al alumnado, constituyendo un sistema de información, a modo de mapa intelectual que los estudiantes pueden utilizar. Esto es, precisamente, lo que se pretende hacer con el esquema de la empresa, que actuaría como organizador previo del tipo expositivo, que es aquel que presenta un modelo capaz de incluir clases, subclases y especies, a diferencia del organizador previo comparativo, que muestra las semejanzas y diferencias entre dos modelos.

Por lo tanto, según los postulados anteriores, el alumnado selecciona e interpreta la información y genera nueva información y conocimiento. Desempeña, en todo caso y en cualquier metodología, un papel activo. Con la elaboración del mapa conceptual se pretende favorecer este papel activo.

El mapa conceptual es una herramienta desarrollada por Novak en 1975 (González, 1992), en aplicación de las teorías propuestas por Ausubel, con el objeto de que la persona que lo elabora maneje los conceptos como si fueran las piezas de un puzzle, recuperando de su estructura cognitiva conocimientos relacionados, y contribuyendo así a construir el nuevo conocimiento sobre el previo.

Según Novak y Gowin (1984) el aprendizaje significativo, a diferencia del aprendizaje memorístico, es un aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos. En este sentido, numerosos estudios (Paivio y Lambert, 1981; Armon y Morris, 2008, entre otros) han probado los beneficios que el uso de organizadores gráficos aporta al aprendizaje de los estudiantes, según la Teoría de la Codificación Dual, propuesta inicialmente por Paivio (1965). Esta teoría sostiene que la información visual y la verbal se procesan en la mente por canales diferentes creando representaciones separadas para la información que se procesa por cada canal, denominados *imagens* y *logogens*, respectivamente. Según, una de las hipótesis de esta teoría, los códigos no verbal y verbal, aunque independientes, tienen efectos aditivos, mejorando el recuerdo.

Según Armon y Morris (2008) al crear imágenes y esquemas se incrementa la profundidad con la que los estudiantes procesan la información, ya que para elaborarlos es necesario realizar una observación y un análisis cuidadoso de lo que se está representando, adoptando, por lo tanto, un papel muy activo. Una vez más, es lo que se pretende con esta propuesta de innovación.

5. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

5.1 Plan de actividades

Esta innovación se desarrolla en torno a una única actividad que consiste en la creación, de forma individual y autónoma por cada alumno y alumna, de una maqueta de empresa. Esta maqueta tendrá la forma de mapa conceptual que el alumnado irá completando a lo largo del curso, a medida que se avance en los contenidos de la asignatura. Sin embargo, la estructura general quedará establecida desde el primer día, ya que se pretende que actúe como organizador previo, con las implicaciones positivas descritas en el apartado anterior.

Esta estructura básica, o esquema inicial, incluirá las áreas funcionales de la empresa (productiva, comercial, financiera y de recursos humanos). Es decir, como se ha señalado anteriormente, las relaciones de la empresa con el entorno no forman parte de esta actividad, si bien el alumnado podrá incluirlas voluntariamente en su maqueta, si encuentra que desempeñan un papel clave en su estructura cognitiva.

Por lo tanto, se deberán integrar los contenidos de once unidades didácticas de las dieciséis que componen la programación de aula. Son, en concreto las unidades que van de la 5 a la 15, ambas incluidas (véase la tabla 1).

Tabla 1: *Unidades didácticas en las que repercute la propuesta de innovación.*

- UD 1: El papel de la empresa en la economía.
- UD 2: Clases y formas de empresa.
- UD 3: El entorno de la empresa y estrategia empresarial.
- UD 4: El desarrollo de las empresas.
- UD 5: La función productiva de la empresa.
- UD 6: Productividad, eficiencia e innovación.
- UD 7: La función comercial de la empresa.
- UD 8: Los instrumentos del marketing mix.
- UD 9: La financiación de la empresa.
- UD 10: Las inversiones en la empresa.
- UD 11: El patrimonio y las cuentas de la empresa.
- UD 12: Análisis financiero de la empresa.
- UD 13: Análisis económico y social de la empresa.
- UD 14: La dirección y organización de la empresa.
- UD 15: La dirección de recursos humanos.
- UD 16: El proyecto empresarial.

Para ello, al principio de curso se entregará al alumnado un texto introductorio de los contenidos de la asignatura, en el que se resalta la interdependencia entre las áreas funcionales de la empresa.

Se entregará igualmente un esquema inicial del tipo que se acompaña, a modo de ejemplo, en el subepígrafe *4.3 Materiales de apoyo y recursos*, si bien cada alumno deberá elaborar el suyo propio, que no tiene por qué parecerse a éste. El esquema será abierto, incluirá las cuatro funciones mencionadas y dejará espacio para “compartimentos” que el alumnado irá rellenando a lo largo del curso, al estilo de un puzzle confeccionado de forma personal, en el que se establezcan además las relaciones existentes entre los distintos contenidos. Se especifican las unidades didácticas relacionadas con cada bloque del esquema, así como la temporalización estimada, en trimestres.

Para la elaboración de la maqueta, el alumnado deberá utilizar una aplicación informática para elaborar mapas conceptuales, del tipo Cmaptools o Mindjet o, incluso, Excel. Estas aplicaciones son gratuitas y están disponibles en los ordenadores de la biblioteca del centro. Se requiere el uso de una herramienta informática con la finalidad de promover la competencia digital.

La maqueta inicial elaborada por la profesora quedará expuesta en la clase de forma permanente para que esté disponible en todo momento, a modo de ubicación de los contenidos y orientación del aprendizaje. Para ello se elaborará a escala póster y se situará en la pared, en algún lado visible.

5.2 Agentes implicados

El nivel de actuación de esta propuesta de innovación es el aula y, por lo tanto, las actuaciones de se circunscriben a su contexto, es decir, los agentes implicados son el alumnado y la profesora, sin que intervengan otros.

Los alumnos y alumnas elaboran individualmente, y de forma autónoma, el mapa de la empresa. Lo hacen fuera del aula, salvo que tengan dificultades y necesiten resolverlas. A estos efectos, se programarán sesiones de apoyo en el aula ordinaria para resolver las dudas que puedan surgir tanto en el uso de las aplicaciones informáticas, como en la elaboración del esquema, en lo relativo a las conexiones entre conceptos. Sin embargo, no se programan sesiones de tutoría en el aula de nuevas tecnologías, con el fin de fomentar la autonomía del alumnado y la competencia digital.

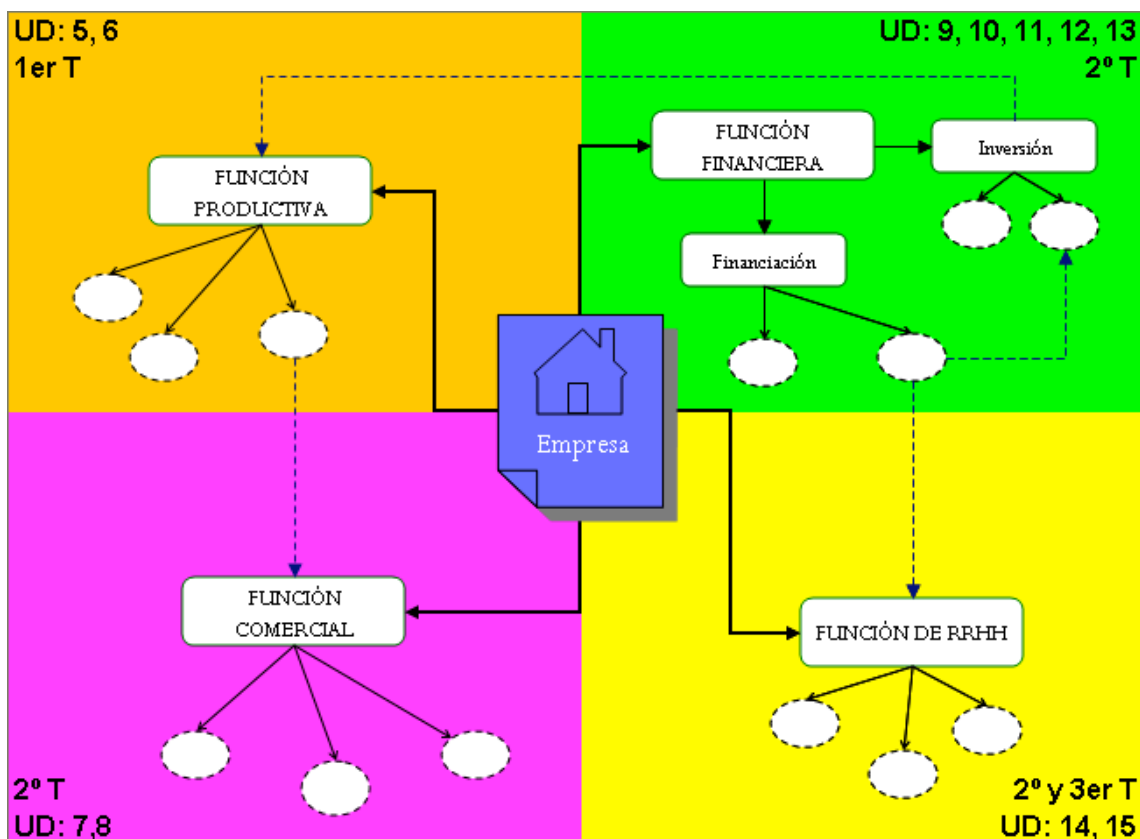
Al final de cada trimestre se entrega la maqueta a la profesora, quien la supervisará y tendrá en cuenta para establecer la nota de evaluación.

Las conexiones existentes entre las funciones y sub-funciones de la empresa se incorporarán al discurso del aula, resaltándose las relaciones entre conceptos a medida que vayan surgiendo, tal y como se refleja en los mapas conceptuales, señalando su ubicación en el mapa genérico que quedará expuesto en el aula. De esta forma, se refuerza la repercusión de la propuesta de innovación en la planificación y desarrollo de la programación didáctica.

5.3 Materiales de apoyo y recursos necesarios

Serán necesarios los siguientes materiales y recursos:

1. Ordenador con aplicación informática del tipo Cmaptools, Mindjet o Excel, disponible en la biblioteca del centro.
2. Póster con un mapa conceptual genérico, que quedará expuesto en el aula.
3. Esquema inicial ilustrativo del que cada alumno y alumna debe elaborar. Véase el que aparece a continuación.



4. Texto introductorio de la asignatura y la actividad a realizar por el alumnado, según se acompaña:

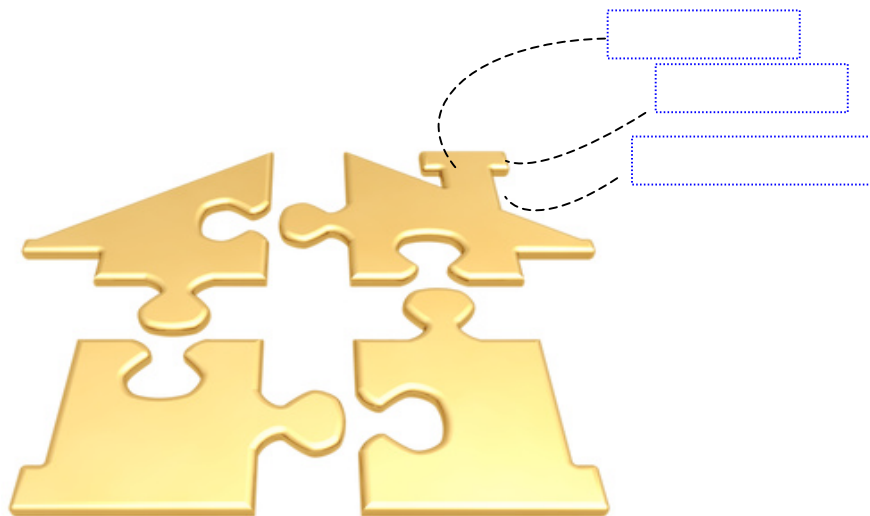
INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA DE LA EMPRESA

Las empresas se organizan en cuatro grandes áreas, que cumplen funciones diferentes: la función productiva, la función comercial, la función financiera y la gestión de recursos humanos. Todas ellas son necesarias y se complementan para que la empresa funcione y logre sus objetivos. Las actividades que realiza cada una de las áreas se resumen en la siguiente tabla:

ÁREAS	FUNCIONES QUE REALIZAN
PRODUCCIÓN	Aprovisionamiento de materias primas para su transformación.
COMERCIAL	Comercialización y venta de productos.
FINANCIERA	Obtención y gestión de recursos financieros y decisiones de inversión.

En definitiva, la empresa es un conjunto de áreas interrelacionadas, que sólo es posible parcelar en la teoría, ya que todas ellas son esenciales para su supervivencia. No debemos perder de vista esta visión de conjunto de la empresa y de la asignatura.

¿Cómo situarías estas 4 funciones en cada una de las piezas de la figura con la que se ha representado a una empresa? ¿Cuál colocarías en la base? ¿Y en la pieza del tejado donde está la chimenea, que representa una vía de entrada y salida? Por la chimenea salen los productos de la empresa, ¿también costes sociales? ¿Qué hay alrededor de esta casa, en qué entorno se encuentra?



El curso se articula en torno a 16 unidades didácticas, que se introducen a continuación. En el esquema o maqueta de empresa que se te entrega como guía aparece el número de las unidades didácticas cuyos conceptos deberás integrar en tu propio esquema.

NOTA: Por motivos de simplicidad, no se acompaña a este artículo el texto descriptivo de las unidades didácticas que forman la programación.

5.4 Fases

Según la temporalización prevista en la programación didáctica en la primera evaluación quedará completada la parte del esquema relativa a la función productiva. En la segunda evaluación se incorporará la función comercial y un 60% de la función financiera (tres de las cinco unidades que la componen). En la tercera evaluación se completa esta función, con las dos unidades restantes, y se incorpora la función de recursos humanos.

6. CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Los mapas conceptuales son un recurso educativo muy utilizado en la actualidad para la presentación de los contenidos, incluso en los libros de texto. Sin embargo, se propone la elaboración de un mapa propio por entender que sólo así se consigue maximizar los beneficios de esta herramienta. El esquema realizado por una persona puede carecer de significado y valor para otra.

La entrega del mapa conceptual se calificará, con carácter general, con la máxima puntuación prevista en el baremo de calificación, es decir un punto sobre un total de 10, que es la puntuación máxima por evaluación.

Con esta actividad, el resultado que se persigue es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y no tanto la calidad del producto presentado, calidad cuya evaluación, por otra parte, estaría sujeta a la interpretación y valoración de la profesora que, tratándose de un esquema, podría ser en exceso subjetiva. Por lo tanto, no se evalúa, en sí, el esquema elaborado que, además, admite infinitas variaciones. Sin embargo, se espera que el esfuerzo dedicado a su realización repercuta, según sea mayor o menor, sobre el resto de notas. En definitiva, se pretende que el mapa actúe como instrumento de aprendizaje, situándose el acento, por tanto, en el proceso y no en el producto final.

La excepción a la calificación máxima se producirá cuando se considere que la actividad no ha contribuido al aprendizaje del alumno o alumna, por no haberse detallado el esquema inicial o haberse copiado de otro.

En lo que se refiere al éxito de la propuesta de innovación, en cuanto a su contribución al aprendizaje del alumnado, se evaluará mediante la observación en el aula. Se pretenden cambios cualitativos en dicho aprendizaje y, por lo tanto, se observarán las intervenciones del alumnado así como las producciones que realice en exámenes y trabajos, en busca de una mejor visión de conjunto de la asignatura, que es, en definitiva, lo que se puede comprobar. Si se observa que el alumnado establece conexiones y realiza inferencias, se considerará que la experiencia ha sido satisfactoria.

REFERENCIAS

Armon, J. & Morris, L.J. (2008). Integrated Assessments for ELL. *Science and Children*, 45(8), 49-53.

Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D.P; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

González, F.M. (1992). Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, 10(2), pp. 148-158.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paivio, A. (1965). Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, pp. 32-38.

Paivio, A., & Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 20, pp. 532-539.

MASTERY LEARNING: QUE CONTRIBUTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE PORTUGUÊS NO 10º ANO?

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo

RESUMO

O presente artigo expõe o trabalho realizado no âmbito da investigação desenvolvida sobre os contributos da utilização do modelo de ensino *Mastery Learning* (ML) para o processo de ensino aprendizagem de alunos de Português, disciplina dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário. Partindo de um conceito positivista da aprendizagem e da assunção do papel determinante do professor para a sua emergência nos alunos, o estudo levado a cabo procurou demonstrar como o modelo em referência é um catalisador das aprendizagens dos alunos e promotor do seu sucesso, revertendo esta situação para a motivação e o envolvimento de cada um no seu processo de ensino aprendizagem, finalidades do agir pedagógico do professor.

O estudo de caso foi, então, o tipo de investigação desenvolvida, concretizado numa escola pública com uma turma de 20 alunos de Ciências e Tecnologias do 10º ano de escolaridade, cujos resultados comparámos com os de uma outra semelhante (turma de controlo). A recolha e consequente análise dos dados utilizaram o paradigma misto e foi selecionada a investigação ação como *design* metodológico privilegiado.

Os resultados obtidos confirmaram o que referimos no primeiro parágrafo, na medida em que i) com a operacionalização do *Mastery Learning*, o desempenho dos alunos se alterou significativamente, tendo em conta a situação de partida e ii) foi nítida a sua motivação, comprovada nas notas de campo e nas entrevistas. Obtivemos, assim, resposta para as questões de investigação colocadas e foram concretizados os objetivos específicos estabelecidos.

Palavras (expressões) - chave: ensino aprendizagem, paradigma comportamental, *Mastery Learning*, *step by step*, sucesso

ABSTRACT

This article presents the work carried out within the research undertaken on the contributions of the learning model *Mastery Learning* (ML) for the students' learning process in Portuguese, a Scientific-Humanistic Courses subject. Taking into consideration a positivist concept of learning and assuming the relevance of the teacher's role to its emergence in the students, the study shows how the model in question stimulates student's learning and promotes their success, reversing this situation for motivation and positive involvement of each student in their learning process, purposes of the teacher's pedagogical action.

So, the case study was the type of investigation we developed, in a public school, with a class of 20 students of Sciences and Technologies of the 10th grade,

which results were compared with those of another similar class (control group). Data were assembled and analyzed under a mixed paradigm and action research was the selected methodological design.

The results confirmed what we said above: i) with the use of Mastery Learning, student's performance changed significantly, taking into account the beginning of the process and ii) the students' motivation was very high, what was clearly proved by the field notes and interviews. So, the research questions were correctly answered and the specific goals properly implemented.

Keywords (expressions): teaching and learning, behavioral paradigm, Mastery Learning, step by step, educational success

1. INTRODUÇÃO

Os resultados escolares dos alunos sempre preocuparam políticos e governantes, no entanto, nestas primeiras décadas do século XXI, a questão tem estado particularmente na agenda das políticas educativas dos governos a nível mundial. Perante as rápidas transformações sociais com que cada país se confronta, mercê de profundas e aceleradas alterações científicas, tecnológicas ou económicas de um mundo cada vez mais globalizado, as atenções mantêm-se concentradas na Escola e, nesta, na qualidade da aprendizagem dos alunos, comumente traduzida pelos resultados das avaliações interna e externa. É à Escola, de um modo geral, que se atribui a responsabilidade de preparar os cidadãos para responderem a todos os desafios que a vida atual coloca, o que explicará, certamente, o interesse que sobre ela recai.

“A escola concita, nas sociedades contemporâneas, uma particular atenção. Inúmeros estudos incidem sobre o sistema de ensino, sobre a escola nesse sistema e sobre o seu papel no processo de produção e reprodução sociais, nomeadamente sobre a função de transmissão de aptidões cognitivas e não cognitivas, na sua dimensão social e ideológica.” (Fernandes, 1998, p. 25)

Ora, no centro desta complexa teia que constitui a realidade educativa atualmente, encontramos o professor e o aluno, agentes fundamentais de dois processos distintos, mas que focalizam todas as atenções e preocupações teórico-práticas, a nível *macro*, *meso* e *micro*: o ensino e a aprendizagem. Cada vez mais é solicitado aos professores, enquanto responsáveis pelo processo de instrução dos alunos, que respondam com eficácia aos desafios existentes no novo contexto entretanto criado, o que passa, inevitavelmente, pela implementação de intervenções

pedagógicas pautadas pela diferença, de modo a promover uma efetiva e melhor aprendizagem dos alunos, visível nas suas classificações.

“Fortunately, many innovations include elements of more established strategies for which evidence of positive effects *does* exist.”¹⁸, diz-nos Guskey (2005, p. 2) e, neste sentido, uma das estratégias de ensino cuja revalorização foi efetuada a partir do início deste novo século foi o modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*, originariamente criado e desenvolvido por Benjamin Bloom, no fim da década de 60 do século XX. Numa altura em que a exagerada massificação do ensino e as restantes políticas educativas o descaracterizam enormemente, o *Mastery Learning* surge como uma das práticas de ensino consideradas mais eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Ora, a um conhecimento empírico das dificuldades concretas que os alunos manifestam durante o processo de ensino aprendizagem, decorrente da nossa prática letiva, juntaram-se as informações recolhidas em documentos sobre sucesso/insucesso da escola onde lecionamos e do IAVE (Instituto de Avaliação Educacional), que mostraram a existência de fragilidades nas competências nucleares da disciplina (num crescendo em espiral desde o Ensino Básico, mas acentuada no primeiro ano do ciclo secundário - 10º ano).

Assim, foi possível delimitar o nosso problema: nos alunos do Ensino Secundário destacam-se lacunas de carácter gramatical, que se refletem em dificuldades na utilização da língua de forma correta e na redação de textos coesos. Para tentarmos solucioná-lo com eficácia, focalizámo-nos exatamente na aplicação de um modelo de ensino específico – *Mastery Learning* - no 10º ano do Ensino Secundário, tendo em conta a oportunidade pedagógico-didática para que as suas características apontam e que encontram nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) uma excelente ferramenta auxiliar de ensino.

Estabelecemos, então, as questões de investigação seguintes: i) Qual a situação dos alunos relativamente à aprendizagem do Português, língua materna, e particularmente do Funcionamento da Língua, à chegada ao Ensino Secundário? ii) Poderá o *Mastery Learning* ser um modelo de ensino que facilite as aprendizagens e promova o sucesso global dos alunos na disciplina de Português no 10º ano Cursos Científico-Humanísticos, aumentando, por conseguinte, a sua motivação para a mesma?

As questões colocadas anteriormente conduziram o percurso do estudo realizado e, conseqüentemente, os seus objetivos científicos foram os que se seguem: i) contextualizar a aprendizagem do português (língua materna) em alunos que iniciam

¹⁸ “Felizmente, muitas inovações incluem elementos de várias estratégias já existentes, para as quais existem evidências de resultados positivos.”

o Ensino Secundário; ii) caracterizar o *Mastery Learning*, no âmbito do paradigma comportamental; (iii) identificar a pertinência e as potencialidades do *Mastery Learning* no ensino do/trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; (iv) averiguar (ou evidenciar) os contributos significativos do *Mastery Learning* para a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos.

Perante o exposto anteriormente, e de modo a relatarmos com clareza o estudo desenvolvido, seguimos a seguinte estrutura no presente texto: i) breve revisão da literatura, uma vez que nela se alicerçou toda a investigação; ii) concisa exposição da metodologia utilizada; iii) sumária análise dos dados recolhidos e iv) enunciação das principais conclusões/considerações finais que se tornaram evidentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A RELAÇÃO DO ENSINO COM A APRENDIZAGEM

É comum em Educação afirmar-se que o ensino se liga obviamente à Pedagogia e a aprendizagem é tipicamente um objeto de estudo da Psicologia, logo, são conceitos que implicam realidades e objetos distintos. No entanto, a inter-relação entre ambos remete inequivocamente para um todo indissociável e complexo, que Bruner (1960), referido por Gaspar (2003, p. 66) designou por “processo de ensino-aprendizagem”.¹⁹

Se tivermos em conta uma consideração holística do aprendente, e referindo Perrenoud (2003, p. 31), cabe ao professor atualmente muito mais do que “dar aulas”, “dar a matéria”, “cumprir o programa” ou “cumprir as planificações”; ele deverá estruturar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno construir conhecimentos. Arends (1995, p. 2) salienta precisamente que “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” e Roldão (2009, pp. 14 e 15) define ensinar como “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária.”, colocando o enfoque nas estratégias de ensino.

No entanto, concordando com Hirst (1971, p. 71) “sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar. Um conceito é totalmente dependente do outro.”, portanto, a aquisição de conhecimentos pelo aluno é que determina a eficácia do agir do professor.

¹⁹ De acordo com a autora, “Admite-se que se está perante um binómio em que os dois termos se impulsionam mutuamente mas que um deles poderá existir sem a implicação obrigatória do sucesso de um no outro.”

Na ótica cognitivista, aprender é compreender, salientando-se o contributo dos trabalhos de Piaget sobre os vários estádios do desenvolvimento intelectual dos alunos, do estruturalismo de Bruner, da perspetiva sociocultural de Vigotsky e dos estudos de Ausubel sobre a aprendizagem significativa que, juntamente com outras investigações, são fundamentais para a compreensão do que é aprender e dos mecanismos que lhe são inerentes. Já para as teorias comportamentalistas, na linha de Watson, Thorndike e Skinner, aprender é o resultado de conexões estímulos/respostas (E-R), nas quais o hábito permite aos alunos resolverem novas situações por transferência, havendo uma relação próxima entre a manifestação de comportamentos respondentes/operantes e os reforços negativos/positivos.

No comportamentalismo, o processo de ensino aprendizagem é, então, encarado como uma mudança resultante de uma prática assente em memorizações, demonstrações por imitação e exercícios de repetição, a partir da apresentação de estímulos e com reforço das reações desejadas, estando na base da sintaxe dos modelos de ensino que lhe são próprios (e, entre estes, o *Mastery Learning*).²⁰ O quadro seguinte permite visualizar pontos de referência na metodologia de um tipo de ensino ancorado no comportamentalismo.

Quadro 1

A estrutura comportamentalista do processo de ensino aprendizagem

OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

- Definição e formulação de objetivos terminais, em termos de comportamentos operacionais, observáveis, funcionando como critérios de avaliação e divulgados ao aluno.
- Análise da situação inicial do aluno, correspondendo ao diagnóstico da situação em termos de conteúdos prévios (pré-requisitos) e tendo em conta os objetivos formulados.
- Sequenciação das matérias, com base em pequenas unidades.
- Materiais de estudo e aprendizagem desenhados para permitir a auto adaptação, por parte do aluno, que deverá poder trabalhar no seu próprio ritmo.
- *Feedback* sistemático e permanente do professor.
- Avaliação (formativa *on going* e sumativa/certificativa final) das aprendizagens, em termos de consecução dos objetivos previstos e avaliação do programa de ensino.

Fonte (adaptada): Santos, Almeida, Ortiga e Lira (2006, pp. 10 e 11)

2.2 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação sempre despertou o interesse de estudiosos e tem sido alvo de inúmeros trabalhos abrangendo os vários elementos envolvidos no processo educativo – alunos, professores, pais, escolas. É através dos vários instrumentos que o professor afere até que ponto a sua ação está a ter efeito (os alunos estão a aprender?), logo, a

²⁰ Deste modo, o aluno é dirigido para os percursos adequados à emergência da aprendizagem, logo, a responsabilidade do professor é crucial, não só na sua planificação, como também na avaliação (inicial, intermédia e final), parte integrante do processo, e na potenciação do desempenho do aluno, com o qual o professor deve estabelecer uma forte relação pedagógica.

avaliação constitui-se como polo centralizador de atenções dos mais variados setores do contexto educacional.

Boggino (2009, p. 80) salienta que, subjacentes a estas questões, estão as diferentes concepções de avaliação verificadas ao longo dos tempos²¹ e Hadji (1994, p. 176) diz-nos que a avaliação é um ato que implica “um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade.”.

Se considerarmos Alonso (2002, p. 17), um necessário ponto de reflexão é a articulação da avaliação com o currículo, uma vez que tem que ser consistente com as orientações curriculares e o desenvolvimento curricular, assim como é essencial para a regulação do processo de ensino aprendizagem.²² Tendo em conta o que Gaspar e Roldão (2005, p. 3; 2007, p. 79) apontam como a terceira fase do desenvolvimento curricular, poderemos verificar a coincidência com a posição de Alonso referida, uma vez que a avaliação das aprendizagens emerge como elemento integrante do processo de ensino aprendizagem e, ao regulá-lo, constitui-se como um dos seus elementos-chave, ao mesmo tempo que assume uma função tridimensional articulada (entre si) e articulável (com todo o processo): diagnóstica, reguladora/formativa e certificativa.

Perante o exposto, o facto é que, se práticas avaliativas se relacionam intimamente com práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem, então é todo um agir dos professores que deve estar dialeticamente inter-relacionado. Assim, ao considerarmos, por exemplo, um conceito de aprendizagem que assente na relação alunos/saber, com um cariz, de certa forma, autopoietico (por semelhança com a Biologia), avaliar aprendizagens não pode ser exclusivamente um processo de medida e notação (apesar de manter uma função social, numa lógica certificativa/validativa); tem que ser, sobretudo, uma dinâmica auto-formativa/reguladora, de modo a que o aluno se confronte com o erro de forma positiva e possa identificar oportunidades de melhoria/remediação (Pinto & Santos, 2006, p. 88)²³.

2.3 O MODELO APRENDIZAGEM DE MESTRIA OU *MASTERY LEARNING*

²¹ Veja-se ainda, por exemplo, Pinto e Santos (2006, capítulo I) e Fernandes (2004, pp. 10 a 13), que apresentam um quadro concetual bastante pertinente sobre as concepções teóricas da avaliação e a sua evolução.

²² Por conseguinte, a gestão do currículo, a tomada de decisões no processo de ensinar/aprender, nomeadamente sobre as aprendizagens consideradas necessárias, consubstanciadas nos programas, são fundamentais para que essas decisões sejam adequadas, pertinentes, exequíveis, produtivas e a avaliação desempenhe a sua função.

²³ É neste sentido que Fernandes (2004, p. 14) avança o conceito de avaliação formativa alternativa (AFA) “autêntica, educativa ou contextualizada, de inspiração construtivista e cognitivista, no âmbito da avaliação interna” .

Ancorado no paradigma comportamental, o modelo em questão surge enformado de todas as teorias que o alicerçam.²⁴ Os dois postulados base em que o modelo assenta são, exatamente, i) todos os estudantes podem aprender todos os conteúdos académicos até um nível de excelência (geralmente fixado pelos investigadores em 80% de domínio) e ii) a principal função das escolas é definir objetivos de aprendizagem e ajudar todos os estudantes a adquiri-los.

Dois nomes são responsáveis pela concetualização e operacionalização do *Mastery Learning*: John Carroll e Benjamin Bloom. Ao primeiro deve-se a relevância do fator *tempo* como uma variável determinante na aprendizagem, de forma a contemplar o ritmo individual de cada aprendiz.

A influência de Bloom, por sua vez, vai ser marcante na operacionalização do modelo, cuja sintaxe reflete a sua preocupação central: as discrepâncias entre os resultados dos alunos e o modo de diminui-las. Na sua perspetiva, todos os alunos tinham possibilidade de ter sucesso, e com qualidade, desde que fossem criadas as condições adequadas para o efeito.

Por conseguinte, o objetivo principal de Bloom seria encontrar um modelo instrucional que permitisse anulá-las ou, pelo menos, reduzi-las significativamente, como índice de sucesso. Para conseguir a eficácia desejada, Bloom apresenta a organização das matérias de maneira a individualizar o ensino (adaptando-o ao tempo que cada aluno precisa para aprender, na sequência do defendido por Carroll), em função dos objetivos. É assim que nos surgem três pontos fortes do modelo: o *feedback*, a avaliação e as atividades de remediação ou enriquecimento.²⁵

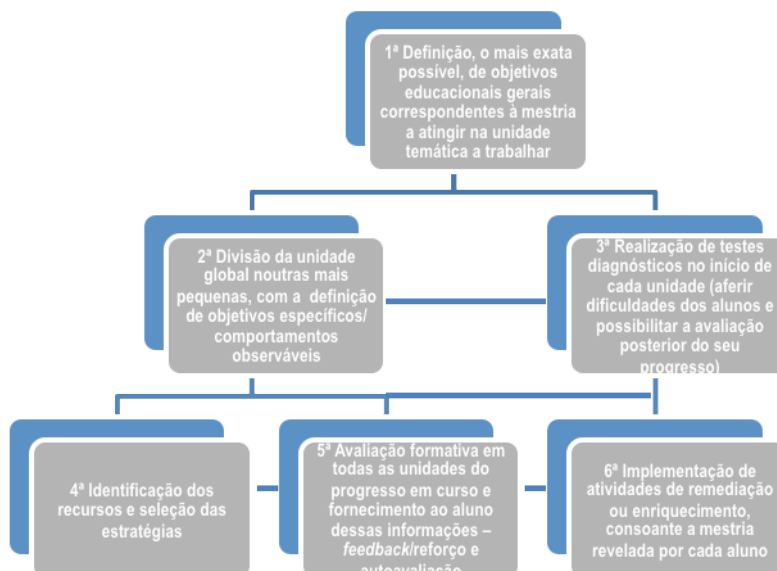
A operacionalização do conjunto de princípios que enformou esta “pedagogia por objetivos educacionais” ancorou-se nas taxonomias, que tiveram grande influência nas décadas de 60 e 70 e orientaram o desenvolvimento curricular, sendo a do domínio cognitivo completamente elaborada por Bloom, de acordo com uma hierarquia de complexidade e excelência, e cujos comportamentos a observar eram traduzidos

²⁴ Isto implica assumir um carácter profundamente otimista da aprendizagem, afirmando-se como um consistente meio de combater/diminuir o abandono e insucesso escolares, tendo em conta, por um lado, a sua sintaxe e, por outro, a sua focalização na *performance* cada vez mais proficiente de todos os alunos nos conteúdos do ensino.

²⁵ No seguimento de Scriven, que introduz na década de 60 os conceitos de avaliação formativa e sumativa, Bloom (1968, p. 7) defende que a avaliação formativa é um excelente recurso para fornecer *feedback* aos alunos sobre as suas dificuldades e abrir caminho para a remediação. Aliás, esta ênfase da importância da avaliação formativa na melhoria da aprendizagem foi precisamente um outro ponto forte introduzido por Bloom no modelo, como forma de reduzir as discrepâncias entre os resultados dos alunos (e que sempre têm constituído uma das preocupações principais das políticas educativas).

por verbos de ação. Assim, ao criar o *Mastery Learning*²⁶, Bloom dotou a Pedagogia de um modelo de extremamente rigoroso, cuja sintaxe é visível na imagem seguinte.

Figura 1
Esquema geral das etapas de operacionalização do Modelo Aprendizagem de Mestria



Por conseguinte, os resultados escolares têm tendencialmente a forma de uma curva em J e não de uma curva de Gauss, como exemplificado nas figuras seguintes.

Figura 2
Curva em J (*Mastery Learning*)

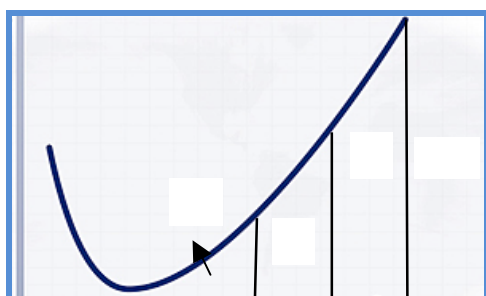


Figura 3
Curva de Gauss (ensino tradicional)



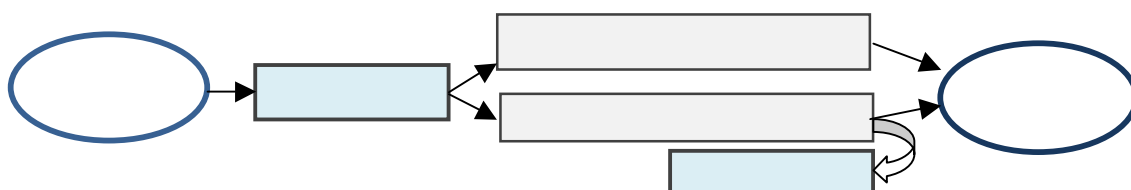
Do exposto anteriormente, é legítimo afirmar que o *Mastery Learning*, cuja sequência instrucional é mostrada na figura 4, apela a que o professor reinterprete o conceito de "igualdade de oportunidades de aprendizagem", de modo a que signifique um compromisso com iguais possibilidades de sucesso nos resultados educacionais para todos os alunos (*The Mastery Learning Manual*, n.d., p. 7²⁷).

²⁶ Inicialmente designado por Bloom em 1968 como *learning for mastery* (aprender para ter mestria), o nome do modelo foi alterado em 1974 para *mastery learning* (aprendizagem de mestria).

²⁷ <http://www.jhsph.edu/research/centers-and-institutes/johns-hopkins-center-for-prevention-and-early-intervention/Publications/index>. Recuperado em 07 abril, 2014.

Figura 4

Esquema instrucional do modelo Aprendizagem de Mestria



Fonte: Guskey (2009)

3. METODOLOGIA SELECIONADA

Cruzando os três paradigmas de investigação existentes (quantitativo – dedutivo, qualitativo – indutivo e misto) com o nosso objeto de estudo (*ML*), a metodologia investigatória mista (quantitativa e qualitativa) foi aquela em que nos situámos para o estudo que realizámos, com enfoque na qualitativa (abordagem interpretativa). Segundo Fonseca (2008, p. 14), o “principal objetivo [da metodologia mista é] a melhor compreensão do fenómeno da vida social em análise, através da extração de conhecimento máximo sobre o mesmo.” Assim, consideramos que o pragmatismo que lhe é atribuído pelos especialistas determina a sua adequação específica às questões de investigação que colocámos e aos vários objetivos que estabelecemos. Além disso, seguindo o que Carmo e Ferreira (1998, p. 184) apontam, há uma lógica de triangulação subjacente a esta confluência de teorias e metodologias numa mesma investigação, o que reverte para a sua fiabilidade, aspeto que foi igualmente uma preocupação ao adotarmos o paradigma misto.

Na sequência das reflexões anteriores, a escolha do *design* da nossa investigação e da sua opção metodológica recaiu sobre o que nos pareceu mais adequado para o objeto de estudo, as questões de investigação e os objetivos que identificámos: referimo-nos ao estudo de caso²⁸ e à investigação ação (IA).²⁹ Na verdade, as características de ambos remetem igualmente para a dimensão pragmática do estudo que conduzimos, ou seja, focalizam-se na realidade, permitindo-nos descrever e explicar “aquilo” que realmente estava a ocorrer, numa dialética constante

²⁸ Bogdan e Biklen (2006, p. 89) adotam a definição de Merriam (1988): “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”. Carmo e Ferreira (1998, p. 216), suportando-se em Yin (1988): o estudo de caso é a estratégia preferencial quando o investigador procura a resposta a um “como” e a um “porquê”.

²⁹ Johnson e Christensen (2012, p. 11) referem que a IA se focaliza na resolução de problemas específicos com que professores e outros investigadores se defrontam na sua prática, numa interpenetração de teoria e investigação com prática.

entre ação e reflexão, rumo à mudança que se desejava para a melhoria dos resultados dos alunos.³⁰

Estes foram a população alvo do estudo, ou seja, o nosso caso foi uma das cinco turmas da investigadora, de Ciências e Tecnologias, que reunia as condições consideradas adequadas: i) relação número de alunos (17)/aplicação do *ML* (mais eficaz em grupos mais pequenos); ii) maiores dificuldades do que as outras turmas; iii) fragilidades na competência do Funcionamento da Língua superiores às das restantes e iv) opinião menos favorável sobre o trabalho nesta competência nuclear. Foi também utilizada uma turma de controlo, com características globalmente semelhantes às da turma alvo (número de alunos semelhante, mesma opção e mesmo plano curricular).

Os instrumentos de recolha dos dados utilizados foram cinco, procurando-se com estas múltiplas fontes (quantitativas e qualitativas), por um lado, respostas completas, claras e úteis para a nossa pesquisa, mas, por outro, revesti-la igualmente de credibilidade e proporcionar abertura para novos estudos: i) questionário sócio escolar da escola da investigadora³¹; ii) inquérito por questionário - feito antes da aplicação do *ML*³²; iii) observação participante – notas de campo (5 sessões)³³; iv) documentos – testes realizados pelas turmas experimental e de controlo³⁴ e v) inquérito por entrevista semiestruturada – feito na fase final da investigação³⁵.

Finalmente, as etapas do trabalho de campo foram as que se apresentam na figura seguinte:

Figura 5
Esquema global do desenvolvimento da investigação realizada

³⁰ Ao explicar a investigação ação, Dick (<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>. Recuperado em 1 maio, 2014) refere as suas várias fases/ciclos em espiral: "(...) *We do something. We check if it worked as expected. If it didn't, we analyse what happened and what we might do differently. If necessary we repeat the process. act -> review -> act -> review ...*³⁰, coincidindo com Kemmis e McTaggart (2007, p. 276).

³¹ Estabeleceu o perfil das duas turmas – alvo e de controlo - tendo em conta alguns indicadores de carácter mais geral, fornecidos pelas respetivas Diretoras de Turma e pretendeu completar os dados da turma alvo recolhidos com o inquérito por questionário.

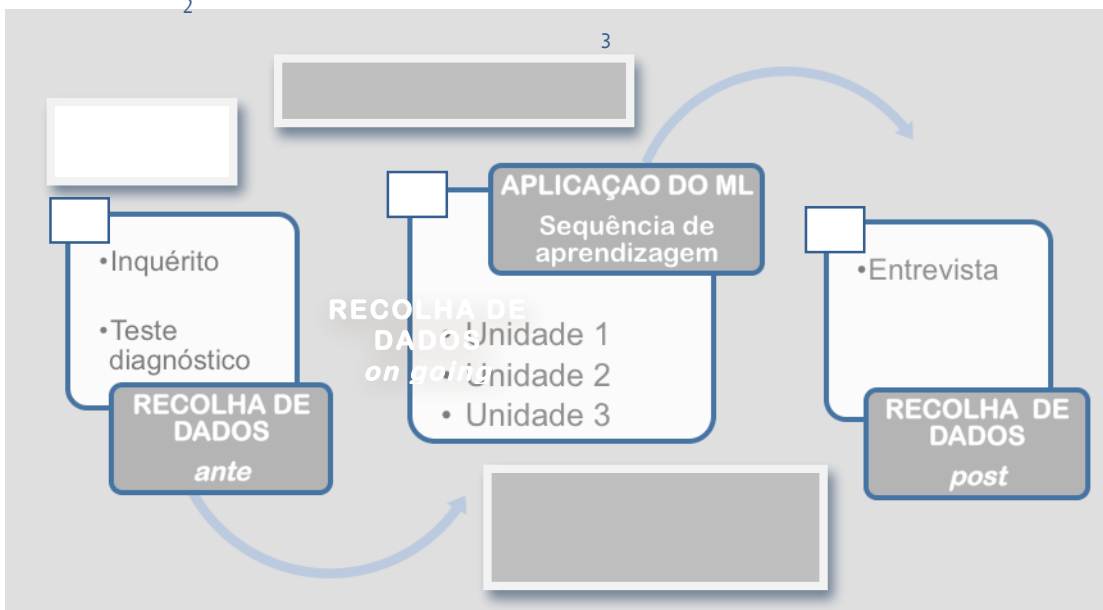
³² Realizado na turma alvo. Procurou responder à 1ª questão de investigação e ao 1º objetivo científico.

³³ Realizada durante a aplicação do *Mastery Learning* na turma alvo, acompanhada por um caderno de registos e aliada à entrevista semiestruturada. Procurou responder à 2ª questão de investigação e aos objetivos científicos iii) e iv).

³⁴ Testes diagnósticos, formativos e finais para i) verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos; ii) verificar se as aprendizagens foram efetuadas; iii) comparar resultados; iv) tirar as respetivas conclusões e v) aferir a eficácia do *ML*.

³⁵ Realizada na turma alvo e em grupos de 3/4 alunos. Procurou respostas para a 2ª questão de investigação e para os objetivos científicos iii) e iv). Foram privilegiadas as questões indiretas e de final aberto, estabelecidas *a priori*.

1



4. ANÁLISE DOS DADOS

Para que os dados recolhidos fornecessem um cenário suficientemente esclarecedor e válido dos resultados obtidos, efetuámos um tratamento cumulativamente quantitativo e qualitativo, permitido pela metodologia de Investigação Ação que seguimos, de acordo com a atitude de trabalho mais sistemática e consistente solicitada pelas questões de investigação colocadas.

Quadro 2
Métodos de análise dos dados

TIPO DE ANÁLISE	Análise quantitativa	Análise qualitativa
INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> Escalas (gráficos em excel) Estatística descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de conteúdo
INSTRUMENTOS ANALISADOS	<ul style="list-style-type: none"> Questionário sócio escolar Inquérito por questionário Documentos (testes) 	<ul style="list-style-type: none"> Notas de campo Entrevista

O questionário sócio escolar mostrou que a turma experimental e a de controlo apresentavam um conjunto de características gerais perfeitamente normais para a sua faixa etária, nível de ensino e ano de escolaridade, relativamente à idade, escolaridade realizada até ao momento e ambições académico-profissionais.

O nosso inquérito por questionário i) possibilitou a contextualização necessária relativamente a opiniões, preferências e comportamentos dos alunos no que respeita a disciplina de Português; ii) providenciou pistas sustentáveis para escolhermos estratégias/atividades no âmbito do desenvolvimento curricular; iii) provou que havia espaço de ação para intervirmos junto dos alunos na promoção do seu sucesso com

qualidade, mediante a aplicação do *Mastery Learning* na competência do Funcionamento da Língua.

Com os documentos (testes realizados no âmbito da aplicação do *ML*), foi possível verificar na turma experimental: i) situação de partida pouco satisfatória (resultados muito negativos no teste diagnóstico), expressos numa curva de Gauss; ii) alteração da situação nos testes formativos e final: não houve classificações inferiores a 10 valores e a média subiu para perto dos 17 valores, sendo muito poucos os alunos sem mestria em cada um dos testes realizados (curva em J). Na turma de controlo obtivemos resultados semelhantes aos da turma alvo no teste diagnóstico e igualmente uma progressão dos resultados no teste final, contudo, com uma média baixa (10,3) e apenas um aluno com mestria (manutenção da curva de Gauss).

A entrevista semiestruturada indicou i) uma evolução positiva de uma impressão inicial de desconfiança relativamente ao *Mastery Learning*, a partir do primeiro teste formativo; ii) a valorização e adequação ao funcionamento da língua do trabalho com o *ML* na sala de aula; iii) opiniões concretas sobre como incentivar o uso do modelo na escola; iv) o facto de o *ML* ser um fator de motivação para trabalhar na disciplina de Português em geral e na competência do Funcionamento da Língua em particular: os alunos com mais fragilidades conseguem superar a maioria destas e os melhores alunos obtêm resultados superiores aos habituais.

Finalmente, com a observação participante/notas de campo foi possível confirmar os dados recolhidos na entrevista e a questão de investigação/os objetivos, que orientaram a recolha de dados com este instrumento, foram plena e positivamente respondidos.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES GERAIS

Operacionalizar um modelo de ensino implica, acima de tudo, conhecer, compreender e aceitar a filosofia que o enforma, portanto, a questão coloca-se nos mesmos moldes para o *Mastery Learning*.

Desde o início que interiorizámos as teorias alicerçantes do modelo e defendemos a sua sintaxe, o que influenciou decisivamente em todas as ações que empreendemos. Assim, mesmo conscientes do facto de a investigação desenvolvida implicar população, duração e disciplina/conteúdos de instrução de abrangência reduzida, pensamos que ela se reveste de pertinência e não podemos deixar de destacar cinco aspetos positivos que consideramos essenciais em todo o processo levado a cabo:

i) produzir e reforçar a aprendizagem: respeitando integralmente as características do *ML* no processo de instrução, juntamente com as atividades de remediação/enriquecimento, a operacionalização do *Mastery Learning* permite a real

emergência da aprendizagem e possibilita o seu reforço (com consistência), como ficou demonstrado nos resultados obtidos pelos alunos e nas entrevistas, contrariando a posição de autores como Slavin (1989, p. 77), ao afirmar que "*Research does not support that group-based mastery learning (...) increase students achievement.*"³⁶;

ii) direcionar particularmente o processo de instrução para as fragilidades detetadas nos alunos, pois os testes de avaliação formativa permitem a monitorização da aprendizagem;

iii) diversificar as estratégias e as atividades de ensino aprendizagem: ao apostar na diversidade, o *ML* procura a maior eficácia possível nos resultados dos alunos, sendo esta mais-valia confirmada pela entrevista realizada;

iv) reafirmar a função essencial da Escola na otimização dos resultados dos alunos: a crença positivista no facto de que todos aprendem e que as discrepâncias no seu desempenho podem ser reduzidas (passagem da curva de Gauss para a em J) são assunções convictamente defendidas por Bloom que não perderam nem a sua pertinência nem a sua atualidade, pois não só constituem a essência da função do professor, como também implicam a defesa de uma verdadeira equidade no ensino e são cada vez mais relevantes no contexto atual;

v) elevar a autoestima e a motivação dos alunos: este contributo do *ML* para a sua aprendizagem foi demonstrado com a observação/as notas de campo e as entrevistas, sobretudo em relação aos alunos mais habituados a ter classificações menos elevadas, e esta postura influi diretamente na sua adesão ao *ML*.

Perante tudo o que acabámos de expor, cremos que a investigação que realizámos se revelou oportuna e pertinente, uma vez que consideramos ter sido possível i) demonstrar a versatilidade da aplicação pedagógica do modelo alvo do estudo; ii) apontar para um modo de mudar/renovar as práticas do professor (chamado atualmente a ter um papel ainda mais crucial na preparação/reforço das atividades letivas), revelando alternativas às "tradicionais"; iii) contribuir para a revalorização de um modelo de ensino que nem sempre teve a melhor compreensão/aceitação pela comunidade científica educacional, mas que apresenta, indiscutivelmente, enormes mais-valias na sua filosofia e sintaxe, como foi demonstrado.

Estamos não só em face do princípio básico da diferenciação pedagógica, mas também de um modelo de cariz manifestamente democrático, equitativo e socialmente inclusivo, além de se prefigurar como um processo de ensino cuja preocupação fundamental é ir ao encontro do aluno, aspetos fundamentais da missão da escola pública portuguesa, de acordo com o consignado na Lei de Bases, e da Escola em

³⁶ "A investigação não fundamenta que o método de ensino de grupo *mastery learning* (...) aumente os resultados dos alunos. "

geral, reforçados por Delors (2001, p. 15). Assim, as palavras de Bloom (1968, p. 2) mantêm, não só a pertinência, mas também a atualidade:

"If the schools are to provide successful and satisfying learning experiences for at least 90 percent of the students, major changes must take place in the attitudes of students, teachers, and administrators; changes must also take place in teaching strategies and in the role of evaluation."³⁷

Universidade Aberta
fernanda.lamy@gmail.com

REFERÊNCIAS

Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1 (2), 1-12. Recuperado em 20 abril, 2014, de <http://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu.intranet/files/upstf-student-success-bloom-1968.pdf>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, (09), 79-86. Recuperado em 15 abril, 2014, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Fernandes, A. (1998). A escola e a sociedade. *Saber (e) Educar*, (3), 25-39. Recuperado em 01 abril, 2014, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/207?show=full>.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios*. Lisboa: Texto Editores.

³⁷ "Se as escolas devem providenciar o sucesso e experiências de aprendizagem satisfatórias para, ao menos, 90 por cento dos estudantes, grandes mudanças devem ocorrer nas suas atitudes, nas dos professores e diretores; mudanças devem também ter lugar nas estratégias de aprendizagem e na função da avaliação."

Fonseca, J. (2008, junho). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de uma Metodologia da Investigação. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA - *Mundos Sociais: saberes e práticas*, Lisboa, Portugal. Recuperado em 12 abril, 2014, de www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf.

Gaspar, I. (2003). Duas metodologias de ensino em educação a distância *online*. *Revista Discursos. Série: Perspetivas em Educação*, 65-75, Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado em 28 abril, 2014, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/149/1/Revista-Discursos65-75.pdf>.

Gaspar, M. & Roldão, M. (2005). *Fases e níveis do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta. Recurso cedido *on line* no espaço da UC "Elementos do Desenvolvimento Curricular".

Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guskey, T. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research, and implications*. Recuperado em 06 abril, 2014, de <http://nycomprehensivecenter.org/2005/08/%E2%80%A2-formative-classroom-assessment-and-benjamin-s-bloom-theory-research-and-implications/>.

Guskey, T. (2009). *Mastery Learning*. Recuperado em 23 março, 2014, de <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/>.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Hirst, P. (1971). O que é Ensinar?. *Journal of Curriculum Studies*, 3 (1), 5-18. Recuperado em 20 março, 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>.

Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. Recuperado em 10 abril, 2014, de <http://books.google.pt/books?id=b2ujHWrRpVQC&printsec=frontcover&dq=Educational+Research+Johnson>.

Kemmis, S. & McTaggart (2007). *Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere*. Recuperado em 23 março, 2014, de <http://www.sagepub.com/upm-data/21157 Chapter 10.pdf>.

Perrenoud, P. (2003). O ensino não é mais o mesmo!. *Presença Pedagógica*, (50), 31-33. Recuperado em 19 abril, 2014, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_09.html.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, C., Almeida, G., Ortiga L. & Lira, P. (2006). *A abordagem comportamentalista no processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Recuperado em 10 abril, 2014, de <http://pt.scribd.com/doc/23801804/Trabalho-PR1-Comportamentalismo>.

Slavin, R. (1989). On Mastery Learning and Mastery Teaching. *Educational Leadership*, 77-79. Recuperado em 15 abril, 2014, de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198904_slavin.pdf.

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: RESPOSTA CURRICULAR DIFERENCIADA

Helena Inês e Filipa Seabra
Universidade Aberta
helenaines@sapo.pt; fseabra@uab.pt

Resumo: O acesso massivo à escola não garantiu o sucesso de todos. A gestão eficaz da diversidade de públicos escolares, em que se inscrevem os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) implicou a flexibilização e a diferenciação do currículo. O Plano Individual de Transição (PIT) representa uma resposta personalizada partilhada, adequada ao perfil do aluno com currículo próprio. A supervisão do processo revela-se então crucial: i) na promoção de um percurso educativo bem sucedido, potenciador de desenvolvimento pessoal, inclusão social e inserção profissional, ii) na reflexão sobre o desempenho profissional e iii) na melhoria do processo educativo.

Palavras-chave: Inclusão, Diferenciação Curricular, Plano Individual de Transição, Supervisão.

Introdução

A presente comunicação dá conta dos resultados de uma investigação que integrou uma dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, tendo como objetivos gerais: i) Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação do Plano Individual de Transição e ii) Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Num primeiro momento, debruçar-nos-emos sobre o fenómeno de massificação do ensino, gerador da heterogeneidade do público escolar. De seguida, referiremos a diferenciação curricular, entendendo-a como promotora da equidade e do sucesso educativo de todos. Destacaremos ainda a importância da supervisão na aplicação do PIT.

Num segundo momento, enunciaremos a metodologia usada no estudo, apresentando dados recolhidos em entrevistas e na análise documental.

Por fim, apresentaremos a discussão dos resultados e as conclusões da investigação.

A massificação do ensino e a emergência de um público heterogéneo

O reconhecimento do direito à educação originou um processo de *massificação do ensino*, que promoveu a igualdade de acesso, mas também a emergência de um público escolar heterogéneo. A escola de alguns passou gradualmente a ser de muitos. Porém, os alunos portadores de deficiência permaneciam excluídos do nosso sistema de ensino, situação alterada pelo movimento de integração escolar. Não obstante o contributo decisivo deste

movimento, foi a rutura paradigmática da inclusão, claramente impulsionada pela assinatura massiva, à escala mundial, da Declaração de Salamanca (1994) que abriu as portas da escola a todos.

Novos desafios à escola do século XXI: a gestão da diversidade e o sucesso de todos

A diversidade colocou então nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, com vista a promover o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de NEE, um percurso de aprendizagem e de avaliação individuais (Grave-Resendes & Soares, 2002), corporizando, nesta ótica, os princípios acordados em Salamanca (1994).

A heterogeneidade, na educação inclusiva, é entendida como uma oportunidade (Sanches & Teodoro, 2007) para todos aprenderem e refletirem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. A diversidade e a diferença correspondem pois ao novo eixo norteador da ação educativa. No nosso entender, as respostas não são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente. Efetivamente, as potencialidades decorrentes de partilha, da discordância, colaboração e articulação são atualmente reconhecidas (Correia, 2001). Assim, nesta perspetiva de supervisão, os sujeitos estão implicados no processo de formação, uma vez que contribuem conjuntamente para a resolução de problemas e para a melhoria do processo.

Para potenciar um percurso bem-sucedido, será necessário iniciar a Transição para a Vida Ativa/ Adulta (TVA) na escola, implicando-a profundamente: "Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição (...)" (Artº 14º, ponto 1, Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro). Esta visão justificou o estudo realizado, no qual o PIT foi percecionado como um projeto "(...) destinado a promover a transição para a vida pós –escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional" (ibidem).

Metodologia

Com vista a dar resposta aos objetivos expressos, optámos pela implementação de uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos.

A amostra foi constituída por um aluno com NEE, uma professora de Educação Especial, uma diretora de turma, uma monitora do local de estágio,

uma encarregada de educação, uma psicóloga e uma diretora de escola. Os intervenientes situaram-se numa escola da periferia de Lisboa.

Os nossos resultados servem de base a uma reflexão sobre: i) a aplicação e a utilidade do PIT enquanto instrumento pertinente para o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a inserção profissional dos alunos com NEE e ii) a caracterização da supervisão existente entre os envolvidos, identificando eventuais pistas de melhoria.

Resultados

Apresentamos, de seguida, os dados obtidos através da análise documental e das entrevistas³⁸, para cada uma das categorias em análise.

Começamos por apresentar a informação recolhida nas entrevistas, relativamente às experiências dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular, nomeadamente no que concerne a sua definição (A1) e práticas de planificação (A1 a), implementação (A2) e monitorização (A2 a), avaliação (A3 e A3 a) e a indicação de constrangimentos e dificuldades apontados ao atual modelo (A4 e A4 a).

A combinação escola-estágio evidencia uma clara assimetria em termos de tempo de experiência. Enquanto a docente de Educação Especial e a psicóloga referem uma prática antiga, habitual e anterior à publicação do Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, a encarregada de educação, a diretora de turma, a diretora de escola e a monitora de estágio indicam que a sua experiência é recente.

Já, várias vezes ao longo dos últimos quinze anos, pelo menos. (Pees)/
(...) desde já há alguns anos. (Tec)

Sim [é a minha primeira experiência]. (EE) e (Mon)/ Sim. Recentemente. (DE).

A docente de Educação Especial acrescenta ainda que o processo de TVA era semelhante ao atual, registando o **normativo citado como única alteração**, na medida em que o mesmo implicou profundamente a escola:

...A única distinção é a questão da lei. Agora o Decreto-Lei nº3/ 2008 refere explicitamente que a escola é obrigada a procurar essa resposta (...). (Pees)

Esta docente, a diretora de escola, a psicóloga e a diretora de turma afirmam que a **idade do aluno desencadeia o processo**:

(...) quando o jovem normalmente transita para o 3º ciclo e porque está na idade em que ele tem de começar a fazer uma experiência diferente. (Pees)/ Normalmente a partir do 7º ano, depende dos casos... (Tec)

³⁸ Codificação dos entrevistados: Anee (aluno com Necessidades Educativas Especiais); Pees (professora de Educação Especial especializada); EE (encarregada de educação); EE (encarregada de educação); Mon (monitora de estágio); DE (diretora de escola); DT (diretora de turma); Tec (psicóloga).

A docente não registou dificuldades em encontrar um local de estágio para o aluno em estudo:

(...) quando chega a altura em que o jovem está na idade de iniciar um processo de transição, procuramos uma instituição, uma empresa fora da escola que possa aceitar as condições de experiência do jovem. (...) Não, não houve dificuldades [em encontrar um local de estágio]. (Pees)

Acrescenta que o **Agrupamento se encontra numa situação privilegiada, uma vez que tem protocolos** com diversas instituições, nomeadamente de apoio à deficiência mental:

É assim, a nossa experiência é mais com IPSS³⁹. Nas IPSS, não há resistência e temos tido uma boa aceitação. (Pees)/ todos os pedidos de estágio, de colaboração com outras entidades, nomeadamente relacionadas com a Câmara e Empresas Municipais e outras associações, penso que não têm tido muita resistência, as pessoas têm tido alguma receptividade. (DE)

Esta **posição é contrariada pela perceção da diretora de turma e pela técnica:**

Não tenho conhecimento direto, mas, pelo que ouço, há alguma resistência. (DT)/ Sim [houve dificuldades em encontrar um local de estágio] devido às suas preferências que são o teatro. (Tec)

As **bases que determinam a escolha do local de estágio** são, segundo a docente de apoio, a psicóloga e a diretora de escola, o **perfil do aluno, a disponibilidade das ofertas locais, a proximidade da escola e o parecer da família:**

A base foi a disponibilidade da instituição. (...) Fica relativamente próxima da escola, o que também permite um acompanhamento mais frequente e permite também que rapidamente o jovem aprenda o percurso e consiga autonomizar-se no percurso; isso é a primeira fase de todo o trabalho – a autonomia no percurso, a deslocação, portanto, entre a escola e o local de estágio. (...) É feita em função das capacidades do aluno, das possibilidades de oferta que existem à nossa volta e da opinião da família, portanto, das expectativas da família. (Pees)/ Avaliando os gostos dos alunos, os protocolos com a escola, os interesses da família (...). (Tec)

A definição do PIT é iniciada exclusivamente por membros da Educação Especial:

Foi a professora A. Penso que nos interesses do aluno. (DT)

Relativamente à planificação do PIT (A2), apresentamos de seguida a descrição das práticas usadas na aplicação do PIT.

³⁹ Instituições Particulares de Solidariedade Social.

A **Professora de Educação Especial** evidencia o seu próprio papel como **elemento central na monitorização mensal das aprendizagens, feita mediante o preenchimento de documentos e a realização de telefonemas**. A figura da monitora de estágio também é referida, em segundo plano. A encarregada de educação não tem ideias precisas acerca de quem monitoriza o trabalho do aluno no estágio, nem de como ou quando o faz.

Acaba por ser eu, professora de Ensino Especial, com o acompanhante de estágio. (...) eles têm uma folha, um registo de presenças no local de estágio que têm de assinar diariamente. É suposto esse registo ser-me devolvido no final do mês, normalmente quando eu faço um telefonema mensal para a instituição (...). (Pees)

Penso numa pessoa intermédia, numa senhora, mas isso não sei. (...) Imagino que deve fazer umas supervisão do trabalho que ele faz (...). Eu julgo que deve lá estar todos os dias. (EE)

As **tarefas são definidas mensalmente em articulação entre a professora de Educação Especial e a monitora de estágio**. Os outros intervenientes ficam periféricos:

(...) são definidas as tarefas que podem ser propostas ao aluno. (...) A pessoa que está a fazer o estágio vai-nos indicando quais são as tarefas possíveis de fazer naquele enquadramento e nós vamos dizendo, dentro daquelas tarefas, quais são as que vamos propor ao aluno. (...) Normalmente, uma vez por mês. Portanto, aquele contacto mensal que eu faço a perguntar – As tarefas, ela está a dar conta de tudo? (Pees)

Quanto às **práticas avaliativas usadas, a avaliação é periodicamente dialogada entre a professora de Educação Especial, a monitora de estágio, a diretora de turma e a encarregada de educação**. Porém, esta última apresenta uma participação pouco expressiva na avaliação do estágio. Assume um **caráter contínuo**, sendo **formal no final de cada período e refere-se ao (in)cumprimento das tarefas estipuladas (estágio), bem como às aprendizagens funcionais (CEI)**. O aluno, a direção e a psicóloga não participam da regulação. A monitora não tem uma perceção clara da sua função enquanto avaliadora:

Normalmente, fazemos uma avaliação conjunta: o encarregado de educação, responsável pelo local de estágio e o núcleo de Ensino Especial. Esta avaliação é contínua (...) A avaliação formal é no final do período. (...) Fazemos a listagem das tarefas e depois a avaliação é feita em função do cumprimento ou não dessas tarefas. (...) Uma vez por período, é formal e pela equipa. Normalmente sou eu, a DT e, sempre que possível, a encarregada de educação. (Pees)

Na avaliação propriamente do estágio, não. Aliás nunca fui à Instituição (...) ir lá avaliar o estágio, nunca fui, mas quando há a avaliação periódica, no final de cada período ou no final do ano, esse é um dos elementos que

é avaliado pela professora A., que me é dado a conhecer e em que eu dou a minha própria opinião. (...) Não sei os parâmetros. Sei que é feita porque a professora A. leva-a muito a sério (...). (EE)

[Quem te dá a nota no trabalho?] Não sei. (Anee)/ Eu acho que sou eu e a professora A. As duas. (Mon)

Relativamente aos **constrangimentos** e dificuldades apontados à aplicação do PIT, a Professora de Educação Especial aponta a **escassez de instituições** disponíveis para assegurar os estágios necessários, enquanto a Encarregada de Educação refere a **angústia** face à autonomia que o aluno vai desenvolvendo:

Os obstáculos às vezes é a falta de instituições em quantidade suficiente para colocarmos todos os alunos (...). (Pees)

Não, a não ser o meu receio (risos). O receio de ver o meu filho a andar na rua, o receio que ele algum dia faça um percurso diferente. (EE)

Passaremos de seguida a debruçar-nos sobre as perceções sobre a (in)satisfação decorrente da aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular no que se refere à sua pertinência (B1, B1 a) e B1 b), a alternativas (B2 e B2 a) e grau de (in)satisfação (B3), apontando aspetos que contribuem para a opinião (B3 a).

O PIT foi considerado um instrumento pertinente pelas entrevistadas, na medida em que promove a autonomia, a autoestima, a satisfação pessoal, a aprendizagem de tarefas específicas assim como potencia um número de interações interpessoal mais elevado e diversificado:

Foi útil porque proporciona muita autonomia e sobretudo um crescimento da autoestima significativo. (Pees)/ É fundamental senão ele vai continuar debaixo das saias ou da mãe ou da escola. (EE)/ Acho que o H. está diferente, o conviver com mais gente, está diferente. (Mon)

Enquanto **recurso de diferenciação curricular, o PIT é entendido como fundamental pois complementa a formação** do jovem com NEE, cujas limitações o impedem de seguir o currículo comum:

(...) eu acho que é fundamental porque permite que o aluno tenha um complemento da sua formação. Mantém alguma ligação à escola e portanto à formação académica de base, às competências funcionais da leitura, da escrita e do cálculo, tenta manter sempre. E ao desenvolvimento pessoal e social dentro do contexto turma e do contexto escola, mas depois tem um complemento de formação que é a passagem para o exterior. (Pees)/ Com certeza [é útil] porque estes alunos não acompanham aprendizagens comuns. (DE)

Só a mãe pensou numa **alternativa ao PIT** (transferência para uma escola agrícola), que foi descartada por falta de condições de segurança adequadas ao perfil do aluno.

A **experiência é considerada positiva**. Segundo a docente, todos os alunos **evoluíram em termos sociais e pessoais**. Contudo, a mesma destaca a dificuldade em garantir um emprego depois de terminar o estágio. Quando a contratação não se realiza, o jovem fica isolado em casa, pratica eventualmente voluntariado numa associação ou ingressa numa instituição. A monitora considera ainda que o PIT potencia a criação de vínculos afetivos:

(...) Então, quando cá chegava, era uma paixão e depois, tiveram de ligar o telefone para ele falar comigo, pronto é uma paixão, uma paixão...é a Chachão, a Chachão (...). (Mon)

Analisamos agora os contributos do PIT para a aprendizagem, inclusão social e laboral do aluno com NEE, referindo contributos (C1), nomeadamente alterações na vida pessoal (C1a), implicações na vida escolar (C1b), contributos para a aprendizagem (C1c), para a inclusão social (C1d) e inclusão laboral (C1e) e apontando vantagens (C2 e C2a) e desvantagens (C3 e C3a) decorrentes da aplicação do PIT.

O **desenvolvimento pessoal, social, a eventual inserção laboral, bem como a melhoria da responsabilidade e da autonomia** são as alterações mais visíveis na vida pessoal do aluno. Contudo, a técnica refere também ao contrário das restantes intervenientes a **possibilidade de repercussões negativas** na autoestima e autoimagem:

As alterações verificam-se depois é no desenvolvimento pessoal e social do próprio jovem. (Pees)/ Basicamente, em termos de sedimentar a autonomia na rua. (...) Está muito mais maduro. (EE)

(...) tive três casos que conseguiram realmente formalizar contrato de trabalho (...). (Pees)

Por vezes [as repercussões são] negativas, porque as más experiência mexem na autoestima e auto imagem do aluno (Tec).

A **reformulação do horário escolar** é uma implicação direta do cumprimento do PIT, na qual a **carga horária é repartida entre escola, estágio, valências terapêuticas**. A docente refere um afastamento da turma:

Em termos de vida escolar, começa a haver uma certa separação do ambiente turma e aí é que as coisas se dificultam um bocadinho. (Pees)

Todas as entrevistadas manifestaram **dúvidas quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares** do jovem:

Aí, a repercussão, às vezes, deixa-me algumas dúvidas (...). (Pees)/ Isso aí, não sei responder com factos. (EE)/ Não sei. (Mon)/ Aí não sei. (DE)/ Não sei, mas não me parece que haja uma correlação com a escola (...). (DT)

Relativamente às **vantagens** decorrentes da aplicação do PIT, foram reiteradas a autonomia, a responsabilidade, a inclusão social e a maior capacidade de adaptação ao mundo fora da escola. Quanto às **desvantagens**, só a docente se pronuncia, referindo a criação de expectativas elevadas.

As desvantagens é de facto o criar expectativas por vezes demasiado altas em que nós não temos respostas (Pees)/

Debruçamo-nos de seguida sobre os processos de articulação e supervisão emergentes entre os intervenientes (D1), nomeadamente quanto à sua eficácia (D1a), operacionalização (D1b), funções dos intervenientes (D1c), pertinência (D2), adequação de olhares multifacetados (D2a) e dificuldades sentidas (D3 e D3a).

A **articulação entre os contextos de estágio, família e escola na operacionalização do PIT é considerada fácil e regular**. De realçar porém que nem todos os intervenientes são citados, permanecendo alguns (aluno, direção, diretora de turma, psicóloga) nos bastidores:

Não tenho tido dificuldades nessa área. Normalmente porque...pronto, só contactamos as instituições que estão dispostas a aceitar-nos e as famílias são contactadas primeiro para se tentar lançar a experiência e só quando todos estão de acordo é que começa. Acaba por não haver dificuldade de articulação. Resulta de um acordo prévio. (Pees)/ (...).Sim, sim, sim [a articulação é eficaz]. (EE)

A **articulação é sentida como permanente e centra-se na figura da professora de Educação Especial**, que toma decisões e as comunica, nomeadamente à encarregada de educação. **Concretiza-se mediante reuniões, conversas e telefonemas:**

(...) a colaboração é feita, o motor é o professor de Ensino Especial que acaba por definir o perfil de funcionalidade do jovem, acaba por procurar uma instituição que consiga minimamente responder a esse perfil de funcionalidade e apresenta a situação à família e se a família estiver de acordo, define-se o programa. (...) A colaboração é mais ou menos permanente, principalmente entre professor de Ensino Especial e a família, ela é contínua". (Pees)/ Eu reúno com a professora A. e a professora reúne depois com o local. (...) Isso muitas vezes é ao telefone (risos) (EE)/ É a professora A. que orienta o processo e nos solicita. (DT)

Quanto às **funções e papéis** desempenhados no processo, a docente identifica-se e é identificada como o elemento que contribui para a articulação. Considera-se ainda uma mediadora e entende o papel da direção como

elemento de apoio e de formalização do processo. A encarregada de educação reconhece o seu papel passivo. A monitora entende a sua função como coadjuvante do aluno. A psicóloga considera-se o elemento que deve gerir conteúdos e intervenientes. A diretora de turma e a diretora de escola reconhecem o seu papel periférico e de colaboração:

O professor de Ensino Especial [é que contribui para a articulação]. (...) Acho que é um papel de mediação entre as várias partes: os pais, as instituições e os alunos. (...) A direção tem um papel de apoio às nossas iniciativas (...). É na formalização. (Pees)/ Eu neste processo todo, tenho tido um papel um bocadinho quase de espectadora (...) tenho uma confiança mais de cem por cento na professora A. Normalmente, quando ela propõe alguma coisa, eu assino por baixo (...) ela é o pilar deste processo todo. (EE)/ É um papel [da direção] de colaboração, de enquadramento de documentos legais e de incentivo (DE)/ É mais periférico [o meu papel] e às vezes até mesmo passivo (risos). (DT)

Quanto à **pertinência de equipa pluridisciplinar**, a docente refere a articulação com a psicóloga do Agrupamento como vantajosa. É de sublinhar que o aluno é acompanhado por uma psicóloga, fora do agrupamento, que nunca é referida. A encarregada de educação considera que a equipa multidisciplinar promove a reflexão e a melhoria:

Isso permite que as coisas possam ser pensadas, analisadas e eventualmente alteradas ou melhoradas. (EE)

Debruçamo-nos de seguida sobre a caracterização da relação de supervisão entre os intervenientes, quanto ao seu estilo (E1), identificando o elemento dinamizador (E1a), o nível de participação de cada elemento (E1b), os critérios que pautam a tomada de decisões (E1c), descrevendo a operacionalização da articulação (E1d), às mudanças (E2 e E2a), melhorias geradas (E2b) e desvantagens observadas (E3 e E3a).

A figura da professora de Educação Especial é inequivocamente identificada como o elemento dinamizador de todo o processo, por todas as entrevistadas.

Quanto ao **nível de participação de cada elemento, a docente entende que participou em todas as decisões**. Invoca a assinatura dos intervenientes como testemunho da sua participação. Verifica-se colaboração entre alguns elementos.

Se não participei em todas, estou perfeitamente confortável porque este processo, para mim, é muito pacífico. Acho que a professora A. me pergunta tudo e diz tudo, portanto...(EE)/ Isso [participação nas decisões] foi a professora A. e a Dr^a C. e depois nós concordámos. (Mon)

Os **critérios que regem a tomada de decisões** são a maturidade do aluno, a sua satisfação, o desenvolvimento pessoal e social do mesmo e a compatibilidade com as tarefas desenvolvidas no local de estágio:

Os critérios acabam por ser a satisfação na realização das tarefas e a promoção pessoal e social do aluno. (Pees)/ (...) porque achámos que ele já tinha alguma maturidade. (EE)/ (...) faz as coisas que nós fazemos cá, dentro do que fazemos cá. (Mon)

Segundo a docente, **a articulação verifica-se em todas as fases do processo: definição, implementação, monitorização e avaliação.** É operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais, reuniões separadas entre os intervenientes, das quais estão ausentes a psicóloga do aluno e a direção. É regular (mensal) ou pontual, no caso de alguma situação imprevista a justificar:

(...) primeiro é quando se decide que o aluno vai integrar um Currículo Específico Individual e depois quando se decide que esse currículo vai passar a ter um PIT e depois quando se escolhe um local e se escolhem as tarefas. (...) São sempre revistas [as decisões] no final de cada ano letivo. Aí a equipa é sempre o encarregado de educação, o monitor de estágio e o professor de Ensino Especial. O diretor de turma é consultado, bem como a psicóloga do SPO (...) eu junto-me com o monitor de estágio, com o encarregado de educação e com o aluno (...) mesmo quando eles não têm uma participação muito ativa, eles estão presentes nas reuniões. (Pees)

As decisões são revistas...para fazer pequenos acertos. Nunca precisámos de mudar assim radicalmente o percurso... (...) São pequenas coisas, vamos falando. (EE)

A mudança verifica-se a nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno. As mudanças na instituição nunca foram sondadas. A diretora de escola afirma que a articulação também gerou mudanças na escola, na medida em que os intervenientes estão implicados e colaboram conjuntamente na procura de soluções:

(...) a articulação entre todos os intervenientes na escola no que diz respeito a alunos com estas características e a estas transições para a vida ativa transformou a escola porque entendo que quer os alunos quer os professores e os funcionários entendem a necessidade de se encontrarem soluções para estes alunos e colaboram e participam nelas. (DE)

(...) a nível de desenvolvimento social e pessoal (...).Agora mudanças propriamente na instituição, não tenho. Nunca fiz recolha dessa informação. É uma pista interessante. (Pees)

A **partilha enriquecedora surge como promotora de reflexão, mudança e melhoria das práticas.** Não são referidas desvantagens quanto ao processo de articulação.

(...) tive de adaptar a aula para acolher o H. (...) A turma também mudou.
(...) Mas altera também a planificação e a dinâmica da aula. (DT)

Por fim, teremos em conta a indicação de direções de melhoria na implementação do PIT, tecendo sugestões relativas à sua operacionalização (F1) e enumerando aspetos e aperfeiçoar (F1a).

A docente indica a **necessidade de ter menos estagiários** para poder acompanhá-los melhor. Por sua vez, a encarregada de educação recomenda o estabelecimento de limites e defende a firmeza na intervenção com alunos especiais. A diretora de escola aponta a criação de uma sociedade mais inclusiva:

Uma das sugestões, uma das coisas que eu precisava era se calhar ter menos PIT para acompanhar para poder acompanhá-los de uma forma mais sistematizada (...). (Pees)/ Se eu tivesse alguma sugestão, seria em termos da firmeza por parte das pessoas que estão lá (...). (EE)/ É preciso que a sociedade fora da escola encare a pessoa com deficiência de outra forma porque os mecanismos legais que existem para que as empresas possam ter nos seus quadros pessoas portadoras de deficiência têm de deixar de estar no papel e têm de estar de facto na prática (...). (DE)

Da **análise documental**, destacamos os seguintes contributos do PIT:

- favorece o despiste vocacional inicial;
- introduz as rotinas laborais;
- contribui para uma formação complementar e diversificada, possibilitada pela distribuição de aulas com a turma, individualizadas e estágio;
- potencia o desenvolvimento pessoal e social;
- maximiza o treino de aprendizagens, que são simultaneamente investidas em casa, na escola e no estágio (regras, conhecimentos, tarefas);
- possibilita um contacto direto com o mundo laboral real.

A análise documental evidenciou ainda que a **articulação é regular, mas não envolve todos os intervenientes**. Alguns membros são aliás periféricos ou estão praticamente ausentes (aluno, psicóloga, diretora de escola). Verificamos ainda que existe uma contradição entre a modalidade de avaliação praticada (ausência de alguns elementos) e a enunciada no PIT (equipa alargada). O aluno tem uma função periférica em todo o processo. Pelo contrário, a docente de apoio revela-se o elemento central e comum.

Discussão e conclusões:

Para uma interpretação dos dados clara e coerente, procurámos analisá-los, contrastando os resultados obtidos com o referencial teórico.

As informações relativas ao **tempo de experiência** dos intervenientes quanto à aplicação da TVA, do PIT ou de outras medidas de adequação curricular revelam **assimetrias**. A prática da docente e da psicóloga iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de Inclusão. Reforça a professora de apoio que já exercia a TVA quando vigorava o Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de agosto, normativo que não responsabilizava

a escola pelo processo. A decisão da docente ilustra, a nosso ver, a necessidade de se proceder à transição gradual e atempada para o exercício de uma atividade profissional, definindo uma resposta laboral adequada aos jovens com Currículo Específico Individual (CEI). Em oposição, as demais entrevistadas indicam que a sua experiência é recente. O aluno só iniciou, no final do ano letivo anterior, o desenvolvimento de um PIT; situação justificada pelo facto de, só no final do ano letivo transato, o aluno cumprir os critérios exigidos por lei.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelam **níveis de participação variáveis** que oscilam, no nosso entender, entre decisor (professora de Educação Especial), recetor (encarregada de educação) formalizador (diretora de escola e diretora de turma), aplicador (monitora de estágio), cumpridor (aluno) e espetador (técnica).

O **processo continua centralizado na figura da professora de Educação Especial**, não tendo a prática acompanhado a alteração legislativa, que deslocou, em 2008, para a figura da Diretora de Turma (DT), o elo de ligação entre os intervenientes. Com efeito, alguns membros são claramente periféricos, nomeadamente, como já referimos, a DT que acompanha o processo, tomando conhecimento da sua evolução através da professora de Educação Especial, posição que contraria a lei vigente, preconizadora de um papel ativo para esta função: o de coordenadora do Programa Educativo Individual (PEI). Em consequência, a **articulação fica empobrecida** porque nem todos os intervenientes/ profissionais têm expressão ativa. A articulação entre a docente de apoio e a encarregada de educação é contudo uma constante. A professora invoca ainda a assinatura dos vários intervenientes como prova da sua participação no processo e elaboração de documentos. Porém, na nossa perspetiva, esta atesta eventualmente o conhecimento e a concordância, mas não garante necessariamente a participação. Por outro lado, as entrevistadas afirmam a prática da articulação, mas revelam dificuldades em descrever a sua operacionalização. Aliás, as experiências relatadas revelam algumas discrepâncias entre o que se preconiza/ pensa que se está a fazer e o que realmente se faz. Nesta linha, verificámos que as reuniões e tomadas de decisão não são conjuntas, em equipa alargada (com a psicóloga, por exemplo), comprometendo, deste modo, uma resposta concertada e eclética, capaz de responder eficazmente às capacidades do aluno.

O **aluno não está implicado** no processo, situação decorrente de limitações cognitivas acentuadas, mas que inviabiliza o estatuto do mesmo como coconstrutor do seu percurso educativo. Esta posição neutra colide portanto com a visão atual de que o ato pedagógico se inverteu, uma vez que aluno e professor são agora parceiros no processo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A periodicidade da **monitorização é francamente privilegiada em detrimento da avaliação** do processo, que só ocorre formalmente no final de cada período escolar.

A **articulação e a supervisão entre todos os implicados ainda não constituem uma prática regular**. Contudo, verifica-se uma articulação habitual entre a docente de apoio, a monitora de estágio e a mãe. Esta partilha (in)formal regular indicia a **emergência de uma supervisão colaborativa**.

Alarcão e Tavares (2003: 121) sustentam que "(...) os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas".

São apontados **constrangimentos e sugestões** na aplicação do PIT, dos quais destacamos: a falta de instituições/ empresas disponíveis para receber os estagiários, assim como a desejável redução do ratio de alunos estagiários/ professor.

As **vantagens da aplicação do PIT são inequívocas**, consubstanciando-se como um **programa promotor de desenvolvimento pessoal e de inclusão social**. Porém, o PIT **não garante a inserção laboral**. A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas laborais ajustadas a estes alunos, permite-nos reafirmar que, numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Edições Almedina.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. 123-142. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Formosinho, J. (n.d.). *Os pais e a Escola para Todos*. Disponível em:

http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ppt_formosinho.pdf

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105- 149.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais*. Separata da *Revista Inovação*, 1, 7. Lisboa:

Instituto de Inovação Educacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

LEER ENTRE LÍNEAS: UNA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Isabel Roldán Gómez
Universidad de Oviedo
isabelahora682@gmail.com

RESUMEN: El aprendizaje de la filosofía en segundo de Bachillerato suele estar vinculado a un temario selecto –el propuesto por la legislación-, a un cronograma estricto –enfocado a la preparación del examen de la P.A.U.-, y a un aparato conceptual a menudo árido y, a priori, alejado del mundo del alumnado. El resultado de todo ello es una visión de la Historia de la Filosofía como una materia densa, complicada y ajena; una asignatura por la que se pasa corriendo y con los ojos cerrados sólo para volcar los contenidos en el examen y olvidarlos porque, como suele decirse, “la filosofía no sirve para nada”.

El objetivo de esta propuesta de innovación es precisamente un acercamiento al alumnado de esos contenidos filosóficos propuestos a través de una interpretación ética y estética de los mismos, de tal manera que aprendan los interrogantes clásicos de la filosofía desde un enfoque original, personal y creativo. El nexo para llevar a cabo tal empresa será la literatura, pues se nutre del mismo principio conceptual que la filosofía: la abstracción, sólo que aquélla lo hace de forma simbólica, y ésta de forma analítica o sintética. Mi estrategia es fundirlas de algún modo para que los conceptos se revistan de un aspecto más poético, más creativo y, en suma, más atractivo para los alumnos.

Palabras clave: Historia de la filosofía, literatura, educación, métodos, didáctica de la filosofía

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Definición y ensanche del contexto

Esta propuesta de innovación educativa nace a raíz de una experiencia concreta en la enseñanza de la filosofía, a saber: el I.E.S. Alfonso II, de Oviedo, por lo que el planteamiento, los objetivos y los métodos están orientados a un alumnado con unas características particulares. De forma genérica, nos referimos a un alumnado mixto, bastante numeroso, perteneciente a una clase social media y sin ninguna discapacidad física o mental. Se trata de una clase relativamente homogénea en lo que al proceso de aprendizaje se refiere. Ahora bien, esto, que puede resultar definitorio, no es en modo alguno definitivo; es decir: la propuesta educativa que aquí se expone puede ser extensible y adaptable a otros contextos, en la medida en que surjan nuevas necesidades o carencias.

Parto de la base de que las propuestas de innovación no lo son, en modo alguno, si no resultan del contexto que las provocan. No obstante, el caso de la asignatura de filosofía es especial (aunque no único, por supuesto): con respecto a la misma existe una percepción generalizada de que es algo árido, obtuso, inútil. Y es generalizada esta percepción en la medida en que trasciende los límites del aula y se convierte en algo social: no sólo para los alumnos la filosofía es un aparato vacío de conceptos, sino también para la sociedad en su conjunto. Como sostiene Adorno (1998), “los que se irritan por

la exigencia de la asignatura de la filosofía son los mismos que no ven en la filosofía nada más que una asignatura". Esta recepción del concepto "filosofía" forma parte de sus propios procesos e historia y no puedo aquí explicar cómo y de qué manera se produce. Baste un experimento sencillo: pregunten a cualquier persona qué entienden por filosofía, qué les parece, en qué les resulta útil... Si las respuestas son vagas o de rechazo, debemos, entonces, ensanchar los límites del contexto.

Por este motivo, creo que esta propuesta de educación es extensible a cualquier aula en la medida en que la carencia de la que partimos no es meramente educativa, sino social. Y cuando hablamos de carencia no sólo lo hacemos en términos de cultura, sino de algo aún mucho más grave: falta de crítica, de reflexión, de juicio político y, en definitiva, de calibre de las dimensiones humanas. No están en juego sólo las calificaciones y el acceso a la Universidad, sino futuros ciudadanos y sus armas críticas y de juicio. El contexto es la clave, sí, pero que los árboles no nos impidan ver el bosque.

Ilustro lo dicho con un texto de Juan José Millás (2011) que, por su lucidez y puntería, merece aquí ser reproducido en su totalidad:

Según estudios de toda solvencia, el alto índice de fracaso escolar se debe a la falta de conexión entre los planes de estudio y la realidad. En otras palabras: que el principio de Arquímedes o el pretérito imperfecto del verbo amar, por poner dos ejemplos sencillos, no tienen nada que ver con la vida. A lo mejor ya nadie desaloja la misma cantidad de agua que el volumen de su cuerpo al introducirse en una bañera. Ni nadie amó a alguien en un tiempo remoto y le apetece expresarlo en esta forma verbal: yo amaba, tú no, él etcétera. Yo amaba a Beatriz. "Lleva cuidado, chico, que estás empleando el pretérito imperfecto del verbo amar y eso no tiene nada que ver con la realidad". No entiende uno a qué llaman vida, ni a qué estudios.

Personalmente, si no hubiera aprendido a hacer análisis sintácticos, no sabría desmontar mis estados de ánimo y echaría la culpa de todo lo que me pasa al portero, al jefe o al Gobierno. Quizá otras cosas no, pero la gramática sí tiene que ver con la realidad. En cierto modo, la construye. Por otra parte, de no haber sabido en su día lo que representaba Atenas, lo mismo me habría ido de viaje de novios a Albacete, que, con todos los respetos, no es lo mismo. Tampoco soy capaz de imaginar cómo sería sin haber cultivado las cuatro reglas, pues no hace uno otra cosa a lo largo del día que sumar o restar afectos, dividir emociones, multiplicar panes y peces. Y de no haber aprendido a leer, tampoco habría tenido acceso a aquellas novelas por cuyos túneles logré huir de una existencia hostil, casposa, inhabitable: la existencia española y de las jons.

Y es que continuamos llamando realidad a cualquier cosa, no aprendemos. De modo que hay días en los que se asoma uno a la ventana, o a los pactos municipales, y le dan ganas, en efecto, de coger la mochila de su hijo y correr al colegio, para huir de la quema. En otras palabras, que visto lo visto quizá sería preferible que los planes de estudio continuaran alejados de la realidad. Vida y cultura no deberían ser cosas diferentes, pero si llegaran a serlo y hubiera que elegir, uno preferiría quedarse con la cultura. La vida da asco, con perdón del asco.

2. ANÁLISIS E INNOVACIÓN

2.1. Caracterización de la materia: Historia de la Filosofía

Según la legislación vigente (LOE, 2006), con la asignatura de Historia de la Filosofía, del curso 2º de Bachillerato, culmina la formación filosófica de la última etapa de la secundaria. Por tanto, esta materia ha de estar en estrecha conexión con la asignatura de Filosofía y Ciudadanía, del curso anterior. En Historia de la Filosofía, se ha de ofrecer una amplia visión cronológica, a través de los distintos sistemas de pensamiento y de los autores, de todo el aparato conceptual esbozado en 1º de Bachillerato, de tal forma que los alumnos puedan ubicar las problemáticas filosóficas que habían estudiado, en un momento histórico concreto. Se espera que el alumnado pueda conocer, identificar y relacionar las corrientes de pensamiento que han trazado la Historia de Occidente, y que han dado lugar a las distintas concepciones del mundo, en íntima conexión con la Ciencia, el Arte y la Política.

En definitiva, se trata de que los alumnos adquieran una base histórico-filosófica en la que asentar las problemáticas conceptuales que han marcado el curso de nuestra civilización. Ahora bien, ello no implica que la función de esta asignatura se limite meramente a una labor doxográfica, en la que cada autor sostiene una opinión distinta al anterior, sin más alcance conceptual que el del simple intercambio de pareceres. Al contrario: una de las metas de esta materia es, fundamentalmente, que el alumno o alumna valore y reflexione sobre el porqué de los sistemas de pensamiento: qué relación había entre éstos y determinados acontecimientos, qué implicaron, qué han supuesto para la actualidad, etc. La idea que subyace a esta forma de concebir la asignatura es que la Filosofía no es una disciplina muerta, pues muchos de los interrogantes que plantearon nuestros antepasados continúan vigentes hoy en día, y además de forma activa (Cifuentes & Gutiérrez, 2010)⁴⁰.

Se entiende, además, que el contacto con la filosofía para la mayoría de los alumnos termina aquí, pues suelen ser excepciones los que optan por cursar esta materia en estudios universitarios. Por tanto, aparte de que adquieran cierto grado de conocimiento académico y base filosófica general (con vistas a la P.A.U.), se debe hacer especial hincapié en los aspectos procedimentales y actitudinales de la asignatura.

Con respecto al marco procedimental, la asignatura de Historia de la Filosofía está orientada, por una parte, al análisis crítico y reflexivo de textos filosóficos, de tal forma que los alumnos adquieran las competencias necesarias para poder interpretar un texto de cualquier pensador, pero no sólo esto. Se trata de que sean capaces de asumir que todo texto, filosófico o no, está armado con un lenguaje propio, y que tienen que acercarse al mismo por medio de herramientas de análisis, crítica y reflexión, propias de la filosofía pero extensibles a cualquier disciplina. Por otra parte, la asignatura de Historia de la Filosofía debe proporcionar al alumnado los criterios de racionalidad inherentes a la argumentación filosófica pero también, de nuevo, válidos para cualquier

⁴⁰ Un ejemplo paradigmático de esto que venimos diciendo son las concepciones políticas originadas en la Ilustración y en cómo actualmente se están revisando y reformulando a través de los movimientos sociales que ocupan el espacio público en numerosas ciudades del mundo.

campo. Así, esta materia ofrece las armas adecuadas para el debate, sin incurrir en falacias materiales, y a propósito de ciertos criterios deliberativos: respeto, escucha, y autocrítica.

Estos tres rasgos entre otros, configuran, por último, el marco actitudinal en el que debe integrarse la asignatura, de acuerdo con la legislación vigente. En la Historia de la Filosofía se han producido numerosas diatribas conceptuales que los alumnos podrán discutir entre sí; para ello, tendrán que desarrollar cierta templanza y paciencia, aprender a escuchar a sus compañeros, respetar puntos de vista diversos, etc., valores, todos éstos, implícitos en los modos de hacer filosofía y en la manera adecuada de relacionarse con la misma.

2.2. La filosofía y la literatura

La didáctica de la filosofía, generalmente, ha sido concebida desde tres modelos más o menos homogéneos (Hidalgo, 1998) y que responden a unas expectativas concretas, a saber: el modelo epistémico, que está basado en un saber sustantivo, de reproducción de contenidos, y donde el alumno hace las veces de mero receptor; el modelo formativo, que entiende el conocimiento como proceso, en los que el alumno tiene que desentrañar los saberes; y el modelo pragmático, que asume una perspectiva más deliberativa, y de participación conjunta. A menudo, se entiende el primer modelo como arcaico, en la medida en que no integra los procesos críticos y reflexivos que se esperan para adquirir las competencias básicas del período formativo del Bachillerato. Desde mi punto de vista, sin ser éste un modelo suficiente, sí es al menos necesario. Es evidente que la participación, la crítica, el juicio propio, son elementos básicos del aprendizaje, pero son elementos también que no pueden darse en el vacío: hacen falta saberes sustantivos sobre los que ejercitarse. Así pues, yo consideraría todos estos patrones no sólo como complementarios, sino también como secuenciales: el alumno ha de poder transitar de uno a otro de manera escalonada, autónoma y atendiendo a la problemática filosófica concreta.

Yendo un poco más lejos, podríamos considerar estos tres modelos a partir de la perspectiva filosófica sobre la que se apoyan. De esta forma, el modelo epistémico iría en consonancia con una concepción idealista de la filosofía; el modelo formativo, con un enfoque cognitivista y por último, el modelo pragmático, con un método racionalista. Como hemos dicho, todas estas perspectivas didácticas no son exclusivas, pudiendo el profesor emplear una u otra según lo considere apropiado.

Además de todas ellas, me gustaría introducir una perspectiva innovadora, si no para la propia filosofía, sí para la enseñanza de la misma en 2º de Bachillerato. Se trata de una fundamentación estética de la filosofía, que apele precisamente al sentimiento estético de los alumnos hacia los contenidos de la materia, para que encuentren una conexión de alguna forma poética entre la filosofía y sus propios pensamientos no sistematizados. Es ésta una manera de acercar las problemáticas conceptuales propias de la Historia de la Filosofía, de la mano de un lenguaje más laxo, el de la literatura (el de la poética, en general). Pretendo con esto alcanzar varias metas: en primer lugar, enseñarles a transitar por el lenguaje de la filosofía, de tal forma que vean que los conceptos de esta materia no son en el fondo tan rígidos y crípticos, sino que

pueden emplearlos de manera creativa; en segundo lugar, y de forma derivada del primer objetivo, que aprendan que toda disciplina, también la filosofía, está armada con un aparato terminológico propio, pero no cerrado, y que pueden asimilarlo de igual manera que el de la matemática o la química. Asumo, junto a Richard Rorty (1991 b), que el lenguaje de la filosofía, como cualquier otro, es un juego, y ese juego además, para trascenderse a sí mismo, se nutre esencialmente de la literatura: "La física y la metafísica que han sido importantes y revolucionarias han sido siempre literarias, en el sentido de que han abordado el problema de introducir una nueva jerga y han dejado de lado los juegos de lenguaje vigentes"; en tercer lugar, desde una perspectiva más amplia, pretendo que asuman, al menos de manera implícita, el concepto de interdisciplinariedad, de tal forma que puedan ubicar la materia de filosofía en un contexto de sentido global (en relación con las ciencias, las artes, la política, etc.).

Para la consecución de este objetivo, emplearé textos literarios específicos que pongan de relieve una problemática filosófica de una manera sencilla, si acaso simbólica. Lo veremos en el apartado correspondiente pero, a modo de aperitivo, reproduzco aquí un fragmento de De La Garza (2005) en el que se intuye el por qué de esta elección de la literatura como instrumento didáctico para la filosofía: "Para quien reduce la racionalidad al logos, las formas narrativas serán mero entretenimiento; [en cambio], para quien sostiene que la racionalidad no se agota en el logos, y menos aún en el empobrecido concepto de logos presente en el discurso de la modernidad, la narración es conocimiento, puede hacer aparecer súbitamente los aspectos inéditos de la condición humana".

Por último, hay una pregunta que se muestra necesaria con respecto a la elección de la literatura, o de la poética, como método "estético". Es decir, ¿por qué no la fotografía, el cine, el dibujo, con los que tal vez el alumnado se sienta más identificado? Las razones son de tipo epistémico. Tal y como yo lo considero, vivimos en una sociedad en la que, a pesar de estar bombardeados por imágenes, a todas horas, aún no sabemos pensar por medio de ellas, de tal forma de que éstas funcionan en todo caso como ilustraciones del relato mental, armado mediante conceptos. Somos, en este sentido, analfabetos icónicos. Partiendo de este hecho, resultaría hartamente complicado esbozar una historia de la filosofía en imágenes; éstas siempre pueden acompañar, pero nunca sustituir, al relato filosófico. Como sostiene J. Luis Molinuevo (2009): "El pensamiento y el concepto siempre lo son de algo, pero distinto de sí. Las imágenes aquí lo son de sí mismas, no esquematizan conceptos como en Kant".

La literatura, en cambio, se nutre en el fondo del mismo principio conceptual de la filosofía: la abstracción, sólo que aquélla lo hace de forma simbólica, y ésta de forma analítica o sintética. Mi estrategia es fundirlas de algún modo para que los conceptos se revistan con un aspecto más poético, más creativo y, en suma, más atractivo para los alumnos. Se intentará que los estudiantes aprendan a leer entre líneas la historia de la filosofía, y con ella su mundo expresado en conceptos, como dijera Hegel (2005); en definitiva: a mirar por las rendijas de los conceptos para ver en ellos su propio mundo, y todo lo que ha tenido que andarse para que éste se constituya.

2.3. Puesta en práctica

Entiendo la innovación desde un punto de vista acumulativo, nunca sustitutivo, de tal forma que incorporaré la propuesta educativa a los contenidos y objetivos establecidos sin contradecirlos, pero ampliándolos. Al fin y al cabo, como ha hecho ver Gilles Deleuze (2002), toda repetición, incluso la más mecánica, instaura alguna diferencia, del mismo modo que toda diferencia se instala sobre la base de una repetición.

A continuación desarrollaré un ejemplo concreto de lo propuesto hasta ahora, es decir, de qué manera es posible implementar la literatura en la transmisión de conceptos filosóficos. Este ejemplo tan sólo ilustra lo que he venido diciendo, en ningún modo suple o resuelve las problemáticas concretas que puedan producirse en el contexto del aula.

Después de haber estudiado de modo sistemático las características del racionalismo y el empirismo (Copleston, 1994), y las tesis de sus principales representantes, explicaremos mediante un texto literario (Millás, 2011) cuáles son las implicaciones filosóficas de los mismos a la hora de relacionarnos con el mundo y con la forma de conocerlo:

Dos chicas discutían en la mesa de al lado. Una aseguraba que cabían más cosas en la realidad que en el interior de la cabeza. La otra, que cabían más cosas en el interior de la cabeza que en la realidad. Una llevaba el pelo largo. La otra, corto.

- *Pero si es que no tienes más que abrir los ojos para ver que la realidad está llena de cosas –dijo la del pelo largo-. Fíjate, aquí mismo: la mesa, nosotras dos, las sillas, las botellas de Coca-Cola, el servilletero, lleno de servilletas, el donut, tu paquete de tabaco, tu mechero, tu pinza para el pelo, tu cuaderno, el mío, los bolígrafos...*

- *No sigas –cortó la del pelo corto-, todo esto también cabe dentro de mi cabeza. De hecho está dentro de mi cabeza. Tengo dentro cualquier cosa que seas capaz de mencionar. ¿Quieres un ornitorrinco?, tengo varios en mi cerebro. ¿Quieres una vaca? Hay manadas enteras de vacas trotando entre las paredes de mi bóveda craneal.*

- *¿Y adónde van? –preguntó la otra.*

- *¿Cómo que adónde van? A ningún sitio. No necesitan un lugar concreto para existir. Por cierto, que levantan una polvareda increíble. Parece niebla, pero es polvo.*

- *¿Y no hay ningún vaquero?*

- *Hay varios. Trotan también con sus caballos alrededor de las vacas. Llevan lazos y látigos en las manos. A uno se le acaba de caer el sombrero, pero lo recoge sin necesidad de desmontar, agachándose al pasar al trote junto a él.*

- *La verdad –concedió la chica del pelo largo-, es que es alucinante que dentro de una cabeza quepa una ganadería entera.*

- *Y eso –apuntó la otra- que tanto las vacas como los hombres tienen un tamaño normal, no son diminutos como cabría esperar.*

- *Pues es un misterio.*

- *¿Caben o no caben más cosas en la cabeza que en la realidad?*

- *Me rindo, llevabas tu razón. La realidad es más pequeña que un ascensor.*

De súbito, sentí un ataque de claustrofobia, de modo que cerré los ojos y huyendo de la realidad mezquina me metí dentro de la cabeza, donde había espacios amplios, respirables.

Este texto ilustra a la perfección la problemática entre racionalismo y empirismo, y recoge algunos de los conceptos fundamentales para comprender este período filosófico, por ello se plantea realizar un comentario de texto, en el que se analicen las ideas principales que hilan la etapa filosófica a la que estamos haciendo mención, a saber:

1. Distinción entre ideas de la razón y objetos del mundo. A ello se hace referencia con lo que "cabe" dentro de nuestra cabeza y lo que hay fuera, en la realidad. Éste es uno de los problemas en torno al que gira la problemática filosófica que se produce entre racionalismo y empirismo: ¿de dónde proceden nuestras ideas, de dentro de nuestra cabeza, que las produce de manera autónoma o de la realidad que imprime en nuestra mente una imagen?

2. Las dos posturas (racionalismo-empirismo) aparecen representadas por la discusión de las dos chicas. Por ejemplo, la chica empirista dice: "no tienes más que abrir los ojos para ver que la realidad está llena de cosas". Esta alusión a los ojos, al sentido de la vista, implica una profunda conexión con la necesidad de la experiencia para relacionarlos con el mundo. La otra, en cambio, sostiene: "tengo dentro de mi cabeza cualquier cosa que seas capaz de mencionar". Aquí sería interesante abrir un debate a raíz de cómo han llegado a la cabeza todas esas cosas que es capaz de contener: ¿las produce ella misma o necesita de una imagen previa del exterior para luego reproducirla internamente? Ésta es precisamente la controversia sobre el innatismo.

3. Otra de los temas que se aprecian en este texto, y que es fundamental para comprender este período filosófico, es el salto que se produce en algunos autores entre lo epistemológico y lo ontológico, es decir, entre el hecho de que yo pueda o no conocer algo y que ese algo exista -"ser es ser percibido"- (Bugarín Lago, 2009). A ello se hace mención cuando se dice: las cosas no necesitan ir a ningún sitio para existir. Es decir, si existen en el pensamiento, entonces existen realmente.

4. Finalmente, en el texto parece que triunfa, de alguna manera, el racionalismo, concebido como idealismo. Ello dará pie a un debate entre los alumnos en el que tendrán que argumentar sus posiciones: ¿con qué chica de las del texto se identifican más?

Éste ha sido uno de los ejemplos elegidos para ilustrar la aplicación de la propuesta de innovación. Cabe decir que la manera de implementarlo al aula puede variar, según varios factores: la complejidad de la unidad didáctica, las dudas concretas de los alumnos, la satisfacción con respecto al texto literario escogido, mediante el comentario exhaustivo del texto literario o sólo mediante su lectura, etc. Una cosa, en cambio, queda clara: la enseñanza de la filosofía puede llevarse cabo a través de la literatura, pues ésta está llena de los mismos símbolos e interrogantes que mueven a aquélla. Y no sólo se puede, sino que además es recomendable trazar un puente poético hacia los contenidos, para que los alumnos conecten las preguntas filosóficas con su propia vida y, a la inversa, para que su vida sea una forma filosófica (esto es, reflexiva y crítica) de estar en el mundo.

3. CONCLUSIÓN

En este trabajo intento mostrar la importancia de trazar un puente poético hacia los contenidos educativos en general, hacia la Historia de la Filosofía en particular. Por ello, se comprenderá que también el tono empleado para esta programación es o pretende ser en sí mismo literario. Parto pues de la base de que, en el planteamiento de objetivos, tiene que estar ya impreso el espíritu mediante el cual éstos se quieren cumplir. No podría ser de otro modo: esta programación, a modo de semilla, lleva ya dentro de sí el fruto en el que habrá de convertirse en su puesta en escena.

Aunque quizá, en la práctica, falte el más fundamental de todos los proyectos: la terrible lucidez de encontrarse ante un grupo de estudiantes que quieren saber, que deben saber, o incluso que ya saben o creen saber. Este método aquí expuesto, cualquier método, se convierte entonces en un tímido balbuceo que hace las veces de "chuleta procedimental" pero que en ningún caso resuelve las dificultades tangibles, ni sustituye las relaciones dinámicas que se dan en el contexto del aula.

En definitiva, y tomando prestado para terminar las palabras de otros (Morin at al., 2002), concluyo diciendo que "filósofo y poeta saben que, si existe un método, éste sólo podrá nacer durante su búsqueda y, tal vez al final, podrá formularse, y hasta en algunos casos formalizarse, pero como tantos otros señalaron: el método viene al final (Nietzsche), llamamos caminos a nuestras vacilaciones (Kafka)"

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. (1998), *Educación para la emancipación. Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker*, Madrid: Ediciones Morata
- BUGARÍN LAGO, A. (2009), *Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato*, León: Everest
- CIFUENTES, L. M., GUTIÉRREZ (2010), J. M. (coords.), *Didáctica de la Filosofía*, Barcelona: Graó
- COPLESTON, F. (1994) *Historia de la filosofía*, Barcelona: Ariel
- DELEUZE, G., (2002) *Diferencia y repetición*, Buenos Aires: Amorrortu
- DE LA GARZA, M^a T. (2005) "Filosofía y literatura en la formación del ser humano", en *Alter Texto*, nº 6, Vol. 6
- GARRIDO, M., VALDÉS, L., ARENAS, L. (coords.) (2007), *El legado filosófico y científico del s. XX*, Madrid: Cátedra
- HEGEL, G. W. (2005), *Principios de la Filosofía del derecho*, Barcelona: Edhasa
- HIDALGO, A. (1998) "Desarrollo Histórico de la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio", en *Cuadernos de la OEI*: Madrid
- MILLÁS, J. J. (2011), *Articuentos Completos*, Barcelona: Seix Barral
- MOLINUEVO, J. L., (2009) "Lo sonoro y las imágenes de tiempo lento", Ponencia presentada en el *Congreso internacional de Estética y Filosofía de la Música* (dirigido por Antonio Notario), Universidad de Salamanca
- MORIN, E., CIURANA, E. R., MOTTA, R. D. (2002), *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y*

la incertidumbre humana, Elaborado para la UNESCO, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial

- REALE, G., ANTISERI, D. (2005), *Historia del pensamiento filosófico y científico (Vols. I y III)*, Barcelona: Herder

- RORTY, R. (1991), *Essays On Heidegger and Others*, Cambridge: University Press

LA IMPORTANCIA DE ARGUMENTAR EN CIENCIA

Janet Luis Coya
Universidad de Oviedo
janet_luis@hotmail.com

Resumen:

La propuesta de innovación surge tras la observación en el aula de las dificultades que presentan los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuando quieren expresar sus opiniones, organizar un conjunto de ideas, dar sus argumentos y sobre todo a la hora de construir frases. En algunas ocasiones no respetan los turnos de palabra, les cuesta guardar un orden y tolerar opiniones distintas a la suya.

Una forma adecuada para tratar todos los aspectos mencionados se basaría en trabajar la argumentación a través de grupos cooperativos, dónde todos los miembros del grupo aportan algo, expresan sus opiniones, respetan las del resto, pues forman una unidad y se necesitan para elaborar un trabajo completo. De este modo conseguiremos mejorar sus habilidades argumentativas, su capacidad de cooperación en grupo y con la ayuda del coordinador, es decir, el docente, exponer las conclusiones finales en gran grupo de manera ordenada y respetuosa.

Se propone una innovación en la metodología docente que contribuye en gran medida al desarrollo de algunas competencias básicas, tan importantes en esta etapa educativa, como pueden ser la competencia lingüística o la competencia aprender a aprender.

La innovación afecta a toda la programación pues se trabaja con actividades que los alumnos realizarán una vez por trimestre, trabajando siempre sobre uno de los temas del mismo. Los alumnos participarán en ejercicios donde mejorarán sus cualidades argumentativas y su capacidad de trabajo en grupo.

Palabras clave:

Argumentación, ciencia, razonamiento, innovación metodológica, competencias básicas, aprendizaje cooperativo.

1. INTRODUCCION

La ciencia puede contribuir en gran medida a comprender cómo debe realizarse una exposición de argumentos de forma razonada, escuchando con tolerancia y atención las opiniones distintas y rebatiéndolas con otros argumentos cuando sea necesario. La ciencia puede ayudar a resolver este tipo de dificultades, dada la importancia que tiene la argumentación para dicha materia.

Incluir la capacidad de argumentación en ciencia significa reconocer las complejas interacciones que tienen lugar en el aprendizaje así como la contribución de la discusión en la construcción del conocimiento científico. Hacer ciencia es también proponer y discutir ideas, evaluar alternativas, elegir entre diferentes explicaciones y ampliar la visión del aprendizaje de las ciencias.

2. JUSTIFICACION Y OBJETIVOS DE LA INNOVACION

2.1 JUSTIFICACION

En primer lugar debemos definir qué entendemos por argumentación y por argumentación se entiende la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos. El razonamiento argumentativo es relevante para la enseñanza de las ciencias, ya que uno de los fines de la investigación científica es la generación y justificación de enunciados y acciones encaminados a la comprensión de la naturaleza (Jiménez, Bugallo y Duschl, 2000), por lo que la enseñanza de las ciencias debería dar la oportunidad de desarrollar, entre otras, la capacidad de razonar y argumentar (Jiménez, 1998; Sardá y Sanmartí, 2000).

En las clases que siguen una metodología tradicional, la participación apenas existe, pocas veces los estudiantes tienen la oportunidad de resolver problemas o evaluar alternativas. Es importante diseñar actividades que ayuden al alumnado a hablar de ciencia.

Hay que crear ambientes de aprendizaje en los que se demande al alumnado que resuelva problemas, que compare las soluciones dadas por distintos equipos, que justifique sus opciones. Los alumnos, cuando resuelven problemas en el laboratorio o en el aula trabajando en grupo, discuten, tratan de poner orden en lo que aparece como una serie de observaciones desordenadas.

Un problema importante en las clases de ciencias es la falta de comunicación: en ocasiones docentes y estudiantes asignan diferentes significados a una misma palabra. Lo que cuenta como explicación, no es percibido de la misma forma. Ignorar estos fallos en la comunicación puede agravar el problema.

Para trabajar las habilidades argumentativas e integrar la asimilación de conocimientos se propone en esta innovación metodológica el trabajo en grupos cooperativos. En el aprendizaje cooperativo, en el proceso de enseñanza es de gran importancia las interacciones que se establecen entre el alumnado. Los aprendizajes ocurren primero en un plano inter-psicológico (mediado por la influencia de los otros), y en segundo plano a nivel intra-psicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados. La enseñanza debe ser individualizada en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero al mismo tiempo es importante

promover la colaboración y el trabajo grupal. Se ha comprobado que los estudiantes aprenden más, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades socioafectivas cuando trabajan en grupos cooperativos.

Este tipo de trabajo nos permite mejorar varias capacidades, las características de este tipo de trabajo, así como los componentes y estrategias se exponen a continuación.

2.1.1 Características del aprendizaje cooperativo

- Elevado grado de Igualdad: debe existir un grado de simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal.
- Grado de Mutualidad Variable: Mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión en conjunto, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

2.1.2 Componentes del aprendizaje cooperativo

- Interdependencia positiva: Ocurre cuando los estudiantes pueden percibir un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Deben de coordinar los esfuerzos con los compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos, proporcionándose apoyo mutuo y celebrando juntos sus éxitos.
- Interacción promocional cara a cara: Más que una estrella se necesita gente talentosa que no pueda hacer una actividad sola. La interacción cara a cara es muy importante ya que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades. Hay que tener en cuenta que determinados alumnos intervienen poco en los debates orales no exponiendo en voz alta sus razonamientos.
- Valoración personal o responsabilidad personal: Se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como

el grupo. De esta manera el grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere:

- ✓ Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo.
- ✓ Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal.
- ✓ Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- ✓ Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

2.1.3 Estrategias para el aprendizaje cooperativo

- Especificar con claridad los propósitos del curso y la lección en particular.
- Tomar ciertas decisiones respecto a la forma en que se ubicará a los alumnos en grupos de aprendizaje previamente a que se produzca la enseñanza.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de la meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje, responder preguntas, enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
- Evaluar el nivel del logro de los estudiantes y ayudarles a discutir que tan bien colaboraron los unos con los otros.

Esta metodología de trabajo cooperativo para trabajar la argumentación pretende tener una perspectiva de la clase como comunidad de aprendizaje (McGinn y Roth, 1999) prestando atención al diseño de un contexto en el que el alumnado se implique en la resolución de problemas auténticos, en tareas que sean relevantes para su vida, pues en las aulas en que su papel es pasivo o poco activo apenas hay comunicación de los estudiantes entre sí. Los estudiantes, cuando resuelven problemas en el laboratorio o el aula trabajando en grupo están discutiendo sobre un problema de ciencias, desarrollando un argumento, decimos que están participando en el discurso de las ciencias. Esto implica observar, describir, comparar, clasificar, discutir, preguntar, elaborar hipótesis, diseñar experimentos, evaluar, comunicar resultados a

otras personas, etc. para aprender el discurso especializado de las ciencias, cómo argumentar, es necesario practicarlo.

Para estudiar el razonamiento hay que plantearles problemas que lleven a razonar. En ambientes de aprendizaje adecuados, los adolescentes son capaces de razonar en términos científicos, de argumentar; con actividades y problemas diseñados con este objetivo se podría mejorar el desarrollo de esta capacidad.

2.2 OBJETIVOS DE LA INNOVACION

1. Razonar en términos científicos, argumentar con actividades y problemas diseñados para mejorar el desarrollo de esta capacidad.
2. Desarrollar habilidades de cooperación y trabajo en grupo.
3. Desarrollar habilidades lingüísticas y destrezas que permitan mejorar su capacidad para expresarse en público.

3. MARCO TEORICO

El marco teórico se basa fundamentalmente en tres investigaciones didácticas que se exponen a continuación:

1. Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003)

Este trabajo constituye una reflexión sobre la investigación del discurso del aula y su contribución al conocimiento de los procesos de aprendizaje de las ciencias. Se trata con más detalle una parte de estos estudios, los que analizan el razonamiento argumentativo del alumnado. Para el desarrollo de esta investigación se ha prestado especial atención al proyecto RODA (razonamiento, discusión, argumentación) llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela y que tiene como objetivo estudiar los procesos de razonamiento y argumentación del alumnado de Secundaria durante la resolución de problemas de ciencias y ambientales. En el marco del proyecto se han elaborado o adaptado diferentes herramientas que permiten profundizar en el análisis del complejo sistema de comunicación del aula. Se pretende que estos trabajos colaboren a la perspectiva de la clase como una comunidad de

aprendizaje en la que el conocimiento es compartido por docentes y estudiantes, como una comunidad de pensamiento.

2. Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias (Jiménez Aleixandre, 1998)

Algunas cuestiones relacionadas con lo que ocurre en el interior de las aulas de ciencias llevan a plantearse preguntas en relación con el diseño curricular sobre los modelos de aprendizaje con la puesta en práctica de estrategias determinadas y la elaboración o utilización de materiales concretos. Con las investigaciones llevadas a cabo se deduce que para que tenga lugar la argumentación en clase, es necesario diseñar y poner en práctica actividades o unidades estructuradas donde se promueva la interacción entre los estudiantes, hay que crear ambientes de aprendizaje en los que se demande al alumnado que resuelva problemas, que compare las soluciones dadas por distintos equipos, que justifique sus opciones.

3. Enseñar a argumentar científicamente un reto de las clases de ciencias (Sardá Jorge y Sanmartí Puig, 2000)

El alumnado tiene muchas dificultades para llegar a una conclusión significativa que concuerde con el hecho enunciado. Es importante mejorar la calidad de las ideas expresadas como la forma de expresarlas, el alumnado debe ir aprendiendo a planificar los dos aspectos de forma conjunta. Para ello es necesario diseñar procesos didácticos y la metodología puede ser una buena herramienta para enseñar al alumnado a elaborar buenos textos argumentativos en el campo de la ciencia escolar como para valorar las dificultades con que se encuentran.

En definitiva, según estos tres documentos basados en investigaciones didácticas que he utilizado como marco teórico, la mejor manera de trabajar la argumentación en las clases de ciencias es promoviendo un cambio en la metodología, creando clases más interactivas donde el alumnado participe de forma directa, construyendo su propio conocimiento con la ayuda del profesor y del grupo, rompiendo con la metodología tradicional donde los estudiantes participan de forma pasiva limitándose a escuchar.

4. DESARROLLO DE LA INNOVACION

La innovación metodológica se realizará a lo largo de todo el curso escolar, tratando de incorporar a la programación didáctica estructuras de aprendizaje cooperativo. Para ello lo que se plantean son una serie de actividades diseñadas con este propósito para cada uno de los trimestres. La

temática de la actividad siempre estará relacionada con los contenidos tratados en el trimestre correspondiente.

El docente actuará como organizador tanto de las actividades, metodología y establecimiento de los agrupamientos según sus consideraciones. Asimismo será el punto de comunicación entre los distintos grupos y marcará una serie de normas en función de la actividad. Establecerá el orden y el tiempo de cada actividad y dinamizará los grupos en el caso de que no sepan continuar con la misma. En definitiva, el docente asumirá la función de coordinar los grupos y las actividades.

Tras finalizar cada actividad trimestral relativa a nuestra innovación metodológica los alumnos exponen en gran grupo las conclusiones finales del ejercicio propuesto. Con la finalidad de trabajar su argumentación deberán reflejar por escrito esas conclusiones del grupo clase e ir archivándolas en un portfolio que entregarán al finalizar el curso al profesor.

4.1 PRIMERA EVALUACION

En este trimestre el bloque de contenidos que vamos a trabajar introduce a los estudiantes en los problemas medioambientales de la actualidad y en cómo podemos contribuir con pequeños gestos al desarrollo de actividades que contribuyan a la sostenibilidad del planeta. El tiempo estimado para esta actividad es de 120 minutos.

Actividad planteada y técnica de trabajo:

Los alumnos de forma individual deberán escoger imágenes que perjudiquen la sostenibilidad del planeta. Por ejemplo, desde imágenes de industrias que vierten productos de desecho al río, barcos que vierten residuos tóxicos al mar, fábricas que expulsan humos potencialmente contaminantes, hasta imágenes más habituales donde se tira basura al suelo, se dejan luces encendidas en habitaciones vacías o se deja el grifo abierto.

Una vez que los alumnos tengan recogidos los documentos gráficos se reunirán en grupos de cuatro dónde entre todos tendrán que escoger las imágenes más significativas para la temática que quieran desarrollar contaminación marina, aérea, terrestre, contaminación en las ciudades, problemas de la deforestación, etc. Los alumnos entregarán las imágenes no utilizadas al profesor quién podrá cederlas al resto de grupos de la clase, en función de la temática escogida para mejorar su trabajo.

Cada grupo dispone de una ficha proporcionada por el profesor donde deberá contestar a las siguientes cuestiones: ubicación (dónde se produce o dónde creen que se produce la acción observada), estado de la zona, descripción, valoración de la observación y justificación de la respuesta y por último propuesta de mejora.

Las fichas se entregarán por escrito y a través del campus donde junto con la ficha descriptiva se incluirán las fotos.

Una vez finalizado el trabajo, todos los alumnos de clase comparten sus impresiones. En primer lugar hablan los representantes de cada grupo, formado por cuatro alumnos, exponiendo lo que han observado, mostrando las imágenes a sus compañeros y comentando sus conclusiones. Cuando han terminado de hablar todos los representantes comienza el debate que afecta a todos los alumnos. Tras exponer los resultados en común reflexionan sobre lo que han visto y se plantean cuestiones, por ejemplo que harían si vieran a otro alumno tirando basura al suelo, o a una persona adulta, etc. Se proponen mejoras o alternativas. La actividad influye sobre varios aspectos, a nivel de convivencia les permite concienciarse de sus malos hábitos y de que el planeta necesita de pequeñas y grandes acciones para su sostenibilidad. Desarrollan la competencia lingüística puesto que tienen que hablar en público. Se ha de llevar a cabo una participación ordenada levantando la mano para hablar, respetando los turnos de palabra y mostrando una actitud tolerante hacia las opiniones de sus compañeros, también deben argumentar sus razonamientos. Es una actividad que permite trabajar distintos aspectos importantes a nivel educativo.

Los alumnos utilizarán un cañón para mostrar al resto de sus compañeros las imágenes ejemplo de mala conducta que han seleccionado.

4.2 SEGUNDA EVALUACION

En este trimestre el bloque de contenidos que vamos a trabajar introduce a los estudiantes en los niveles de organización celular de nuestro cuerpo humano. Lo que se pretende con la actividad es que utilizando métodos de trabajo cooperativo y tratando de mejorar sus habilidades de argumentación científica los alumnos sean capaces de razonar y de argumentar que muestra de las que se les proporciona pertenece a un ser humano justificando su respuesta. La actividad se llevará a cabo en el laboratorio de ciencias naturales. El tiempo estimado para esta actividad es de 90 minutos. A continuación se

explican la actividad planteada y la técnica de trabajo utilizada que dada su complejidad se explican por partes.

Actividad planteada: Las huellas del ladrón.

En el laboratorio de ciencias del centro se ha producido un robo, un ladrón se escapó con valioso material de laboratorio pero antes de irse se hirió dejando restos biológicos que se utilizarán para descubrir su identidad. Los alumnos deberán investigar entre los posibles sospechosos a quien pertenecen los restos dejados por el ladrón argumentando sus conclusiones. La lista de sospechosos es muy variada pudiendo encontrar restos de células diversos, pero los alumnos saben que el ladrón sólo puede ser un ser humano. Los alumnos desconocen el tipo celular de cada una de las muestras. Las muestras con las que se trabajará serán las siguientes:

- Individuo número 1 (muestra que corresponde a un tejido vegetal).
- Individuo número 2 (una muestra que corresponde a un tejido animal).
- Individuo número 3 (muestra que corresponde a un organismo procariota).

Técnica de trabajo: El rompecabezas

Se forman grupos de tres estudiantes donde cada miembro del grupo trabaja con una muestra diferente animal, vegetal o bacteriana que deben observar al microscopio de forma individual. Cuando finalicen, los estudiantes de todos los grupos que han estudiado la misma muestra se reúnen en "grupos de expertos" para discutir sus secciones, comentar lo que han observado para ver si han llegado a la misma conclusión, regresando luego a su grupo original. La única manera de aprender de las secciones o partes de los demás es aprendiendo de los demás y confiando en la responsabilidad individual y grupal. Cada uno de los grupos a de llegar a la misma conclusión. Los alumnos deberían concluir que el ladrón es el individuo número 2 por corresponderse con una muestra de una célula eucariota de origen animal. Al observar las estructuras de las diferentes muestras celulares los alumnos deberán ir estableciendo las conclusiones que les lleven a la solución final, de este modo también conseguimos que fijen conceptos e ideas de forma cooperativa, expresando sus argumentos.

4.3 TERCERA EVALUACION

En este tercer trimestre vamos a trabajar una temática relativa a la salud y la enfermedad, los factores determinantes de la salud y en concreto la valoración de la importancia de los hábitos saludables.

Se presenta una situación problemática con distintas soluciones o alternativas. Con esta actividad lo que se pretende es valorar la importancia de los hábitos de vida saludables, cómo pueden influir las decisiones que tomamos relativas a nuestra salud en nuestra vida y las consecuencias que pueden tener para esta. He decidido que dada la edad de los estudiantes, tratar el tema de la drogadicción como ejemplo de estilo de vida no saludable permitiría a los estudiantes desarrollar su argumentación exponiendo sus opiniones y promocionando la salud, puesto que es un tema que les puede resultar interesante. El tiempo estimado para esta actividad es de 90 minutos. Al igual que en el trimestre anterior se plantea la actividad y la técnica de trabajo por separado.

Actividad planteada: La decisión de Daniel.

Daniel dirige un centro médico especializado en enfermedades de alto nivel de contagio. Es una tarea delicada y de gran responsabilidad. Cualquier descuido, cualquier negligencia, por leve que sea, puede resultar fatal. Daniel sospecha que uno de sus jefes de equipo, Alejandro, es adicto a la droga, de lo cual tiene algunos indicios; sin embargo, teme que, si le dice algo, se cree una situación problemática en el centro. Si tú fueses Daniel, ¿qué harías?

- Hablar directamente con Alejandro y decirle con toda franqueza lo que se sospecha de él.
- Pedirle a Alejandro que no se presente bajo los síntomas de la droga en el centro médico, pues lo que ocurra durante su jornada laboral es responsabilidad suya.
- No abordar directamente a Alejandro por temor a que éste tome represalias y ser objeto de su aborrecimiento.
- Hacerle ver el perjuicio que le ocasionan las drogas y que, dado que está prohibido su uso, en cuanto se encuentre una prueba será despedido.
- Vigilarlo de cerca y tratar de evitar que influya en otros trabajadores del centro.

Técnica de trabajo: Resolución de conflictos

Se confeccionan grupos de 4 estudiantes procurando que no formen parte del mismo, alumnos con una previa afinidad, por ejemplo, amigos íntimos o

personas que normalmente se sienten juntos. Se le entrega a cada uno de los miembros una fotocopia con el caso en cuestión y se les deja unos minutos para que de forma individual tomen una decisión. A continuación, en parejas deberán comentar sus decisiones y llegar entre ambos a una sola decisión. Los alumnos pueden ir modificando las respuestas integrando ideas nuevas. En el paso siguiente, los cuatro alumnos del mismo grupo deberán exponer las conclusiones a las que ha llegado cada pareja y entre los cuatro elaborar una sola. Por último, cada grupo de cuatro expondrá al resto de la clase una única decisión a la que en consenso hayan llegado los cuatro. El coordinador del grupo reunirá todas las respuestas y guiará al grupo para que entre todos lleguen a una sola.

5. EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA INNOVACION

En los distintos trimestres se plantean actividades muy distintas, todas ellas con un denominador común, mejorar la argumentación a través del trabajo cooperativo. Todas las actividades se realizan estableciendo una temática que haga referencia a los contenidos del trimestre correspondiente.

La evaluación de la innovación se realiza mediante la observación de la adquisición de la destreza argumentativa del alumnado, esta innovación contribuye sobre todo a mejorar sus competencias básicas en gran medida. La experiencia es recogida mediante informes por parte del profesor que desarrolle la innovación para documentar qué tareas se han realizado con los alumnos, cuál ha sido su actitud, si les ha gustado este tipo de actividades y han aprendido con ellas. Además al finalizar el curso el profesor recoge un portfolio que el alumno de forma individual ha elaborado al finalizar las conclusiones del grupo clase. De este modo el profesor comprobará si el alumno ha mejorado su argumentación y cómo se ha producido ésta de forma gradual en el transcurso del año académico.

Si se observa que la innovación metodológica da resultados y es satisfactoria se tratará de incorporar en las programaciones didácticas de posteriores cursos nuevas estrategias de trabajo cooperativo. También la innovación estaría sujeta a propuestas de mejora.

6. CONCLUSIONES

Para que tenga lugar la argumentación en clase, es necesario diseñar y poner en práctica actividades o unidades estructuradas en torno a la resolución de problemas.

La implicación de los alumnos en la innovación les ayudará a fijar conocimientos, a desarrollar y mejorar sus competencias y habilidades. Se debe tener en cuenta que los alumnos aprenden conocimientos nuevos pero también adquieren destrezas como son las Competencias Básicas tan importantes en la etapa educativa en la que estamos hablando, por tanto todo lo aprendido supone un beneficio para el alumno de cara a superar la etapa.

El trabajo en grupos cooperativos aumenta la autoestima de los estudiantes, incrementa su aprendizaje y les ayuda a establecer mejores relaciones con lo demás.

7. REFERENCIAS

- Fuentes P., Ayala A., Galán J.I. y Martínez P. (2000). Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa educativa. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós.
- Jiménez Aleixandre, M.P. (1998). Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 203-216.
- Jiménez Aleixandre, M. P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359-370.
- Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona. Graó.
- Sardá Jorge, A. y Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 203-216.
- Slavin, R. (1994). Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica. Buenos Aires. Aique.

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN ENTORNOS VIRTUALES: EL CASO DE LA UNIDAD 161 DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

José Antonio Sánchez Melena

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161, Morelia, Michoacán, México
sanmelena@gmail.com; sanmelena@yahoo.com.mx

Resumen: Este reporte de investigación nos permite tener evidencias del desempeño de los docentes en los entornos virtuales a través de un proceso de autovaloración de su desempeño frente a un modelo de referencia. Se logró además, la identificación de indicadores de mejora (los vacíos en la formación docente) para poder instrumentar una propuesta de formación de competencias docentes para los entornos virtuales. La investigación es de corte descriptivo-exploratoria. El marco teórico del trabajo se sustenta con el enfoque de la Educación con Base en Normas de Competencia (EBNC), en un Modelo de Formación Profesional; la configuración de un perfil del desempeño docente y; un enfoque de evaluación de competencias.

Palabras Clave: docencia, entornos virtuales, desempeño, evaluación, competencias.

1. EL PROBLEMA Y EL CONTEXTO

El problema identificado es el desempeño del docente en línea en la Universidad Pedagógica Nacional; se deriva de una realidad que se inscribe en el ofrecimiento de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) con terminal en Orientación Educativa (OE), utilizando la plataforma Moodle; situación que nos ha generado una serie de necesidades tecnológicas y pedagógicas (o metodológicas) específicas como las que demandan las modalidades virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

Es esta modalidad virtual de la LIE en Línea (LIE-L), la que ha agregado déficit de saber pedagógico de experiencia particular y específica; concretamente, lo que sería el rediseño curricular de los cursos y seminarios para subirlos a la plataforma; además y sería mi señalamiento central: **si el currículo está diseñado por competencias; el procedimiento didáctico también debería ser en competencias**, igualmente que la evaluación. De igual forma, que el manejo y aprovechamiento total de los Entornos Virtuales para la Enseñanza y el Aprendizaje (EVEA).

Pero, ¿por qué el déficit?, ¿será solo por la gran carga académica que soporta el profesor?, yo creo que también, y tiene mayor peso, porque **el profesor no tiene formación para ello; pero igual, porque los esfuerzos de la institución para resolverlo no significa una "actividad sostenida", quiero decir, un programa permanente de capacitación, actualización y fortalecimiento profesional**. El problema, lo reitero, es el "desempeño del

docente en línea” bajo el supuesto de que, no es el requerido por un enfoque de competencias y la operación de los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

El trabajo tiene como referente contextual la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional de Morelia, Michoacán; en particular la experiencia en el desarrollo del programa de la Licenciatura en Intervención Educativa en su modalidad en línea (LIE-L); sus profesores, sus estudiantes y sus coordinadores; que participan en el año escolar 2009-2010.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Elaborar un **estado de la cuestión** en torno al perfil del desempeño del docente en línea y sus componentes principales como la enseñanza, el aprendizaje, los medios y recursos educativos, y otros.
2. Desarrollar un **trabajo teórico** como referente de nuestra investigación con base al estado de la cuestión, a la consulta de documentos y fuentes de información.
3. Realizar un trabajo de campo como una investigación descriptivo-exploratoria a fin de realizar un **análisis del desempeño docente en entornos virtuales** en nuestra Universidad.
4. A partir del trabajo teórico y empírico, identificar los **rasgos del desempeño** real de nuestros docentes; también las ausencias que se puedan convertir en ejes de un **programa de formación de competencias docentes en entornos virtuales** que se diseñará como proyecto de intervención.

3. REFERENTE TEÓRICO/CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANTECEDENTE: COMO TAL, RECUPERAMOS LAS CONCLUSIONES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN, RESPECTO A TRES ASPECTOS PRINCIPALES

Sobre el tema: Si algo podemos afirmar sin duda, es que los compromisos de las instituciones educativas de una formación de calidad, del desarrollo de una docencia universitaria de calidad, implica necesariamente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el desempeño del docente enmarcado en competencias determinadas y específicas.

Se considera que la presencia y el uso de las TIC, le da una seria posibilidad al docente de innovar su trabajo; también a las instituciones de ofertar carreras por medio de herramientas como las plataformas (Moodle, Blackboard, Edu 2.0, por ejemplo), o los espacios que permite el internet como las WebQuest, las redes sociales =RRSS=, entre otros.

Esta nueva docencia, por llamarle así, nos exige configurar una nueva práctica didáctica, es decir una nueva forma de interactuar con nuestros alumnos, con nuestros compañeros profesores, con los contenidos, con los espacios de búsqueda y alojamiento; con organismos o instituciones que generan nuevos estados de conocimiento, etc.

Concebir e instrumentar un curso utilizando los espacios virtuales para la enseñanza y el aprendizaje, es para el docente algo nuevo y diferente, que requiere nuevas competencias y nuevas formas de ponerlas en juego en su desempeño profesional.

Por tanto, diríamos que nuestro tema objeto de estudio, es pertinente, de acuerdo al desarrollo de las instituciones y a la existencia (y pertenencia) a la "sociedad del conocimiento". Una docencia universitaria en línea y de calidad es un reto, un futuro y una perspectiva cercana, ya presente.

Sobre el método de investigación: Priva sin duda el enfoque cualitativo y la investigación acción o participativa, como enfoque metodológico utilizado y el estudio de caso, como técnica (así le llamo Meneses, 2007).

Esto nos da certeza en la propuesta de metodología de corte participativo, donde los actores del hecho tienen algo que decir. También nos ilustra (esta revisión), la posibilidad de utilizar el "estudio de caso" para profundizar en los componentes cómo se expresa ese fenómeno en el conjunto de las cosas (Del Mastro, 2005; Meneses, 2007). Seguramente cuando aplicamos un muestreo al universo de estudio, nos lo puede facilitar.

Así, podemos afirmar, precisar y/o reorientar nuestro trabajo de investigación hacia una investigación tipo exploratorio, de corte descriptivo, como estudio de caso, del "desempeño de los docentes en entornos virtuales: el caso de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional de Morelia, Michoacán".

Sobre las líneas propuestas para investigación futuras: En todos los casos, sugieren profundizar los estudios en el campo en el que se desarrolla; unos acentuando la atención en el profesor, otros en el estudiante, otros más en las interacciones en el espacio virtual; otras en el uso de espacios virtuales para la enseñanza-aprendizaje. Me parece que ponen mucho énfasis en las interacciones como componente principal del enfoque socio-constructivista de la enseñanza y el aprendizaje; su estudio y la elaboración de propuestas de mejora.

Por nuestra parte, recogemos la preocupación del desempeño del docente en esos espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje, en funciones centrales como el de orientar el proceso de aprendizaje; el ser tutor y acompañar al estudiante en el conjunto de las acciones que implican su formación; en la gestión del conocimiento que le implica el trabajo colegiado con sus compañeros, la vinculación y el intercambio con organismos e instituciones que generan conocimiento; y otros.

Por tal, reiteramos la importancia de nuestro estudio: el desempeño del docente, su análisis; con el fin de elaborar una propuesta de formación de competencias docentes para el desempeño en entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje. Parece pertinente, útil y necesario en el contexto del desarrollo de nuestra institución, la Universidad Pedagógica Nacional, de Morelia, Michoacán.

3.2. LA EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA Y LA DOCENCIA EN ENTORNOS VIRTUALES

3.2.1. La Educación Basada en Competencias

En los nuevos tiempos en que vivimos, contextualizado por un mundo globalizado y mundializado donde el desarrollo industrial y el uso de las tecnologías han impuesto a la sociedad misma una dinámica que exige estar al día en el conocimiento y en su uso pertinente. Este contexto, del que es parte México como país, como gobierno y como sociedad, le implica su participación en organismos de cooperación y regulación de actividades fundamentales como el comercio (OCDE), la economía (BM), la educación y la cultura (UNESCO); esta participación, "le obliga", a seguir como políticas públicas internacionales, que se convierten luego en nacionales y en programas de gobierno; las decisiones que se toman en el seno de esos organismos que, en ocasiones convocan a conferencias mundiales para "tomar acuerdos", por ejemplo, "Educación para Todos" (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000), CONFINTEA V y VI (Hamburgo, 1997 y Brazil, 2009), solo por citar algunas y referidas a la educación. Es en este escenario mundializado en el que surge la propuesta de la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), orientación educativa o teoría educativa como se pueda ver, que está permeando todos los programas educativos de los países en desarrollo del mundo capitalista y otros con un modelo socio-económico de corte socialista; es conocido el éxito de los programas educativos desarrollados con esta orientación en países como Cuba, solo por citar algún ejemplo.

Como se expresó anteriormente, EBNC surge en el ámbito internacional y la podemos entender como política pública, de tal manera que el Gobierno Mexicano "la adopta" como una orientación, como un sustento teórico-metodológico, le da sustento al diseño de los programas (elaboración del currículo) y su propuesta pedagógica (una nueva pedagogía).

a. Desde el CINTERFOR-OIT

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR⁴¹) organismo de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT⁴²), creado en 1963 y, desde entonces, establecido en Montevideo, Uruguay; actúa como núcleo de un sistema constituido por las instituciones y

⁴¹ CINTERFOR, Es por naturaleza, coordinador e instrumento de cooperación técnica entre sus instituciones miembros; impulsa y promueve el desarrollo de las instituciones formadoras de recursos humanos, a través del intercambio de experiencias entre ellas, con base en estudios e investigaciones, la información y documentación, y la transferencia de metodologías y tecnologías propias de la formación profesional; y contribuye a la preparación del personal directivo, técnico y docente de las instituciones de la región.

⁴² OIT, desde 1946, funciona como es un organismo especializado de las ONU, que procura fomentar la justicia social y los derechos humanos y laborales internacionalmente reconocidos. Formula normas internacionales del trabajo, (...). Presta asistencia técnica, principalmente en los siguientes campos: *Formación y rehabilitación profesionales*; Política de empleo; Administración del trabajo; Legislación del trabajo y relaciones laborales; etc. fomenta, además, el desarrollo de organizaciones independientes de empleadores y de trabajadores, y les facilita formación y asesoramiento técnico.

organismos de formación profesional de los Estados Miembros de la OIT en las Américas y España.

En tiempos recientes, ha formulado un acuerdo, el 195⁴³, en su conferencia de Ginebra (2004), en él se establece la "Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente"

En el apartado de Objetivos, I. Ámbito de aplicación y definiciones, dice que, "Los Miembros deberían, sobre la base del diálogo social, formular, aplicar y revisar unas políticas nacionales de desarrollo de los recursos humanos, educación, formación y aprendizaje permanente que sean compatibles con las políticas adoptadas en los ámbitos económico, fiscal y social", y para "los efectos de la presente Recomendación:

a) La expresión «aprendizaje permanente» engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones;

b) El término «competencias» abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico;

c) El término «cualificaciones» designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial, y

d) El término «empleabilidad» se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo".

En el mismo acuerdo señala:

"...Los Miembros, (...) deberían apoyar y facilitar la investigación en materia de desarrollo de los recursos humanos y la formación, la que podría comprender en particular: las metodologías de aprendizaje y formación, incluida la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en la formación"⁴⁴

b. Desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

El proyecto titulado "Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales (DeSeCo)"⁴⁵, dice que, busca desarrollar un marco conceptual con bases teóricas para comprender las destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno.

⁴³ CINTERFOR (2005). Acuerdo 195: Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Ginebra, Suiza. pág. 4.

⁴⁴ CINTERFOR-OIT (2005). Op. Cit. pág. 10.

⁴⁵ OCDE (1999). Definición y selección de competencias. Análisis de base teórica y conceptual.

El concepto de competencia lo señala en un resumen ejecutivo publicado en 2005: "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular".⁴⁶ (OCDE, 2005, pág. 3).

Por otra parte dice que, la mayoría de las competencias se relacionan con el aprendizaje; que esta noción de competencias supone un aprendizaje de alta calidad y que, el aprendizaje de alta calidad "es un concepto asociado con nociones psicológicas como las estrategias de aprendizaje y los hábitos de aprendizaje (...). El concepto de aprendizaje de alta calidad incluye competencias (conocimiento y destrezas) y motivación (creencias, actitudes, valores, hábitos, emociones y todos los elementos psicológicos usados para regular el aprendizaje". (OCDE, 2005, pág. 22)

Por otro lado y con la misma OCDE: El Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI que tuvo lugar en Bruselas (2009), fue sobre las "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE", sus resultados fueron publicados en 2010⁴⁷; en él expresa que, los jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Por otro lado, la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red. (OCDE, 2010, pág. 3)

Cita el glosario Cedefop⁴⁸ de la Comisión Europea que define *habilidad* como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una *competencia* es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos.

Un marco teórico que conceptualiza las competencias discutidas en este estudio, establece que las competencias pueden ser enseñadas según tres dimensiones: *información, comunicación e impacto ético-social*.

3.2.2. El docente y sus competencias en los entornos virtuales

⁴⁶ OCDE (2005). (Resumen ejecutivo). Definición y selección de competencias. Análisis de base teórica y conceptual.

⁴⁷ ITE (Instituto de Tecnologías Educativas) 2010. Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. París.

⁴⁸ Cedefop (Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional) 2008.

Partimos de una noción del docente, visto como un docente/tutor, que desarrolla en su función dos amplios campos; por una parte todo lo referido al proceso del aprendizaje del estudiante; por otro, el acompañamiento y animación que debe de hacer en favor del que aprende, de tal manera que potencialice sus capacidades y su motivación personal para que persista en la tarea y logre los propósitos fijados.

Se recurre a él, para consultarle sobre los contenidos, las tareas y la evaluación, pero también, le consultan las dificultades técnicas de la plataforma.

El tutor/docente, una vez diseñada su guía didáctica, y sus materiales de estudio, crea y administra su espacio virtual para la enseñanza y el aprendizaje, sube su clase virtual y diseña las actividades y espacios de la plataforma. También da seguimiento y ofrece retroalimentación a las actividades y productos del aprendizaje; propone el formato de evaluación, retroalimenta el proceso.

3.3. UN MODELO DE FORMACIÓN ⁴⁹ DE COMPETENCIAS DOCENTES VIRTUALES

Para tener un docente/tutor con el perfil señalado antes, se sugiere un modelo de formación conformado por ejes y funciones como los siguientes:

El pedagógico. Implica el dominio sobre la materia; los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de cómo se enseña una asignatura, formas de representar la materia de manera que sea comprensible, así como la capacidad de transmitir o crear actividades de aprendizaje.

El organizacional. Implica el conocimiento del plan de estudio. Incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales y el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidad, recursos y medios.

El social. Implica la creación de un entorno amigable y social a través de los conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas.

El evaluativo. Implica el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos

El técnico. Implica el conocimiento y el manejo de las herramientas tecnológicas: herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y las herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos

⁴⁹ Según Evia y Pech (2007). Un modelo concreto de competencias profesionales relativas al docente-tutor en línea ha de centrarse en los roles y funciones que se han establecido a partir de ejes fundamentales, evidenciados por Berge y Collins (1996), y retomados por Cabero (2004), éstos son: **Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo**; al que le agrega el **Ético**.

Eje ético. Abarca el ser y hacer en el medio en línea, a partir de los aspectos legales, el respeto a la privacidad, autoría, diversidad, el conocimiento y la información, así como la personalidad de los diversos agentes educativos (medio, organización, docente-tutor, alumno, etc.)

Eje transversal⁵⁰. Son contenidos (competencias) que cruzan o atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo en general. En este caso el marco de las competencias generales del desempeño del docente en línea. En torno a ellos se articulan los otros ejes o áreas de la formación.

3.3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

El proceso de la evaluación de las competencias docentes de los docentes, es orientada bajo las siguientes ideas:

Con (Zabalza, 2002), citado por (García, 2008, pág. 103). "Dado que los datos que proporciona la evaluación de la docencia es información privilegiada sobre el quehacer docente, **útil para el diseño de modalidades de formación**".

Con (García, 2008), Sobre el "Modelo de Evaluación habrá que atender, una vez que considera la función docente como una actividad compleja"; señala Los *principios particulares que guían el modelo* y que permiten su desarrollo:

- ✓ Orientación formativa. El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora.
- ✓ Orientación participativa. La evaluación/formación de la práctica docente no es elaborada e instrumentada por las autoridades de una institución educativa, o por un grupo de especialistas ajenos a los profesores, es el docente quien se involucra en el proceso y participa en su diseño.
- ✓ Orientación humanista. Considera al docente como una persona, como un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, emociones; de ahí que busca la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.
- ✓ Enfoque multidimensional. Son muchos rasgos, acciones, conductas y actitudes que gravitan en torno a la relación cotidiana de maestro-alumno en el aula.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El método de investigación, le llama Labarca, A. (2001) de segundo nivel; lo entiende como: **Estudios descriptivos**. *Fundamentalmente se dirigen a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada.*

⁵⁰ Entendemos lo "transversal" con Oraisón (2000), que dice: con el término "se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación".

4.1. SE COMPONE DE CUATRO FASES

- a. Planteamiento del problema;
- b. Obtención de los datos;
- c. Procesamiento de la información;
- d. Análisis de los datos y pruebas.

La instrumentación metodológica, la centre en tres pasos fundamentales:

- a. Conocimiento previo, por parte del docente encuestado, de un modelo de formación de competencias virtuales;
- b. Entrevista para la autoevaluación de las competencias docentes virtuales;
- c. Recogida de la información y presentación de resultados.

5. RESULTADOS

Los resultados del proceso de recuperación, análisis e interpretación de la información nos dan:

a. Datos generales del universo involucrado

- ✓ Los docentes en promedio: rebasan los 50 años de edad, 30 en servicio y 20 en la educación superior;
- ✓ No superan los tres años de experiencia como docentes en línea;
- ✓ En conjunto, solo han tomado cuatro cursos de actualización relacionados con el campo; y
- ✓ Solo tres de los ocho son responsables de algún curso en este momento.

Esto nos configura un perfil del docente que, lo que más sugiere, es un esfuerzo de formación de competencias para el desempeño como docentes virtuales.

b. Dominio de las competencias

- ✓ Nuestros docentes tienen un dominio general o un desarrollo de sus competencias para ser docentes en línea de un 2.1 (nivel ligeramente superior al bajo).
- ✓ Por ejes o bloques de competencias: un dominio o desarrollo diferenciado; en el caso del **eje pedagógico**, un 2.6; en **el social** un 2.2; en **el organizacional** un 2.6; en **el tecnológico** 1.4; en **el evaluativo** un 1.6; en **el ético** un 2.6; y en **el transversal** 1.2.

6. CONCLUSIONES

- ✓ Una educación del futuro tenemos que verla en un nivel de calidad, que forme competencias requeridas para un desempeño social y educativo adecuado y pertinente; esa educación está inserta en **la sociedad del conocimiento**, donde las Nuevas TIC juegan un papel fundamental; la formación en las universidades requiere también un docente universitario

competente en su desempeño y si este es en entornos virtuales le multiplica el marco de competencias requeridas; el trabajo colegiado es necesario e indispensable, hoy aprender en sociedad, en comunidades de aprendizaje es una consigna.

- ✓ La educación fuera del aula es una realidad, con un crecimiento cada vez mayor, su éxito está a la vista; solo tenemos que asumir posiciones pertinentes en cuanto al papel que como docente nos toca jugar ahora y aquí; la docencia de calidad, la didáctica universitaria, el desempeño competente; el uso de las nuevas tecnologías para promover procesos educativos.
- ✓ El docente en entornos virtuales existe, está ahí, con sus competencias en desarrollo. Lo hemos identificado a través de los estudios realizados en documentos que como tesis doctorales se han presentado; como artículos de revistas especializadas; en documentos de organismo e instituciones internacionales, nacionales y locales; y otras fuentes. Esta ahí configurado con su cuadro de competencias docentes; **valorado en su desempeño** y en espera de mejores **programas de formación** para un mejor desarrollo como "docente virtual".
- ✓ La enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales (EVEA), es también una realidad, el desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a estos procesos han puesto en nuestras manos una serie de herramientas para el trabajo como paquetes informáticos; Software Educativo; repositorios de Objetos de Aprendizaje, la WebQuest, las Redes Sociales (RRSS); plataformas como la Moodle, la Blackboard; ahora contamos además con la "Web 2.0" y la plataforma "Edu 2.0" con una serie de herramientas que nos permitirán el desarrollo de una docencia virtual, seguro, de calidad e impacto positivo en la formación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Argüelles, A. (Compilador). (1999). **Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia**. CONALEP. México.
- Benilde, J. et al. (2008). **Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior**. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1, Número 3.
- Blanco, A. (Coordinadora) (2009). **Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior**. Narcea. Madrid.
- Bosco, M^a. Alejandra y Rodríguez, D. (2008). **Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al Espacio Europeo de Educación Superior**. RIED, vol. 11, nº 1, pp. 157-182.
- Carabantes, D. et al. (2005). **La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje**. RIED, vol. 8, nº 1-2, pp. 105-126.
- Coll, C. et al. (2006). **Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo**. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3, Nº. 2.
- Del Mastro, C. (2005). **Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua**. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5795>

Evia, E. y Pech, S. (2007). **Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea**, en: Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.

Gil, J. (2007). **La evaluación de competencias laborales**. (Universidad de Sevilla, España), en: Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, nº 10, pp. 83-106.

<http://www.oitcinterfor.org/>

Labarca, A. (2001). **Métodos de investigación en la educación**. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile

Meneses, G. (2007). **Las TICs en la Universidad**. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8281>

OCDE (2005). **Definición y selección de Competencias**. En: www.deseco.admin.ch/bfs/.../en/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

OIT (2005). Recomendación 195. **Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente**. En: <http://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>

Ruiz, M. (2009). **¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación**. Ed. Trillas. México.

Silva, J. (2007). **Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica**. Universidad de Barcelona, España.

Zabalza, M. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Narcea. España.

.....

O USO DOS *BLOGS* COMO ALTERNATIVA NAS AÇÕES DIDÁTICAS DOS PROFESSORES*

Josete Maria Zimmer

RESUMO

O objetivo deste artigo foi compreender as contribuições e desafios encontrados pelos professores com o uso do *blog*. A fundamentação teórica baseou-se nas ideias de Lev Vygotsky ao explicar o papel relevante da linguagem como um meio pelo qual o aluno constrói o seu modo de pensar, em Paulo Freire ao conceber o homem como sujeito pensante para atuar na transformação da sociedade na qual está inserido e em David Ausubel ao defender a incorporação de novas ideias às já existentes para ampliação da estrutura cognitiva dos indivíduos. Neste sentido surgem as inquietações: como pesquisar tal complexidade contando com a realidade dos professores? Quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica intermediada pelas tecnologias? Como o uso do *blog* pode trazer alternativas didáticas para enriquecer as rotinas escolares? Optou-se por uma coleta de dados por meio da netnografia, conceito de Robert Kozinet, pertinente a pesquisas qualitativas que investigam ações e registros *on-line*. A metodologia de natureza mista configura-se como um estudo exploratório sequencial. Combina métodos quantitativos (mapeamento de teses e dissertações, questionários) e qualitativos para observação do fenômeno em profundidade (acompanhamento de grupos virtuais, análise das práticas construídas no ciberespaço e entrevistas com professores). Os dados coletados motivaram reflexões para compreensão do fenômeno. As etapas da pesquisa constituíram-se de pesquisa sobre os *blogs* dos professores de diversas instituições e localidades.

Palavras-chave: *Blog*, Informática Educativa, Colaboração, Integração Curricular.

INTRODUÇÃO

Os *blogs* fazem parte da arquitetura comunicacional ampliada que, nos dias atuais, têm contribuído para um diálogo entre professores, alunos e comunidade. Pesquisadores (GOMES 2005, GUTIERREZ 2004) defendem que a construção de *blogs* nas escolas contribui para uma aprendizagem significativa, e para ampliação da estrutura cognitiva dos indivíduos. Essa premissa vem ao encontro da teoria da aprendizagem significativa defendida por AUSUBEL, 2003.

* Extraído da dissertação de mestrado "O uso do *blog* para formação de professores em escolas públicas de São Paulo - Brasil", Universidade Aberta de Portugal, 2012.

Como pesquisar tal complexidade contando com a realidade dos professores? Quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica intermediada pelas tecnologias? Como o uso do *blog* pode trazer alternativas didáticas para enriquecer as rotinas escolares? Este artigo pretende responder esses questionamentos por meio das contribuições trazidas pelos professores no decorrer da investigação.

Portanto, o objetivo geral foi conhecer, descrever e compreender os *blogs* e suas contribuições para a prática pedagógica. Para isso o estudo procurou analisar os existentes em escolas brasileiras e os desafios encontrados pelos professores na tentativa de sua inserção curricular; compreender as contribuições de uma nova relação com o saber, propiciado pelos novos formatos de informação e comunicação a partir da ótica dos entrevistados e de acompanhamento de seus registros nos *blogs*.

Uma revisão da literatura buscou teses e dissertação acerca do tema por meio do acesso ao portal do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia), compreendendo um recorte temporal de 2005 a 2011.

Levantaram-se 69 teses e dissertações sobre *blogs*, sendo 28,4% concentradas nas áreas de Comunicação e Jornalismo e 31,5% nas áreas de Educação; os demais estudos, 40,1%, englobam as várias áreas de conteúdos como o Meio Ambiente e Saúde. A distribuição das dissertações e teses durante o período pesquisado pode ser visto na tabela 1.

Tabela. 1 - Mapeamento de Teses e Dissertações (ZIMMER, 2012).

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
Dissertações	4	5	7	10	20	10	7	63
Teses	1	0	1	1	1	2	0	6
TOTAL	5	5	8	11	21	12	7	69

O mapeamento de teses e dissertações serviu de apoio para confirmar a hipótese de que as ideias disponíveis nos *blogs* podem ser estudadas e analisadas. Os *blogs* podem ser pontos de partida e de chegada para muitos processos que envolvem o professor, a educação, a tecnologia e o trabalho (Gutierrez, 2010).

Percebe-se que a partir de 2008, aumentou exponencialmente a rede de *blogs* educativos evidenciada pelo maior conhecimento, acesso à *web* e uso social pelos alunos. Os *blogs* revelaram-se instrumentos abertos à comunidade pois por meio deles pode ocorrer a partilha de conhecimentos entre alunos, professores e cidadãos comuns.

Os *blogs* podem ser configurados em algo que “vai ser” a partir de um eterno “aprender a aprender” ou seja, pelo prazer de compreender, de conhecer, descobrir e construir o conhecimento, conforme citado nos quatro pilares para Educação do século XXI (relatório da UNESCO organizado por Jacques Delors, 2010). Caberá ao professor criar situações, propiciando condições em que possam se estabelecer intercâmbios cognitivos de cooperação, transformar a rotina da memorização de respostas fixas em situações problematizadoras significativas.

Tal papel amplia as possibilidades de integração entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos produzidos pela comunidade científica, contribuindo para a ampliação dos câmbios cognitivos para níveis conceituais cada vez mais abstratos.

É ainda papel do professor conviver com os alunos, por meio do diálogo permanente, observando seus comportamentos, perguntando, sendo interrogado por eles e realizando experiências, para que possa auxiliar o desenvolvimento das aprendizagens significativas. Conhecer e ter domínio dos conteúdos da disciplina em que atua é condição primária, além dos conhecimentos de ordem tecnológico-pedagógica presentes em recursos como os *blogs*

De acordo com Vygotsky (1989), são três os agentes essenciais num ambiente de aprendizagem sócio-histórico: o aluno, dotado de potencialidades que, de acordo com suas características pessoais e personalidade, estabelece relações sociais entre si e outros sujeitos para a construção de conhecimento. O professor é o agente mediador principal no processo de construção de conhecimento. Outros agentes mediadores secundários podem atuar no processo: tutores e colegas mais experientes, que auxiliarão no desenvolvimento ainda não atingido pelo aprendiz.

E, finalmente, a escola e seus recursos didáticos são os agentes viabilizadores do cenário do processo de ensino-aprendizagem. Favorecem as formas colaborativas de aprendizagem que se concretizam através da interação social e podem agir como incentivadoras de novas conquistas psicológicas por parte dos aprendizes.

Já a teoria de Paulo Freire (1970) concebe o homem como o sujeito pensante, que pode atuar de forma transformadora na sociedade na qual está inserido. A partir dos questionamentos de como o ser humano aprende por sucessivas aproximações, concretiza a ideia de que sempre será um ser “aprendente”.

A “dialogicidade” é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano, um caminho por meio do qual os homens ganham enquanto sujeitos: “O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1970 p. 93).

Se for correto acreditar que o diálogo é fundamental para gerar um pensamento crítico, os *blogs* fazem parte da arquitetura comunicacional ampliada que hoje tem contribuído para esse diálogo. Sem o diálogo, sem a comunicação, não há educação. Freire fala de uma educação autêntica, na qual o educador dialoga com o educando, não de uma forma de doação ou imposição.

De acordo com Freire (1970), o educando não é o depósito e o educador, o depositante do conteúdo, mas trata-se de uma troca em que um possa aprender com o outro em busca de um saber criador e transformador (Zimmer, 2012).

A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (2003), procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação à cognição. Para esse autor, a aprendizagem significativa tem lugar quando as novas ideias vão se relacionando de forma não-arbitrária e substantiva com as ideias já existentes. Tais relações entre diferentes proposições são estabelecidas pelos sujeitos e enriquecidas pelo diálogo com o conhecimento. A aprendizagem consiste na "ampliação" da estrutura cognitiva, por meio da incorporação de novas ideias a ela.

Os *blogs* oferecem a possibilidade de ler, ver imagens em movimento e ouvir ao mesmo tempo novas e/ou conhecidas informações, o que coloca o aluno mais próximo das possibilidades de estabelecimento de novas relações na direção de ampliação de seus conhecimentos prévios. O diálogo mediado *on-line* pode favorecer a construção de conhecimentos desta forma colaborativa de aprender.

O impacto desse novo modo de aprender reside na motivação dos alunos escreverem por prazer e não apenas visando à correção do professor a fim de atribuir-lhes uma nota.

Nas atividades dos *blogs* há permanente intercâmbio de informações em que ora o professor aprende e os alunos ensinam; ora o professor ensina e os alunos aprendem. Os *blogs* permitem o compartilhamento de informações e de conhecimentos de toda ordem, o que já valida seu uso na escola, pois um de seus papéis mais importantes é o de socializar e auxiliar na organização dos conhecimentos. Desse modo, nesse diálogo que se estabelece, há o intercâmbio das diferentes leituras do mundo (Amante, Piconez e Zimmer, 2013).

O uso de *blogs*, fundamentado pelos autores citados, pode favorecer o interesse intrínseco à própria ação, quando se constata o estabelecimento de relações entre a cooperação, a formação e o desenvolvimento intelectual. A educação é condição formadora necessária ao desenvolvimento natural do ser humano, que não iria adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem a interação com o outro.

2. METODOLOGIA

Para tal estudo optou-se pela coleta de dados por meio da netnografia, conceito de Robert Kozinets (1998), pertinente às pesquisas qualitativas que investigam ações e registros on-line. Segundo esse autor, a elaboração do estudo das comunidades e culturas na internet pode ser realizada sob três formas alternativas: como metodologia no estudo de comunidades virtuais; como instrumento em estudos de comunidades virtuais/presenciais e como ferramenta exploratória para estudo de diversos assuntos. O pesquisador netnográfico se transforma num experimentador de campo, engajado na utilização do objeto pesquisado enquanto o pesquisa.

Estudos (Amaral, 2008; Efimova, 2005; Gutierrez, 2010; Maximo, 2006; Montardo e Passerino, 2006) que propõem a netnografia como alternativa metodológica investigaram redes de *blogs* e indicaram que estas, além de constituírem artefatos culturais a serem pesquisados, são também ferramentas utilizadas como diário de campo, sendo reveladoras de diversos aspectos culturais, nos quais seus autores se inserem. Preocuparam-se em analisar a pertinência de uma metodologia de pesquisa qualitativa como a netnografia, para o estudo de espaços de socialização mediados por computador como os *blogs*.

A netnografia aplicada ao estudo dos *blogs* apresenta como possibilidades a exploração da comunicação multimídia, permitindo contar com dados coletados em texto, áudio e vídeo, recursos que podem enriquecer a observação dos estudos etnográficos tradicionais.

Amaral (2008) introduz o conceito de "autonetnografia", ao referir-se aos níveis de indicação da proximidade na relação entre pesquisador e os sujeitos observados nas comunidades digitais. A partir dessas considerações sobre horizontes interpretativos utilizados como elemento de reflexão na etnografia virtual, observa-se a figura do "pesquisador-insider" e seu papel para uma problematização de sua inserção no espaço on-line.

2.1 Fases da Investigação

Esta pesquisa se enquadra como estudo exploratório misto com coleta de dados quantitativos e qualitativos. A investigação constitui-se de duas fases: Na Fase 1, iniciou-se a pesquisa sobre os *blogs* dos professores de diversas instituições e localidades, participantes da Comunidade de *Blogs* Educativos (rede de contato entre professores autores de *blogs*) que aceitaram participar da pesquisa.

Um questionário foi disponibilizado via e-mail e pela ferramenta Google Docs⁵¹ com a finalidade de coletar dados relacionados às facilidades e

⁵¹ <https://drive.google.com>

dificuldades dos professores quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto da sala de aula.

O questionário foi composto de duas partes, a primeira visou caracterizar a população do estudo e a segunda descobrir quais ferramentas digitais os professores utilizam na vida pessoal e profissional e com qual frequência. A segunda parte do questionário foi composta por 20 itens do tipo escala de Likert⁵², compreendendo cinco níveis de respostas, que variaram de “discordo inteiramente” a “concordo inteiramente” ou de “nada importante” a “muitíssimo importante”.

Os respondentes deveriam assinalar as respostas mais adequadas à sua opinião e/ou situação. Nesse questionário foram extraídos dados quanto ao número de *blogs* existentes, conteúdos curriculares, área de conhecimento, objetivos dos *blogs*, idade e sexo dos participantes e dificuldades existentes na utilização e manutenção dos *blogs* na escola. Os sujeitos foram convidados a disponibilizarem o endereço do seu *blog* e a assinalarem se estavam disponíveis para continuar colaborando com a pesquisa.

Na Fase 2, foi realizada uma entrevista via e-mail. A entrevista foi composta por cinco perguntas: Questão 1 – Como nasceu o seu *blog*?, Questão 2 – Identificar até três objetivos de seu *blog*; Questão 3 – Qual a razão da escolha do nome do *blog*?, Questão 4 – Você considera o *blog* um recurso de avaliação da aprendizagem dos alunos? e Questão 5 – Quais as dificuldades de atualização e manutenção do seu *blog*?

As entrevistas permitiram a descrição dos *blogs* e o aprofundamento da perspectiva dos professores sobre as contribuições do uso do *blog* e os desafios enfrentados. Para a descrição dos *blogs* dos professores utilizou-se uma ficha de análise, que foi preenchida pelos autores.

Desse modo, foram identificados: o nome do *blog*, o endereço (URL), seu(s) autor(es), formação do(s) autor(es), área de concentração ou de conhecimento, o público-alvo e temática geral do *blog*. Essa ficha além de possibilitar a localização dos *blogs* possibilitou a análise dos mesmos mediante as informações contidas. Quanto às entrevistas, estas versaram sobre as questões relacionadas à criação do *blog*, seus objetivos, e quais as dificuldades para manutenção do mesmo.

RESULTADOS

Participaram da Fase 1 da pesquisa um total de 51 professores. Sua maioria mulheres (80,9%), pertencentes a uma faixa de idade de 30 a 50 anos (36%); com formação em educação superior completa (52%).

⁵² Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação (Tuckman, 2005).

Do total 36% dos professores atuam no Ensino Fundamental; 14% são professores do Ensino Médio; a maioria (52%) cursou universidade privada presencial. Em relação à formação sobre uso dos *blogs*, 60,4 % afirmaram não possuir nenhum tipo de treinamento. Metade dos professores declarou possuir formação continuada de forma presencial.

Os dados da Tabela 2 descrevem a caracterização dos sujeitos do questionário aplicado na Fase 1 da pesquisa.

Tabela 2. Caracterização dos sujeitos

<u>Sexo</u>	
Feminino	81%
Masculino	19%
<u>Idade</u>	
De 20 a 30 anos	19%
De 31 a 40 anos	28%
De 41 a 50 anos	36%
Acima de 50 anos	17%
<u>Grau de Escolaridade</u>	
Bacharelado	06%
Licenciatura	44%
Especialização	26%
Mestrado	08%
Outras	16%
<u>Nível de Atuação</u>	
Professor de Educação Infantil	04%
Professor de Ensino Fundamental I	24%
Professor de Ensino Fundamental II	36%
Professor de Ensino Médio	14%

Professor Universitário 02%

Outros 20%

Os dados quantitativos coletados pelo questionário estão descritos na tabela 3.

Tabela 3 - Importância do uso do *blog*

N	Respostas	%
26	Consideram-no como elemento motivador dos alunos	52%
30	Acreditam que seu uso possibilita aos estudantes maior interesse pelas aulas	60%
31	Acham que o uso promove a interdisciplinaridade	62%
29	Consideram que o seu uso possibilita maior interação entre os estudantes, professores, escola e comunidade.	58%
29	Atestam que os <i>blogs</i> conferem visibilidade ao trabalho docente e possibilitam construir conhecimento colaborativo	58%
29	Consideram as possibilidades de os <i>blogs</i> favorecerem a autoavaliação dos alunos	58%
29	Assinalaram que o <i>blog</i> permite registrar e partilhar os trabalhos	58%
29	Acham que o <i>blog</i> dá visibilidade ao trabalho docente no mercado	58%
28	Afirmam que seu uso possibilita a autoavaliação do trabalho docente	56%
29	Consideram que o uso do <i>blog</i> permite a construção de conhecimento colaborativo	58%
31	Consideram que o uso do <i>blog</i> permite às crianças e jovens sentirem um maior protagonismo na sua aprendizagem	62%
30	Atestam que os <i>blogs</i> permitem trabalhar com a imaginação e criatividade dos estudantes	60%
29	Atestam que os <i>blogs</i> auxiliam na reflexão sobre suas práticas pedagógicas	58%
31	Atestam as possibilidades de autoria e de coautoria	62%

30	Consideram que o <i>blog</i> permite a publicação do conteúdo do trabalho desenvolvido, valorizando-o	60%
----	---	-----

Na Fase 2, dezoito (18) professores aceitaram disponibilizar seus *blogs* e responderam a entrevista realizada por e-mail, inspirada e subsidiada em suas questões pelos dados obtidos durante a Fase 1.

As respostas atestam que os professores dos *blogs* confirmam a ideia de que são capazes de construir *blogs* e projetos, a fim de encontrarem meios que melhorem o processo pedagógico.

A maior concentração de uso de *blogs* encontra-se entre os professores da área de Letras (33,3%), de Informática Educativa (27,7%), História (11,1%), Educação Infantil (11,1%). Do total dos 18 *blogs*, 16,8% eram de conteúdo das disciplinas de Arte, Ciências e Física.

Outra questão a destacar refere-se às dificuldades enfrentadas pela ausência de infraestrutura das escolas e necessidade de mais tempo para planejamento dos projetos com *blogs*, sugerindo maior flexibilidade na integração curricular. O despreparo dos gestores escolares com respeito ao projeto de inserção dos *blogs* na educação escolar como um todo é sentida. Além disso, há ausência ou nenhuma formação de professores para uso dos *blogs*. A falta de motivação dos educadores foi apontada como uma das variáveis responsáveis atrelada ao desafio de que suas formações iniciais não lhes prepararam para tal realidade.

No âmbito da prática pedagógica com o uso de *blogs*, a pesquisa apontou que 56% dos professores acham que os *blogs* favorecem os processos de avaliação dos alunos. Entretanto, no aprofundamento do diálogo realizado com os professores, apenas 50% dos entrevistados afirmaram não utilizarem o *blog* como ferramenta de avaliação.

Apesar disso, apontaram que ele pode ser uma ferramenta importante na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades e competências nas áreas de leitura, escrita, pesquisas e autoexpressão. Outros 50% dos professores indicaram que criam seus *blogs* externamente às atividades previstas no currículo escolar, muitas vezes, pela falta de infraestrutura e incentivo da equipe gestora.

O acompanhamento das comunidades de professores em suas ações registradas nos *blogs* foi importante como procedimento de pesquisa "netnográfica" e de coleta de dados que favoreceram a triangulação com os dados quantitativos.

As entrevistas apontaram como pontos positivos, o reconhecimento dos *blogs* como terreno fértil de integração didática, como instrumentos de motivação e reflexão pedagógica sobre o ensino-aprendizagem, como mural

que dá visibilidade ao trabalho de alunos e professores, como espaços que possibilitam o protagonismo por parte dos alunos, como recurso que promove a construção do conhecimento colaborativo e permite maior interação entre estudantes, professores, escola e comunidade.

Considerou-se que as respostas forneceram dados relevantes que, associados aos demais, conferiram maior aproximação da compreensão do potencial pedagógico do uso dos *blogs* a partir da avaliação dos seus autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, concluímos que os participantes sentem-se capazes de utilizar o *blog* como recurso tecnológico educativo de forma autônoma, gerando novas redes de aprendizagem colaborativa, além de torná-lo uma ferramenta cultural de uso, autoria e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Os professores estudados ainda não utilizam plenamente os *blogs* como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, pois necessitam de formação didático-pedagógica, planejamento adequado e desenvolvimento de uma cultura que os auxilie a repensar sua prática.

Pela ótica dos professores participantes, os recursos tecnológicos não são adequadamente explorados nas práticas escolares e nem há espaço garantido de trocas presenciais nas reuniões pedagógicas em que projetos interdisciplinares poderiam estar sendo cunhados.

Embora se tenha observado no diálogo e na análise dos *blogs* pesquisados que seu uso amplia a motivação e a reflexão pedagógica daqueles professores estudados, poucos conseguem ajustar suas práticas educativas virtuais e presenciais às questões de avaliação. Além da formação permanente dos professores e a inserção dos *blogs* como recursos didáticos, ainda depende de currículos mais flexíveis nos sistemas de ensino como um todo.

Há consenso entre os professores que usam *blogs* que uma aprendizagem significativa, com a interação do educando e do educador, depende muito de um projeto pedagógico agregador das potencialidades de hipertextualidade de conteúdos com aprendizagem colaborativa a partir do uso das inúmeras interfaces e aplicativos educacionais disponibilizados na web.

Muitas inquietações existentes em relação ao uso do *blog* foram respondidas. As entrevistas e o contato com diversos trabalhos acrescentaram à experiência pessoal um grande aparato de ideias e resultados alcançados. No entanto, na área das tecnologias digitais de informação e comunicação, ainda há muito a investigar pois essa é uma área em constante mutação.

REFERÊNCIAS

Amaral, A. et al. (2008). Netnografia como aporte Metodológico da Pesquisa em Comunicação Digital. *Sessões do Imaginário – Cinema, Cibercultura e Tecnologia de Imagens*, 18 (30), 34 – 40.

Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Delors, J. (2010). *A Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Efimova, L. (2005). Ethnography: being there with critical perspective. In: Mathemagenic. Ensched (NL), Mathemagenic.

Freire, P.R. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Ed. 17).

Gomes, M.J. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In Mendes, A; Pereira, I; Costa, R. *Atas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, Leiria*: Escola Superior de Educação de Leiria, p. 311-315.

Gutierrez, S.S. (2004). *Mapeando caminhos de autoria e autonomia: A inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Gutierrez, S.S. (2010). *Professores Conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede*. Doutorado do Programa de Pós-graduação Em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

IBCT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Kozinets, R.V. (1998) "On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture", in NA - Advances in Consumer Research Volume 25, eds. Joseph W. Alba & J. Wesley Hutchinson, Provo, UT Association for Consumer Research, Pages: 366-371.

Maximo, M.E. (2006). *Blogs: o eu encena, o eu em rede*. Cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sócio-técnicas. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Montardo, S.P.; Passerino, M.L. (2006). *Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações*. Porto Alegre, RENOTE: revista novas tecnologias na educação: UFRGS, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 2.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem* (2ª ed. brasileira). (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Zimmer, J.M. (2012). *Blog Didático: integração na prática pedagógica*. Dissertação defendida na Universidade Aberta de Lisboa-Portugal, 2012.

Zimmer, J.M.; Amante, L.; Piconez, S.C.B. (2013). *Contribuições do uso do blog e as práticas colaborativas*. Recuperado em 05/03/2014, de: http://193.137.91.134/challenges/documents/livro_de_atas_challenges2013.pdf

Filiação: Universidade Aberta – Portugal

Titulação: Mestre em Comunicação Educacional e Multimédia

E-mail: jmzimmer@uol.com.br

O CONCEITO DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Karina Marcon
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
karina.marcon@udesc.br

Resumo: Uma nova dinâmica surge com a inerência das tecnologias digitais de rede na sociedade e nos espaços escolares, propiciando uma situação de conectividade intensa e provocando novas demandas, como a necessidade de apropriação desses recursos. Nesse contexto, questionamos: Como pensar a formação de professores em contextos digitais? Nosso objetivo nesse arrazoado é refletir sobre os processos de inclusão digital na sociedade contemporânea, considerando principalmente os reflexos nos espaços educativos formais e na formação de professores. Direcionando nosso olhar para a formação a distância, entendemos a necessidade de arquitetar cursos online que estimulem processos educativos baseados em trocas e cooperação. A mediação e a intencionalidade pedagógica definem de que forma os sujeitos irão se apropriar das tecnologias, sendo possível estruturar cursos que façam uso dessas características comunicativas e que pressuponham processos de inclusão digital.

Palavras chave: Inclusão Digital. Educação a Distância. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Entendemos o ingresso à cultura participativa como uma necessidade intrínseca do sujeito em nossa sociedade tecnológica contemporânea, e acreditamos que essas questões precisam ser refletidas nos processos educativos formais. Estamos diante de uma convergência midiática, para a qual pressupõe-se uma cultura de participação.

Pensamos que é preciso superar a simples busca do acesso do sujeito às tecnologias, pois “enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais” (JENKINS, 2009, p. 52). Mais importante do que proporcionar o ingresso do sujeito no mundo tecnológico, o que está em pauta é a construção de novas formas de pensamento, de conhecimento e de cultura.

É por isso que julgamos ser nuclear a promoção de novas “[...] formas de educação e letramento midiático que auxiliem as crianças a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem participantes plenos de sua cultura” (JENKINS, 2009, p. 331). A inclusão digital é um tema bastante contundente em pesquisas contemporâneas, e essa questão nos fez buscar um aprofundamento teórico para realmente compreender de que forma está sendo pensado esse conceito na academia e, conseqüentemente, em suas ações

extensivas à inclusão digital da sociedade. Nos amparamos, neste recorte, especificamente em pesquisas realizadas na realidade brasileira.

1 O CONCEITO DE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

Tendo como objetivo a realização de um estado da arte do conceito de Inclusão Digital no Brasil, fizemos uma busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com resultados dos anos 2011 e 2012. Realizamos um levantamento bibliográfico a partir da palavra-chave “inclusão digital”, buscando encontrar a concepção desse conceito nesses estudos.

Uma das autoras estudadas, Rodriguez (2011), acredita que a concepção de mero acesso às tecnologias precisa ser superada, é preciso intencionalidade pedagógica nessas ações, que procuram considerar as especificidades da realidade social a que está submetida. A autora ressalta que

[...] os esforços para o desenvolvimento de estratégias especialmente voltadas para a apropriação das TIC por comunidades digitalmente excluídas, passa pela capacitação de seus integrantes para o uso efetivo de tais recursos. Essa capacitação é parte fundamental, capaz de possibilitar a inserção crítica e consciente dos mesmos no dia-a-dia dessas comunidades (RODRIGUEZ, 2011, p. 25).

Esse argumento, em nossa opinião, traduz a compreensão da autora por processos de inclusão digital. Em outras palavras, seria a necessidade de formação do sujeito para utilização das tecnologias, buscando a promoção da inserção crítica dos agentes em sua própria comunidade e, principalmente, a ação sobre essa realidade visando a sua transformação.

Outro trabalho foi realizado por Pedrosa (2011), direcionado à formação de docentes indígenas. Assim como certificou Rodriguez (2011), Pedrosa também adverte que a inclusão “[...] não pode ser considerada de maneira reducionista, somente pelo viés da alfabetização/inclusão digital como o senso comum tem abordado” (2011, p. 54). A autora ampara-se nos pressupostos de Franco (2009) para subsidiar essas reflexões, aludindo que a apropriação tecnológica é um direito a ser garantido ao ser humano, e que não se trata apenas da inserção no mundo do trabalho e nem do endeusamento das tecnologias, mas, sim, “[...] propor a reflexão fundamentada em princípios humanistas de que a ‘não-apropriação’ desses recursos implica na privação do exercício da liberdade” (FRANCO apud PEDROSA; 2011, p. 54), sendo essa liberdade considerada em uma perspectiva freireana. Ao direcionar essa questão à população indígena, foco da sua pesquisa, a autora vai além:

[...] a questão não diz respeito apenas à preocupação de ‘conectar’ a escola indígena ao mundo globalizado pela tecnologia, nem apenas de respeitar o direito do cidadão indígena de ter acesso aos avanços científicos e tecnológicos. Vai mais além: reclama o olhar responsável, crítico, cidadão de uma busca de inclusão digital que

respeite a diversidade, as múltiplas culturas e que crie um novo espaço para que os indígenas possam atingir a emancipação digital e exercer sua autonomia (PEDROSA, 2011, p. 24).

Esse, em nossa opinião, é um conceito muito interessante de inclusão digital, pois implica no respeito ao cidadão e à diversidade, além da criação de espaços diferenciados que promovam a emancipação digital e o exercício da autonomia.

Equivalente à nossa proposta, a autora Nunes (2011) fez um levantamento teórico através de teses e dissertações disponíveis no BDTD. Optamos por fazer uma incursão dentro da literatura que compõe seu estado da arte sobre inclusão digital:

- "Capacidade de compreender e interagir com as informações do ambiente que, cada vez mais circulam através de ferramentas tecnológicas [...]" (BORGES apud NUNES, 2011, p. 71). Essa questão diz respeito a capacidade de combinar soluções e interagir com as informações existentes.

- Inclusão tecnológica como "as conquistas de um direito normalmente afastado dos que têm baixa renda, diminuindo a sensação de exclusão social a que normalmente estão sujeitos". Ênfase para o "papel da gestão, a importância do diálogo da gestão com a comunidade, capacitação do corpo docente, entre outros" (KUIIN apud NUNES, 2011, p. 72). Das considerações sobre o papel dos agentes escolares e da formação docente nesses projetos, concordamos com a importância desse tipo de ação, fundamental para que ocorra uma ressignificação nos processos educativos.

- Inclusão digital é "[...] um processo contínuo integrado a todas as demandas envolvidas: barreiras técnicas de acesso, identificação de necessidades, capacitação dos envolvidos [...] e reflexão sobre as consequências desse processo" (PINEDA apud NUNES, 2011, p. 74). Nunes reflete que o foco desse conceito não é o valor instrumental, mas, sim, o valor social e educativo.

Por fim, Nunes reitera seu posicionamento sobre o conceito de inclusão digital com base na proposta de Castells: "[...] estar incluído digitalmente é ter acesso à computadores e Internet, aliado à capacidade e habilidades técnicas necessárias para interagir na rede e ainda ter criticidade para depurar as informações" (apud NUNES, 2011, p. 80).

Já a pesquisa de Alves (2011) não traz nenhum conceito específico de inclusão digital, porém a compreensão da autora é de que a apropriação tecnológica depende principalmente do espaço em que ela está inserida e dos sujeitos envolvidos no processo. Em se tratando de escolas, configura-se primordialmente em torno dos professores e superiores. Na opinião de Alves, para que um "usuário possa se apropriar de uma tecnologia ele precisa de tempo e liberdade para explorá-la e extrair dela o que ela pode lhe oferecer" (ALVES, 2011, p. 19). Apesar de não harmonizarmos com o termo 'usuários', pois etimologicamente significa 'quem serve para usar; utilizador', concordamos com o posicionamento de Alves, pois somente com a experiência e acesso irrestrito é que conseguimos vivenciar processos efetivos de inclusão digital.

O estudo de Souza (2011), tem como objetivo analisar “a vivência da cultura digital entre professores em formação”. No entendimento da autora, “a cultura digital alarga as formas de comunicação e o acesso à informação e, principalmente, a possibilidade de produção de conhecimento e de novas formas de ver e estar no mundo, precisando, assim, ser inserida no contexto da formação dos professores” (SOUZA, 2011, p. 16).

Com relação à concepção da autora sobre inclusão digital, de acordo com a autora, os discursos sobre essa temática vêm “fundamentando a adoção de políticas públicas compensatórias, com o objetivo de atender às possíveis necessidades daqueles que não têm condições de acesso às tecnologias digitais” (SOUZA, 2011, p. 65). Para Souza, esses programas que privilegiam “apenas o acesso ou a profissionalização para atender as exigências do mercado de trabalho, deixam de lado a dimensão da cidadania e da capacidade de apropriação e uso autônomo das tecnologias digitais” (2011, p. 66). A pesquisadora propõe que é necessário um complexo processo educacional que objetive aos sujeitos o exercício de práticas participantes, ativas e críticas em seu contexto de vida e no mundo contemporâneo. Por fim, ao referir-se sobre inclusão digital de professores, a autora acredita que

[...] integrar a formação dos professores a essa realidade implica incorporar nessa formação o uso, a apropriação e experiência com as TIC, a comunicação e a troca em rede, dinâmicas que potencializem a produção de conhecimento [...] pautada na ideia de espaços de construção colaborativa, interativos, considerando que as potencialidades que emergem na grande rede – internet – vêm unificando as possibilidades de transmissão em texto, vídeo, áudio, e permitem aos usuários se expressarem e comunicarem livremente (SOUZA, 2011, p. 67-68).

Dessas reflexões destacamos principalmente as colocações da autora com relação à necessária vivência e experiência dos professores na utilização das tecnologias, bem como a sua compreensão do ciberespaço como um espaço de debate público e de cidadania que potencializa dinâmicas que visam à produção do conhecimento.

O outro trabalho é de Maia (2012), sobre formação docente matemática e concepção da utilização de tecnologias nessa disciplina. O autor faz um mapeamento histórico das políticas de informática educativa e de formação docente nesta área e, em sua opinião, “o desenvolvimento da Informática Educativa, no Brasil, mostra que as políticas de inserção e adoção das tecnologias digitais de rede aconteceram, via de regra, desarticuladas da formação inicial de professores” (MAIA, 2012, p. 32), ou seja, através de formação continuada.

Maia (2012) não traz um conceito específico de inclusão digital, mas acredita que as tecnologias possuem um potencial didático e podem contribuir pedagogicamente para a construção da educação matemática. Em sua opinião, “tratam-se de ferramentas que podem potencializar as práticas pedagógicas, mas os professores precisam ter clareza de como realizar esse trabalho. Como

defendido, isso deve perpassar pelas licenciaturas” (MAIA, 2012, p. 46). Em outras palavras, o reconhecimento do potencial das tecnologias nos processos educativos precisa ser iniciado ainda na formação inicial dos professores, para que tenham condições de apropriação e posterior utilização desses recursos com seus alunos.

Já o trabalho de Santos (2012), possui dois eixos: inclusão digital e educação a distância. Na concepção de Santos (2012), no contexto social contemporâneo é latente a questão da formação docente impactada pela utilização das tecnologias, tanto em âmbito cognitivo como no social/comportamental. A autora acredita que a educação a distância pode potencializar esses processos e, em sua opinião, mais do que inserir a EAD no contexto do Ensino Superior, “é preciso qualificar as relações e ações dos docentes no uso das TD’s de forma que altere as relações de construção do conhecimento em ambientes de educação a distância” (SANTOS, 2012, p. 23).

Santos (2012) direcionou um espaço específico da sua pesquisa para fazer um estudo teórico sobre inclusão digital. O conceito adotado por Santos é o de Silveira (2003), que acredita que trata-se da

[...] defesa de processos que assegurem a construção de suas identidades no ciberespaço, da ampliação do multiculturalismo e da diversidade a partir da criação de conteúdos próprios na internet, e, pelo ato de cada vez mais assumir as novas tecnologias de informação e comunicação para ampliar a cidadania (SILVEIRA apud SANTOS, 2012, p. 35-36).

Assim como os demais conceitos visitados nesse estudo, essa concepção proposta é bem interessante, principalmente porque legitima processos de constituição da identidade no ciberespaço, além do fomento à criação de conhecimentos, ao reconhecimento do potencial comunicativo das TDR e do exercício da cidadania nesses espaços.

Assim, ao refletir sobre as contribuições trazidas pelos pesquisadores desse estado da arte e outros referenciais que já conhecíamos, elencamos algumas características que julgamos serem fundamentais quando pensamos sobre o conceito de inclusão digital:

- Permitir, na apropriação tecnológica, que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (TAKAHASHI, 2000; BONILLA, 2004; TEIXEIRA, 2010);
- Vivência de uma cultura de redes (PRETTO, 2006);
- Promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012).
- Valorização da diversidade (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011);
- Rompimento do ciclo de consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010);

- Busca pela fluência e emancipação digital, com processos que aprimoram a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade e da cidadania na rede (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011);

Por fim, considerando todas essas propriedades supracitadas, entendemos inclusão digital como um processo que fomenta uma apropriação tecnológica na qual os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, cooperação e coletividade, práticas que podem ser efetivadas em cursos de formação a distância.

2 A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para a efetivação de processos de inclusão digital em cursos a distância precisamos abolir a lógica transmissiva e projetar cursos online que efetivamente estimulem processos de aprendizagem dialógicos e cooperativos, contribuindo para a concretização da inclusão digital nessa modalidade de ensino.

Precisamos considerar, inicialmente, propostas pedagógicas que considerem a interação nesses cursos. Uma mera transposição de conteúdos prontos para um Ambiente Virtual de Aprendizagem não garante uma aula participativa, tampouco uma aula que explore os recursos da rede. Se o AVA for utilizado na lógica da mídia de massa, “[...] comprometem-se os fundamentos da cibercultura e as características da rede, abrindo mão da autoria, criatividade e da polifonia, prejudicando a dinâmica do AVA e da modalidade online como fenômeno da cibercultura” (SANTOS, 2010, p. 43).

Nesse sentido, o foco na metodologia é fundamental, mas, além disso, acreditamos que os cursos da Educação Online “[...] precisam buscar caminhos de conexão crítica com o mundo, criando também circunstâncias de exploração em espaços de interação para além de si mesmos, em busca da autonomia [...]” (BRUNO, 2010, p. 208). Mais do que um desenho metodológico adequado para que os sujeitos tenham propriedade na utilização das ferramentas disponíveis, os ambientes online precisam de subsídios teóricos, práticos, tecnológicos e didáticos que abonem aos envolvidos nos processos educativos as condições para serem autônomos e determinados na apropriação e (re)construção do conhecimento, legitimando seu próprio desenvolvimento.

Compreendemos, dessa forma, que a Educação Online “[...] é o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p. 37). Geralmente essas interfaces digitais são disponibilizadas em AVAs através de ferramentas síncronas e assíncronas, que facilitam a vivência das características intrínsecas da cibercultura. Para Santos, “[...] o AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem em um processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (2010, p. 39).

Integrando ferramentas da web 2.0, pode-se vir a criar uma sala de aula virtual que dá condições de interação direta entre os sujeitos. Entretanto, para que essas ferramentas possam cumprir sua função de propulsoras dessas

características, os envolvidos precisam sentir-se pertencentes e autorizados a participar, criar e intervir nesse ambiente.

Litwin compreende que “não é a universidade virtual que define a educação, mas a modalidade a distância que encontra uma boa proposta de ensino em que a tecnologia contribui para facilitar o encontro entre colegas ou a relação com o tutor” (2001, p. 20). Em outras palavras, a mediação e a intencionalidade pedagógica definem de que forma os sujeitos irão se apropriar das tecnologias, e uma vez que temos ao nosso alcance ferramentas que possibilitam a interação entre os agentes dos processos educativos, podemos elaborar cursos que efetivamente façam uso dessas características comunicativas.

Nesse sentido, compreende Fainholc que os educadores não poderão seguir “enseñando los mismos contenidos con la misma metodología, los tutores de los programas educativos a distancia (ahora em articulación conectiva en línea) deberán adoptar y recrear constantemente nuevos roles al interior de propuestas educativas diferentes” (FAINHOLC, 2007, p. 234). Essa questão implica extrapolar a concepção de educação transmissiva e fomentar espaços de aprendizagens online que pressupõem novos métodos, metodologias e atitudes dos envolvidos no processo.

Isso ocorre somente quando a concepção de Educação a Distância é superada pela concepção de Educação Online, e quando os agentes criadores e administradores desses espaços possuem uma concepção teórica que atende as especificidades de uma educação permeada pelas tecnologias digitais de rede, com novas demandas de aprendizagem.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Em função de características próprias da sociedade contemporânea, como a convergência tecnológica e a cultura participativa propostas por Jenkins (2009), parece-nos que educar nessa era digital é educar para as mudanças e para as transformações. De acordo com Silva, “o exercício da profissão docente assume, na atualidade, toda a pressão das transformações do mundo social” (2011, p. 33). Ao professor é atribuída a necessidade de integrar-se e de responder às demandas da sociedade contemporânea, e isso implica, primeiramente, em um reconhecimento dessa nova dinâmica, além da participação desses movimentos.

Se considerarmos o potencial das tecnologias, podemos afirmar que a formação online de professores potencializa uma mudança no cenário educacional atual, pois o aluno virtual tem condições de apropriar-se dos recursos tecnológicos criativamente, caso a proposta metodológica e didática do curso seja condizente com o que entendemos por educação online.

Compreendemos Educação Online como “[...] o conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (SANTOS, 2010, p. 37). Geralmente essas interfaces digitais são disponibilizadas em AVAs através de ferramentas síncronas e assíncronas, que facilitam a vivência das características intrínsecas da cibercultura. Para Santos,

"[...] o AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem em um processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões" (2010, p. 39).

As tecnologias digitais de rede e a web 2.0 potencializam essa dinâmica intrínseca aos movimentos da rede, como a interatividade, a coletividade e a cooperação. Apoiando-se nos ensinamentos de Tardif e Lessard (2009), Silva infere que "a interatividade caracteriza o principal instrumento de trabalho do professor. Ensinar é um trabalho interativo. Isso significa que o trabalho docente se desenvolve efetivamente a partir das interações entre professor e aluno e vice-versa". Ainda, enfatiza que "no espaço da sala de aula, só há professores se houver alunos; o ensino pressupõe aprendizagem e vice-versa. Só há prática pedagógica se houver professores, alunos interagindo por um único objetivo" (SILVA, 2011, p. 38-39).

Para Hargreaves, os professores precisam estar preparados para desenvolver "não somente o capital intelectual de seus alunos, mas também seu capital social, ou seja, a capacidade de estabelecer redes, forjar relacionamentos e contribuir fazendo uso dos recursos humanos da comunidade e da sociedade como um todo" (2004, p. 71). Por isso, o autor enfatiza a formação docente, afirmando que "o desenvolvimento profissional de alta qualidade para professores é indispensável à geração de mudanças profundas e duradouras na aquisição dos alunos" (HARGREAVES, 2004, p. 172).

Pensando especificamente sobre a criação desses ambientes de aprendizagem no ciberespaço, Lorençatto acredita que "a presença maciça de espaços virtuais de interação no cotidiano do ser humano aumenta as possibilidades do mesmo conhecer, ou seja, elaborar conhecimento a partir de informações encontradas e interações realizadas através da linguagem própria destes espaços relacionais" (2011, p. 44-45). São espaços que, intrínsecos a movimentos intencionais pedagógicos, podem vir a subsidiar processos de aprendizagem, principalmente porque em sua essência coagulam interações entre os sujeitos que se relacionam neste ambiente.

A interação, as trocas, a cooperação, o diálogo, debate, a conversa são atributos oportunizados nesses ambientes. Lorençatto, amparado nos ensinamentos do teórico Maturana (1998), defende que "é pela conversa e na conversa que se produz o conhecimento. A conversa constitui-se um espaço relacional por excelência para a geração do conhecimento enquanto resultado do conviver humano" (LORENÇATTO, 2011, p. 48-49), e neste aspecto refletimos sobre o potencial comunicativo das tecnologias, evoluído principalmente a partir da web 2.0.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma educação online que abarca as constitutivas da cibercultura pode potencializar essas características que foram ressaltadas por Hargreaves. Há como ser criativo, inventivo e inovador. É possível ser um docente flexível e preparado para a mudança e para a solução de problemas. Porém, não podemos exigir do professor algo que por ele não foi vivenciado, que foi teoria e nunca sua prática. Se quisermos professores criativos, precisamos estimular sua criatividade. Se almejarmos professores pesquisadores, devemos investir na pesquisa. Se aspirarmos professores conectados e ativos na cibercultura, necessitamos investir em cursos online que estimulem a vivência das características inerentes da rede.

Como vimos, dessa importante relação estabelecida entre Educação a Distância e tecnologias digitais de rede surgem potencialidades em função das próprias características da rede, que através das suas ferramentas possibilitam a criação, a autoria, a co-autoria, a coletividade e a participação em todos os processos educativos. Entretanto, frente a essas propriedades, parece ser imperativo que cada vez mais se aposte na mediação pedagógica de forma intensa, uma vez que importa não a tecnologia empregada, mas a inter-relação entre sujeitos, conhecimento e aprendizagem que surge nesse entorno.

Destarte, para que os docentes em formação tenham uma apropriação tecnológica diferenciada e que efetivamente vivenciem as características da rede, é preciso pensar, em cursos a distância, em desenhos metodológicos que promova a interação, a colaboração, a autonomia, e o envolvimento do sujeito nos ambientes de atividade. Propor um curso nessas dimensões requer pensar em inclusão digital.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Inclusão digital pressupõe o empoderamento das tecnologias, a fluência e a emancipação digital, com o objetivo de suprir as necessidades individuais e coletivas de forma responsável e cidadã, além de valorizar a diversidade social, visando a transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

Entendidos, portanto, como mais do que acesso, processos de inclusão digital pressupõem uma apropriação diferenciada das tecnologias, reconhecendo seu potencial participativo, criativo e comunicacional. Admitida a importância desses movimentos no cenário educativo contemporâneo, pensamos ser urgente refletir sobre a formação inicial de professores, preparados para reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Elegemos a formação a distância em função do intenso agenciamento das políticas governamentais para essa modalidade, e também por acreditarmos que este tipo de formação pode promover processos efetivos de inclusão digital.

Buscamos, nesse sentido, validar a ideia de que cursos iniciais de formação de professores a distância podem ser espaços de inclusão digital, na medida em que o projeto pedagógico, a metodologia e a mediação docente pressuponham inclusão digital.

Sendo assim, a inclusão digital de educadores pode acontecer por meio da formação inicial a distância, desde que seja concebida na essência dos cursos uma cultura de participação dos professores na sociedade transmidiática contemporânea.

Referências

Alves, A. C. 2011. Sistemas de autoria para produção de animações por crianças utilizando interfaces naturais. Tese (Doutorado em Sistemas Eletrônicos). DOI = <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-25082011-112913/>

Bonilla, M. H. 2004. Educação e Inclusão Digital. DOI = <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>.

Bruno, A. R. 2010. Educação online: aprendizagem do adulto e plasticidade em perspectiva. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs). Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Fainholc, B. 2006. Porque es necesario pensar para la ciudadanía una sociedad del conocimiento alternativa con la práctica del socio constructivismo critico de las TICs. DOI = http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_65/nr_708/a_9506/9506.html

Hargreaves, A. 2004. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto Alegre, Artmed.

Jenkins, H. 2009. Cultura da Convergência. 2 ed. São Paulo, Aleph.

Litwin, E. 2001. Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed.

Lorençatto, M. 2011. A amplitude cognitiva de acadêmicos em curso de Pedagogia na modalidade à distância. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Maia, D. L. 2012. Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). DOI = http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/dissertacao_dennys.pdf

Nunes, P. S. 2011. Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de Técnico em Informática – PROEJA. Tese (Doutorado em Educação). DOI = http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2012-02-16T162016Z-1693/Publico/PatriciadosSantosNunes.pdf

Pedrosa, N. B. 2011. Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, DOI = http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14270.

Preto, N. L. 2006. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Liinc em Revista (v. 2, 10-27). DOI = https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388.

Ribeiro, R. N. C. 2012. O uso de tecnologias assistivas no ensino de pessoas com deficiência visual no curso técnico de Informática na Escola Professor Raimundo Franco Teixeira/ SENAI/ São Luís do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa, DOI = http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3327/1/DM_23662.pdf.

Rodriguez, C. L. 2011. A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. DOI = <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000805896&fd=y>.

Santos, E. 2010. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Silva, M.; Pesce, L.; Zuin, A. (Orgs). Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro, Wak Editora.

Santos, P. K. 2012. Inclusão Digital de Professores: Uma proposta de construção de trajetórias personalizáveis em cursos na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). DOI = http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4114

Silva, A. P. P. 2011. Práticas de Formação Continuada vivenciadas no contexto da implantação da modalidade "Um Computador Por Aluno" nas narrativas de Professores. 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre

Silva, M.; Pesce, L.; Zuin, A. 2010. Apresentação. In: _____ (Orgs). Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Souza, J. S. 2011. Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. Dissertação (Mestrado em Educação). DOI = http://www.uece.br/ppge/images/dissertacoes/turma2010/dissertacao_dennys.pdf

Takahashi, T. 2000. Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, DOI = <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>

Teixeira, A. C. 2010. Inclusão digital: Novas perspectivas para a informática educativa. 1 ed. Ijuí/RS: Edutora Unijuí.

UN BLOG DE JUEGOS DIDÁCTICOS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

Laura Muñiz-Rodríguez; Pedro Alonso; Luis J. Rodríguez-Muñiz

Universidad de Oviedo

lauramr1604@gmail.com; palonso@uniovi.es; luisj@uniovi.es

Resumen (Castellano)

El proyecto que se presenta está relacionado con el aprendizaje de las matemáticas a través de juegos didácticos. Desde un planteamiento motivador y estimulante, se trata de abordar los contenidos del currículo de matemáticas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, aprovechando la inclinación innata de los alumnos hacia el juego.

En primer lugar, se exponen los motivos por los cuales se considera que el desarrollo de este proyecto contribuye al logro de un aprendizaje más significativo de los contenidos, así como un aumento del interés del alumnado hacia las matemáticas. A continuación, se detallan los objetivos que se pretende que los alumnos alcancen, los recursos y materiales necesarios para llevar a cabo cada una de las actividades, y la secuenciación y descripción de cada una de las sesiones en las que se desarrolla el proyecto. Finalmente, se describen los principales resultados obtenidos a partir de la experiencia.

Palabras clave: Aprendizaje; Juego; Matemáticas; Blog.

Resumo (Português)

O projeto que se apresenta está relacionado com a aprendizagem das matemáticas através de jogos educativos. Desde uma abordagem motivadora e estimulante, procura-se abordar os conteúdos do currículo de matemáticas para a etapa de Educação Secundária Obrigatória, aproveitando a inclinação inata dos estudantes para o jogo.

Em primeiro lugar, são discutidas as razões pelas quais se considera que o desenvolvimento deste projeto contribui para uma aprendizagem mais significativa de conteúdo, bem como o aumento do interesse do estudante para a matemática. Depois, são detalhados os objetivos que queremos que os alunos atinjam, os recursos e materiais necessários para realizar cada uma das atividades, e o seqüenciamento e a descrição de cada uma das sessões em que o projeto está em desenvolvimento. Finalmente, os principais resultados obtidos à partir da experiência são descritos.

Palavras chave: Aprendizagem; Jogo; Matemática; Blog.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de los juegos, como recurso didáctico, en la enseñanza de las matemáticas, es una estrategia que permite adquirir competencias de una manera divertida y atractiva para los alumnos.

Con el fin de llevar a la práctica esta metodología, se ha desarrollado durante el curso 2012-2013, una experiencia basada en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a través del juego, con alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Educación Secundaria (IES) Padre Feijoo de Gijón (España).

Para ello, se ha diseñado la unidad didáctica "*Elementos en el plano*" a través de juegos y actividades lúdicas que contribuyan a desarrollar en el alumnado las capacidades matemáticas que marca el currículo. Además, con el fin de reforzar el aprendizaje y promocionar el uso de las tecnologías, se ha creado un blog didáctico como elemento de apoyo para el alumnado (<http://matematicasconsaborajuego.blogspot.com.es/>, Muñiz, 2013).

2. PROBLEMÁTICA

La falta de interés del alumnado hacia el modo de trabajar las matemáticas, nos animó a realizar una encuesta con el objetivo de que los alumnos valorasen el grado de utilidad y motivación de la materia. Los resultados más destacados fueron los siguientes:

- al 64.7% le parecía interesante la materia, sin embargo, alegaba aburrirse realizando ejercicios para afianzar los conceptos que se le explicaban;
- un 82.4% del alumnado no tenía ningún tipo de motivación, su único fin era aprobar el examen;
- un 76.5% describía la dificultad de la materia, y afirmaba que el método de trabajo no solventaba esta complejidad;
- sin embargo, el 94%, reconocía la utilidad de las matemáticas.

Por ello, parece necesario definir una nueva metodología, que despierte su interés y provoque en ellos la curiosidad de que aprender matemáticas no ha de ser necesariamente algo aburrido o inútil.

3. JUSTIFICACIÓN

Existen múltiples razones que justifican la utilización de los juegos como recurso didáctico para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Los juegos son actividades atractivas, aceptadas con facilidad por los alumnos, que les permiten desarrollar una serie de competencias tanto a nivel personal como social (Chamoso, Durán, García, Martín y Rodríguez, 2004). Asimismo, destacan por el paralelismo existente entre las fases de los juegos de estrategia y la resolución de problemas (Corbalán, 1996; Edo, Baeza, Deulofeu y Badillo, 2008;

Gairín y Muñoz, 2006; Hernández, Kataoka y Silva, 2010), así como por su utilidad en el tratamiento de la diversidad (Contreras, 2004).

La investigación realizada en este campo respalda que el juego contribuye a un mejor aprendizaje (Cano y Zapata, 2010; Corbalán, 1994; Gairín, 1989; Guzmán, 1989; Guzmán, 2004; Rojas, 2009); en particular, en la adquisición de conocimientos relacionados con la competencia matemática.

4. OBJETIVOS

El proyecto pretende desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

- Adquirir un nivel de autoestima adecuado, que le permita disfrutar de los aspectos creativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.
- Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual.
- Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e intuitivo, para la elaboración de estrategias para la resolución de problemas.
- Utilizar de forma adecuada los recursos didácticos y las herramientas tecnológicas como ayuda en el aprendizaje de las matemáticas.

5. METODOLOGÍA

En cada sesión, se plantea un juego mediante el cual el alumnado practica e interioriza los contenidos explicados anteriormente por el docente.

Las actividades diseñadas combinan juegos tanto individuales como colectivos, permitiendo al alumnado aprender a ser autónomo y prosperar en su competencia social.

La unidad didáctica que se desarrolló se titula "*Elementos en el plano*", y pertenece al bloque de Geometría del currículo de matemáticas de 1º de ESO (Tabla 1). Se llevó a cabo en 9 sesiones de 55 minutos cada una (8 para el desarrollo de contenidos y 1 sesión de evaluación), siguiendo la metodología explicada anteriormente.

Tabla 1. Contenidos curriculares de matemáticas para 1º ESO

Números	Geometría
----------------	------------------

1. Los números naturales	9. Elementos en el plano
2. Divisibilidad	10. Triángulos
3. Los números enteros	11. Figuras planas
4. Los números fraccionarios	12. Sistema métrico decimal
5. Los números decimales	13. Perímetros y áreas
6. Potencias y raíz cuadrada	Funciones y gráficas
7. Proporcionalidad	14. Funciones y gráficas
Álgebra	Estadística y probabilidad
8. Lenguaje algebraico	15. Estadística y probabilidad

5.1 Recursos, medios y materiales didácticos

Además de los materiales y recursos didácticos usuales, se propone como herramienta adicional la utilización de un blog diseñado con el fin de reforzar el aprendizaje y promover la utilización de las tecnologías (Muñiz, 2013).

La finalidad del mismo es facilitar al alumnado las instrucciones y los materiales necesarios para poner en práctica las actividades que se han explicado y desarrollado previamente en el aula, lo que le permite afianzar y revisar los contenidos trabajados. Para cada juego se detalla el curso, la unidad didáctica y el bloque al que pertenece, los contenidos del currículo que abarca, y una breve descripción del mismo así como de sus reglas. Además, la plataforma permite descargar los materiales necesarios para reproducir el juego, plantear dudas, y sugerir propuestas de mejora.

Este espacio web no está únicamente dirigido al alumnado. En él se recogen diversos aspectos relativos al proyecto lo cual puede resultar interesante para otros docentes que deseen incorporar el uso de los juegos didácticos a su metodología.

5.2 Secuenciación de las actividades

En la Tabla 2 viene recogida la distribución temporal de los juegos y las actividades realizadas a lo largo de las sesiones que abarca la unidad didáctica, así como los contenidos con los que se relacionan (para una información más detallada de cada una de las actividades véase Muñiz, 2013):

Tabla 2. Distribución de los juegos y actividades de la unidad didáctica

Sesión	Contenidos	Juego – Actividad
1ª	Biografía de Euclides	<i>Conociendo a Euclides</i>

2ª	Elementos y propiedades	<i>Tabú: elementos en el plano</i>
3ª	Representación de elementos	<i>La escalera de GeoGebra</i>
4ª	Sistema sexagesimal	<i>Cada oveja con su pareja</i>
		<i>Memory sexagesimal</i>
5ª	Medida de ángulos	<i>Medida de ángulos</i>
	Operaciones con ángulos	<i>Viaje espacial de ángulos</i>
6ª	Clasificación de ángulos	<i>Sopa de ángulos</i>
		<i>Crucigrama de ángulos</i>
7ª		<i>JOKAN</i>
8ª		<i>Dominó de ángulos</i>
9ª	Evaluación	

Asimismo, las actividades propuestas contribuyen a la adquisición de las ocho competencias básicas⁵³ que se fijan para la ESO (Tabla 3).

Tabla 3. Relación entre las actividades y las competencias básicas

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
<i>Conociendo a Euclides</i>	x	x	x		x		x	x
<i>Tabú: elementos en el plano</i>	x	x			x		x	x
<i>La escalera de GeoGebra</i>	x			x	x	x	x	x
<i>Cada oveja con su pareja</i>	x	x			x		x	x
<i>Memory sexagesimal</i>	x	x			x		x	x
<i>Medida de ángulos</i>	x				x		x	x
<i>Viaje espacial de ángulos</i>	x		x		x		x	x
<i>Sopa de ángulos</i>	x				x		x	x
<i>Crucigrama de ángulos</i>	x				x		x	x
<i>JOKAN</i>	x	x			x		x	x

⁵³ C1: Competencia matemática; C2: Competencia en comunicación lingüística; C3: Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico; C4: Competencia en tratamiento de la información y competencia digital; C5: Competencia social y ciudadana; C6: Competencia cultural y artística; C7: Competencia para aprender a aprender; C8: Autonomía e iniciativa personal.

<i>Dominó de ángulos</i>	*	*			*		*	
---------------------------------	---	---	--	--	---	--	---	--

Todos los juegos favorecen al desarrollo de la competencia matemática por la propia naturaleza de la materia. La capacidad de escucha y comunicación de los discentes para el desarrollo de las actividades, así como la necesidad de comprender las normas que describen cada uno de los juegos, promueven la competencia en comunicación lingüística. Por otro lado, los juegos relacionados con la historia de las matemáticas, y el manejo de herramientas informáticas para visualizar algunas de las propiedades de la Geometría, fomentan la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y la competencia digital, y la competencia cultural y artística, respectivamente. Asimismo, el respeto de las reglas de cada juego, la cooperación, la resolución de los conflictos que puedan surgir, la búsqueda de estrategias ganadoras, la implicación y la motivación, cooperan en la adquisición de la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal, y la competencia para aprender a aprender.

6. RESULTADOS

A lo largo de las sesiones, se percibió un aumento de la motivación en los alumnos. La mayoría de los discentes se implicaban en las actividades, mostrándose participativos. El interés por ganar, les hacía implicarse de forma directa en su aprendizaje, siendo rápidos a la hora de planificar estrategias para resolver los problemas.

Comparando las calificaciones individuales obtenidas en el control de evaluación de la unidad didáctica con respecto a su trayectoria a lo largo del curso, no se aprecian diferencias significativas. Por lo que podemos afirmar que la nueva metodología aumenta su interés sin mermar su aprendizaje.

Finalmente, conviene destacar que la experiencia ha sido muy enriquecedora para todos. La participación del alumnado, su motivación en las clases, su interés por aprender, su concentración y su empeño por resolver los problemas, fueron aspectos muy gratificantes para el desarrollo de la labor docente.

7. CONCLUSIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el uso de los juegos, como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en 1º de ESO, aumenta la motivación y el interés de los estudiantes hacia esta materia, favoreciendo así la adquisición de conocimientos.

En esta línea, podemos plantearnos si es posible aplicar una metodología similar en otras unidades didácticas y etapas educativas, ajustando las actividades en función de los objetivos y contenidos curriculares establecidos.

Por un lado, es conveniente destacar que los juegos diseñados para este proyecto se adaptan con facilidad a otros contenidos, lo que permite parcialmente su reutilización, con pequeñas modificaciones. Además, existe una amplia bibliografía al respecto que permite a los docentes incorporar estos elementos a su actividad.

Por otro lado, si bien este estudio se ha ceñido a un aula de 1º de la ESO, los resultados han sido tan satisfactorios que consideramos que la metodología aplicada puede ser generalizada a otras etapas educativas, obteniendo consecuencias similares sobre el aprendizaje de las matemáticas.

8. REFERENCIAS

Cano, N. A. y Zapata F. N. (2010). La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del juego del rol y de aventura. *UNIÓN*, 23, 211-222.

Chamoso, J. M., Durán, J., García, J. F., Martín, J. y Rodríguez, M. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *SUMA*, 47, 47-58.

Contreras, M. (2004). Las matemáticas de ESO y Bachillerato a través de los juegos. Extraído el 8 de abril de 2013, de <http://www.mauriciocontreras.es/JUEGOSM.htm>

Corbalán, F. (1994). *Juegos Matemáticos para Secundaria y Bachillerato. Educación Matemática Secundaria*. Madrid: Síntesis.

Corbalán, F. (1996). Estrategias utilizadas por los alumnos de secundaria en la resolución de juegos. *SUMA*, 23, 21-32.

Edo, M., Baeza, M., Deulofeu, J. y Badillo, E. (2008). Estudio del paralelismo entre las fases de resolución de un juego y las fases de resolución de un problema. *UNIÓN*, 14, 61-75.

Gairín, J. M. (1989). Recursos para la clase de Matemáticas: el juego. *SUMA*, 3, 65-66.

Gairín, J. M. y Muñoz, J. M. (2006). Moviendo fichas hacia el pensamiento matemático. *SUMA*, 51, 15-29.

Guzmán, M. de (1989). Juegos y matemáticas. *SUMA*, 4, 61-64.

Guzmán, M. de (2004). Juegos matemáticos en la enseñanza. *SUMA*, 59, 5-38.

Hernández, H. M., Kataoka, V. Y. y Silva, M. (2010). El uso de los juegos para la promoción del razonamiento probabilístico. *UNIÓN*, 24, 69-83.

Muñiz, L. (2013). Matemáticas con sabor a juego: una forma diferente de aprender. Extraído el 16 de octubre de 2013, de <http://matematicasconsaborajuego.blogspot.com.es/p/presentacion.html>

Rojas, I. R. (2009). Aplicación de juegos lógicos en Juventud Salesiana. *UNIÓN*, 19, 150-156.

LA PERCEPCIÓN DE ALUMNADO Y FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

MARÍA MONSALVO PEDREIRA

Resumen: El objetivo de este trabajo es ofrecer una descripción sobre la visión generalizada que, tanto los miembros de la comunidad educativa como la sociedad en general, tienen sobre la Educación Artística. También pretende destacar la importancia de esta materia en el desarrollo integral del alumnado, como individuos que pertenecen a un entorno rodeado de estímulos visuales. Por otra parte, se resalta la necesidad de reforzar e incidir en la formación de docentes que transmitan la importancia de esta materia a su alumnado. El artículo concluye con la propuesta de una serie de intervenciones educativas que pretendan sensibilizar e informar, principalmente al alumnado y sus familias, sobre los contenidos y aplicaciones profesionales de la Educación Artística.

Palabras clave: Educación artística, investigación, artes visuales, implicaciones educativas, educación plástica y visual.

LA PERCEPCIÓN ACTUAL SOBRE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Podríamos decir que la sociedad en general tiene una visión bastante tecnológica de la educación. Se valoran las ciencias, la tecnología, el dibujo técnico y se tiende a rechazar aquellas materias diferentes en las que intervienen otras habilidades, digamos "emocionales", las cuales se rechacen por desconocimiento o por no considerarse útiles para "ganarse la vida".

En general, tanto alumnos como padres valoran las materias que más horas tienen en el horario lectivo, ya que consideran que la importancia de una materia es proporcional al número de horas lectivas que se imparten de la misma. Sin embargo, rechazan o muestran indiferencia ante la educación artística porque no encuentran sentido ni finalidad a las actividades que se realizan, no lo consideran un aprendizaje "útil".

En cursos como 4º de E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) es elegida como optativa para huir de otras materias, ya que se considera que la asignatura de Plástica es más fácil que otras como Física y Química o Biología y Geología. Cabe plantearse si realmente Educación Plástica y Visual es más fácil que el resto de materias. La respuesta depende de las capacidades y habilidades de cada persona. Hay estudiantes que podrían desarrollar mucho más sus habilidades artísticas y estéticas y, en cambio, el profesorado, la familia y el sistema educativo en general, les dirige hacia otros ámbitos o disciplinas.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La Educación Plástica y Visual siempre ha sido considerada una asignatura "maría", tanto por parte del alumnado como de sus familias, incluso para la propia Administración que año tras año, reforma tras reforma, sigue otorgándole muy poca importancia. *"La educación artística sigue contemplándose como una materia menor en los planes de estudio de cualquier nivel educativo y que interesa muy poco a las autoridades administrativas y académica y, en general, a la sociedad española"* (Aguirre, 2003).

La enseñanza artística figura en todos los niveles del sistema educativo. En Educación Infantil y Primaria tiene mucha importancia. En el 2º ciclo de Educación Infantil se resalta el valor de las *experiencias de iniciación en la expresión visual*. Educación Artística tiene un peso de 4 horas semanales en los tres ciclos de Educación Primaria. En cambio, en Educación Secundaria se disminuyen las horas de esta materia o se oferta como optativa, otorgándole dos horas semanales en 1º y 3º de E.S.O., tres horas semanales en 4º de E.S.O. y desapareciendo por completo en 2º de E.S.O.

"La educación artística ha vivido y vive en un círculo vicioso de difícil apertura, gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito" (Aguirre, 2003).

El alumnado tiende a infravalorar las materias a las que se dota con menos horas lectivas. Las familias, y la sociedad en general, suelen valorar las disciplinas o materias más técnicas o las que consideran como importantes en el futuro profesional de sus hijos e hijas. *"El alumnado, incluso el de edades anteriores a la escolaridad obligatoria, ha asimilado un conjunto de ideas sobre el arte y sus características más notables que son las propias de la cultura de su entorno familiar"* (Marín, 2006).

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, IMPRESCINDIBLE EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO

"El arte no debe ser una de las materias o asignaturas de la escuela, sino que la formación artística es la base y fundamento de todo proceso educativo" (Marín, 2006).

Educación Plástica y Visual es, y debe ser, una materia imprescindible para el desarrollo integral del alumnado. Los estudiantes viven en una sociedad

bombardeada por todo tipo de referencias visuales y estéticas. Estas referencias interfieren en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo de su personalidad y en la percepción individual sobre el mundo y sobre su entorno.

En el mundo actual, el mundo de las imágenes, resulta incomprensible que se relegue la enseñanza artística a un segundo o tercer plano. Como apuntaba Gabriela Augustowsky: *"Imágenes del universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo, cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos, estaciones. Carteles publicitarios, televisión, computadoras, teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos. En la actualidad, la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada; vivimos inmersos en un mundo de imágenes"* (Augustowsky, 2010).

Como puede apreciarse, la imagen tiene una gran importancia en nuestra cultura, todo se consume a través del canal visual. Por ello, resulta lógico e imprescindible formar al alumnado en este ámbito para que comprenda este lenguaje, lo utilice y sepa emitir juicios críticos al respecto.

A través del arte, se enseña al alumnado a leer, construir y componer imágenes. *"Las artes plásticas son la disciplina que atiende la formación del alumno, en todo el ámbito de las imágenes visuales. Con la enseñanza de las artes plásticas se pretende que el alumno aprenda y desarrolle las conductas propias que se generan en torno a las imágenes visuales, tanto desde la perspectiva del productor, del que realiza esas imágenes, como del espectador, del que las consume y disfruta "* (Marín, 1991). La imagen es uno de los elementos o medios más poderosos de información y comunicación, por tanto es imprescindible que el alumnado se familiarice con este lenguaje.

La Educación Plástica y Visual ha sufrido numerosas transformaciones debidas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, a la diversidad cultural y a las propias formas de vivir el ocio. Los productos estéticos se han convertido en un importante factor de mercado. La mayor parte de los objetos e imágenes que se consumen se presentan bajo un "envoltorio" estético muy cuidado.

La nueva realidad que obliga a consumir imágenes constantemente en la vida cotidiana, necesita formar y desarrollar capacidades críticas y perceptivas en el alumnado. Por ello, es importante centrar la enseñanza artística en el componente apreciativo, preparando a los estudiantes para hacer juicios estéticos sobre el entorno y el ámbito artístico y capacitándolos para analizar, describir y apreciar los objetos artísticos.

En este contexto debe atenderse a la mirada del estudiante como espectador, ya que *"familiarizándose, comprendiendo y disfrutando de las imágenes se propicia que pueda acceder a uno de los medios más poderosos de información, conocimiento y recreación del mundo que le rodea"* (Marín, 1991); al mismo tiempo que desarrolla su capacidad expresiva, experimentando e indagando sobre diferentes procesos y utilizando diversas técnicas para poder construir sus propias producciones.

Son muchos los estudios e investigaciones (Tolstoy,1982; Lowenfeld, 1961; Read, 1969; Kandinsky, 1973; Morris, 1977; Eisner, 1995) acerca de la educación artística y todas las hipótesis apuntan en la misma dirección: la importancia de esta disciplina en el desarrollo integral del alumnado. La Educación Plástica y Visual no es "aprender a dibujar" o "hacer cosas bonitas". En Plástica se aprende a ver, a mirar, a consumir, a manipular imágenes y objetos, que invaden nuestra vida cotidiana, con cierto gusto y criterio. *"Todo conocimiento comienza por los sentidos, y por tanto, educar los sentidos es crucial para educar la mente. Las disciplinas que trabajan sobre los sentidos, formando la vista, el oído, el tacto, las propias sensaciones cinestésicas, etc. son las disciplinas artísticas. Por lo tanto, toda tarea educativa debe comenzar y basarse en una adecuada educación de la sensibilidad, que solo pueden proporcionar las actividades artísticas"* (Marín, 2006).

LA DOCENCIA DE, Y EN, ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Mencioba anteriormente el círculo vicioso en el que se mueven las artes, con la escasa presencia curricular, seguida de una escasa valoración social, etc. Pero resulta igual de importante resaltar en este círculo, una escasa atención y profesionalización de los futuros docentes de las enseñanzas artísticas.

La formación que reciben los maestros de Educación Infantil y Primaria en Educación Artística en los estudios universitarios es bastante escasa. Dato que resulta incomprensible, si como antes mencionabamos, la presencia de esta materia en esas etapas es superior que en la Educación Secundaria. Donde, por su parte, la formación para profesores de esta etapa (de 12 a 18 años), consiste en una Licenciatura o Grado en relación con el arte y el Máster universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

En su profesión de maestros y profesores serán transmisores de sus propias concepciones sobre el arte. Sus enseñanzas estarán condicionadas por sus consideraciones personales y convicciones respecto a las artes plásticas y

visuales. Dependiendo de cuáles sean estas convicciones, propiciarán en el alumnado determinadas actitudes hacia las artes.

Los docentes enseñan o transmiten a sus alumnos a través de imágenes en relación a la construcción de su concepto de lo artístico. De esta manera, podemos presuponer que *"la mirada del profesor está impregnada e influenciada por su trayectoria como docente (formación académica de grado, formación profesional y docente posterior, experiencia de trabajo); los regímenes visuales de los que participa (qué arte consume, qué produce como artista, espectador de qué manifestaciones visuales es, qué circuitos de arte frecuente, qué lecturas sobre el campo realiza, qué medios elige para ver imágenes, cine, televisión, etc.)"* (Corbetta, 2011). Pero es importante que esas imágenes resulten cercanas para el alumnado, ya que de esta manera a través de lo cotidiano podrán crear un vínculo con lo artístico.

"La enseñanza artística aún está anclada en un modelo pedagógico didáctico que piensa el arte como lenguaje, es decir, ligado a lo comunicacional, al desciframiento de signos y elementos del código (reconocer conceptos teóricos, como por ejemplo línea, color, espacio, etc.) este modelo pedagógico estaría siendo interpelado por una nueva mirada, aquella que considera al arte como campo de conocimiento, que enseña las y con imágenes en tanto prácticas sociales portadoras de discursos culturales". (Corbetta, 2011).

Es importante que el alumnado aprenda "desde dentro", desde su propia experiencia. Todo productor ha de identificarse con su proceso artístico. Si el alumnado establece relaciones entre los conceptos y contenidos y sus propias vivencias, el aprendizaje será mucho más significativo y beneficioso. El alumnado aprende *"mirando, tocando, oliendo, escuchando, probando, imitando, repitiendo, recreando. Moviéndose, corriendo, actuando. Observando, haciendo hipótesis, comprobándolas una y mil veces. Acercándose a la Naturaleza. Buscando sentido y significado a las cosas. Interesándose por su cuerpo, se sexo, su nombre, su origen...Y el de los otros. Expresándose desde adentro con imaginación y libertad. Probando a hacer las cosas por sí mismo. Acercándose a los demás. Aprendiendo a entender y dar nombre a lo que siente"* (Díez Navarro, 2008).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Después de este pequeño análisis de la situación de las artes visuales podríamos llegar a unas conclusiones básicas como que alumnado y familias no valoran las enseñanzas artísticas por desconocimiento de su "utilidad" y tanto estos miembros como el profesorado y, en general, toda la comunidad

educativa debería de hacer un pequeño esfuerzo en cambiar la actitud hacia estas disciplinas.

En lo que atañe al profesorado de artes plásticas convendría realizar autoevaluaciones, y evaluaciones por parte del alumnado, de la actividad docente para comprobar si las metodologías son las correctas y si se deberían "actualizar" los medios de impartir los contenidos.

En relación a alumnado y familias convendría elaborar una serie de propuestas de mejora para sensibilizar e informar sobre los contenidos de la Educación Plástica y Visual. En este aspecto se abren tres frentes con una finalidad distinta cada uno de ellos:

1.Sensibilizar e informar de la importancia de los contenidos de esta materia. Sería conveniente informar, de manera sistemática, a estudiantes y familias, sobre lo que aprenden y para qué sirve. Este aspecto se podría trasladar al aula, elaborando unos cuadros-resumen de cada actividad donde se reflejen los objetivos y contenidos de la misma, así como posibles aplicaciones en otros ámbitos o la relación de esas actividades con aspectos más afines a su entorno cotidiano.

2.Hacer partícipes a las familias en las actividades de esta materia. Podrían elaborarse unas fichas de evaluación para que las familias valoren las actividades realizadas por sus hijas o hijos y realizar exposiciones de los trabajos de los estudiantes para que la familia acuda al centro a visitarlas. De esta manera, conocerían el trabajo que desarrollan sus hijos o hijas en esta materia y se motivaría al alumnado valorando su trabajo.

3.Mostrar diferentes salidas profesionales dentro del ambito artístico. Organizando charlas o coloquios con profesionales del ámbito artístico, como ilustradores/as, diseñadores/as, artesanos/as, directoras/es artísticos de publicidad, cine o televisión, etc., conocerían qué trabajos pueden desempeñar en este campo.

Llevar a cabo esta serie de intervenciones podría ser un pequeño paso en cambiar la percepción inicial que se tenía hacia la materia de Educación Plástica y Visual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, I. (2003) El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 1, 33-42. Obtenido de: http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf

- Augustowsky, G. (2010). Mirar es una actividad. *12(entes). DIGITAL para el día a día en la escuela*, 7, 5-9. Obtenido de: <http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-nro7.pdf>
- Corbetta, C. (2011). ¿Qué imágenes seleccionan los docentes de Arte para enseñar Plástica y Visual en la escuela secundaria? *ArteDoc*, 1. Obtenido de: <http://artedoc.iuna.edu.ar/que-imagenes-seleccionan-los-docentes-de-arte-para-ensenar-plastica-visual-en-la-escuela-secundaria/>
- Díez Navarro, M^a C. (2008) Aprender desde adentro. Una didáctica de la cotidianidad en Educación Infantil. En José Manuel Cejudo (Ed.) *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp.108-120). Madrid: Mc Graw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Kandinsky, V. (1973). *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Barral.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar y R. Marín. (Coords.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-148). Barcelona: Sendai Ediciones.
- Marín, R. (2006). Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística. En E. Bazaco y J. L. Posadas (Eds.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp.448-498). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Marín, R. (2006). Utopías visuales y educativas. La Educación Artística como aprendizaje de la libertad individual y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En E. Bazaco y J. L. Posadas (Eds.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp.500-541). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Morris, W. (1977). *Arte y sociedad industrial*. Valencia: Fernando Torres.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Tolstoy, L. (1982). *¿Qué es el arte?* Barcelona: Mascarón

Referencias legislativas:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº106 de 4 de mayo de 2006.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado nº5 de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. Boletín Oficial del Estado nº182 de 30 de julio de 2011.

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Principado de Asturias nº212 de 4 de septiembre de 2008.

Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias nº140 de 16 de junio de 2007.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias nº162 de 12 de julio de 2007.

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
mery.monsalvo@gmail.com

EL EMPLEO DE UN ESPACIO VIRTUAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE 1º DE BACHILLERATO.

D. Miguel Dongil y Sánchez*

Resumen:

La presente comunicación se centra en presentar la innovación docente titulada ``El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato´´, de uso dentro de los Departamentos de Geografía e Historia, para aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura ``Historia del Mundo Contemporáneo´´. Tiene como fin último incentivar el interés de los alumnos por esta materia, así como su rendimiento. Hay que advertir que con algunas modificaciones, para adaptarla al nivel educativo correspondiente, esta innovación podría aplicarse perfectamente a las materias que se imparten en la carrera de Historia, a nivel universitario.

Palabras clave:

Empleo, espacio, virtual, enseñanza, materia, historia, contemporánea.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación que se presenta en las *I Jornadas Internacionales Online: Educación, Tecnología e Innovación*, procederé a presentar en detalle la innovación docente que formó parte de mi Trabajo Fin de Máster presentado en junio del año 2012, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, de la Universidad de Oviedo, habiendo obtenido la calificación de Sobresaliente (Dongil y Sánchez, M., 2012).

Es indudable la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a la forma que tienen los jóvenes de entender y percibir el mundo que les rodea, en la actualidad. Ello no implica abandonar los métodos de enseñanza tradicional, como es el uso de la clase magistral por parte del profesor, sino de combinar los métodos tradicionales de contrastado valor y utilidad pedagógica con aquellos otros métodos de enseñanza o instrumentos que facilitan la comprensión del contenido de una materia por parte del alumnado adaptado a un mundo eminentemente digital.

En las próximas páginas se presentarán en varios apartados individualizados los objetivos perseguidos, los problemas de partida encontrados, el contexto de la innovación, el marco teórico de investigación, la metodología utilizada, un ejemplo de aplicación práctica y los resultados y conclusiones de la innovación

docente denominada ``El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato´´.

2. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación se centra, en primer lugar, en la recopilación y la creación de materiales didácticos idóneos para la enseñanza y el estudio de esta asignatura.

Por otro lado, en este proyecto se contempla crear un completo cuerpo de apuntes, presentaciones, imágenes representativas, actividades prácticas, otros recursos digitales y un repertorio de enlaces a sitios de interés que se integran en una página web de la asignatura, que facilita la tarea del alumnado de adquirir los conocimientos de la disciplina de manera mucho más cómoda y ágil.

También contempla implicar al alumnado, quien utilizará este nuevo espacio de trabajo virtual de la asignatura para resolver sus dudas, buscar o ampliar la información ofrecida por el profesor, realizar aquellas actividades que el le recomiende, comentar sus dudas con el profesor por correo interno o incluso podrá elaborar sus propios materiales y publicarlos en dicho blog o web de la asignatura, así como el aula virtual de la misma, que el profesor creará como una herramienta muy útil y dinámica en el proceso de enseñanza.

3. PROBLEMAS DE PARTIDA ENCONTRADOS

El diseño de esta innovación cobra entidad propia y se legitima debido a una serie de condicionantes básicos y problemas de partida que revelan la existencia de una necesidad que debe atenderse. Se observa la realidad de que el alumnado accede, en el sistema educativo español, al Bachillerato con pocos conocimientos históricos y que está predispuesto (pese a ser alumnos de la rama de Ciencias Sociales o Humanidades) a rechazar inconscientemente esta asignatura. Ello se debe a que esta materia analiza las sociedades humanas desde muchos puntos de vista, de hechos pasados y que, en muchas ocasiones, poco tienen que ver con la realidad que rodea al alumno, el cual no comprende que importancia puede tener esos conocimientos para el presente.

Se tiende a observar un rendimiento académico moderado o incluso bajo y una falta de interés y motivación. Esta situación es fácilmente contrastable revisando las calificaciones obtenidas para esta asignatura en diferentes

Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.), así como la visión del propio profesorado que comenta que el interés por la Historia disminuye progresivamente, salvo raras excepciones.

Esta necesidad acuciante de hacer la asignatura más atractiva y comprensible a ojos del alumnado es la que justifica la puesta en marcha de este proyecto de innovación, pues se hace patente para el profesor de ``Historia del Mundo Contemporáneo`` la necesidad de introducir las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (T.I.C.) El profesor debe proceder a construir su propio repertorio de materiales didácticos, para un mejor desarrollo de la actividad docente, y del aprendizaje de sus alumnos.

4. CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN

En cuanto al contexto en el que se puede aplicar este proyecto de innovación puede ser cualquier Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) debido a su proyección a nivel de Internet y su adecuación para su uso genérico por los profesores, de ahí la potencialidad y utilidad de esta innovación. En cuanto al ámbito docente de la asignatura en el que se enmarca el proyecto de innovación, se centra en el campo de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en el estudio de la ``Historia del Mundo Contemporáneo``. La asignatura hace un amplio recorrido por la Historia del Mundo Contemporáneo desde finales del siglo XVIII, hasta la actualidad. En este sentido, este proyecto de innovación se enmarca perfectamente a las exigencias curriculares de la asignatura en cuestión, aportando soluciones a algunas de sus necesidades básicas.

En cuanto al nivel de actuación en que se puede aplicar, se enmarca fundamentalmente en el aula donde se imparte la asignatura. Es un proyecto de innovación fácil de aplicar ya que únicamente introduce cambios en la asignatura a nivel interno, (en el modo de desarrollar la asignatura con el uso de herramientas y materiales digitales, y su desarrollo no implica afectar al de otras asignaturas.

En cuanto al grupo de clase en el que se aplica esta innovación, conviene conocer y comentar sus características. Se trabaja con un grupo de jóvenes, entre los 16 y 17 años que se encuentra cursando los estudios de Bachillerato (Rama de Ciencias Sociales o Humanidades). Es, por tanto, un grupo de alumnos interesados en aprender y obtener buenas calificaciones con vista a su posterior formación universitaria y que puede ser receptivo a una mejora en la

enseñanza de la asignatura. Por otro lado, estarán bien predispuestos a aceptar la introducción de esta innovación, dado que supondrá para ellos disponer de una gran cantidad de material que les facilitará la comprensión de la materia y el estudio, dispuesto en un entorno digital al que están muy habituados. En suma, parece que las características de partida del grupo de alumnos, sus necesidades, sus expectativas y su formación, hacen de este un contexto idóneo para que se plantee este proyecto de innovación.

5. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de innovación se sustenta en una serie de estudios, publicaciones y proyectos de innovación, que le sirven de inspiración y que pese a no ser idénticos en su planteamiento, contemplan de manera más o menos detallada buena parte de los aspectos que he tenido presentes en su elaboración, con lo que suponen la base teórica previa sobre la que se ha construido.

Por citar los más representativos tenemos, por ejemplo, el estudio publicado en el año 2009 sobre las ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles (Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I. y Otero Neira, M.C., 2009). Es un estudio que pone de evidencia la importancia que tiene en la introducción en el aula de este tipo nuevas herramientas para mejorar el proceso de enseñanza.

Además, podemos destacar la interesante presentación de la profesora Isabel Hevia Artime sobre el cambio tecnológico y educación en la sociedad de la información (Hevia Artime, I. y Cañón Tascón, M., 2011). Muestra una interesante visión de conjunto de la evolución histórica de la enseñanza incidiendo la importancia creciente de la tecnología, en el contexto del aula, al igual que ésta cobra importancia en la sociedad en general y se indican qué actuaciones se desarrollan actualmente y que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza.

Por otro lado, debemos mencionar un interesante libro titulado *Introducción a la tecnología educativa* (Arera Moreira, M., 2009). Ahonda en esa línea de pensamiento. Los estudios en esta línea evidencian que el uso de las T.I.C. en el aula redundan en un mejor proceso de enseñanza frente a los métodos tradicionales menos participativos donde la clase se fundamenta, únicamente, en el libro: se lee y se subraya.

Dentro de la argumentación teórica de este proyecto, también disponemos de algunos proyectos de innovación e investigación que pueden estar en mayor o menor medida relacionados con este proyecto de innovación, siendo aprovechable algunos de sus enfoques e ideas, enriqueciendo su diseño de partida. Dentro de este grupo han servido de inspiración para el desarrollo de esta innovación: El proyecto de innovación titulado *Materiales para el alumno de Historia del Arte y página web del Departamento* desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria Gonzalo de Berceo (Valdearcos Guerrero, E., 2010). Este excelente proyecto se centra en la creación de materiales para la enseñanza y el estudio de la asignatura de Historia del Arte de 2º de bachillerato impartida en dicho instituto, disponible en un entorno *online*. También hay que destacar, en la misma línea, el proyecto *Historia del Arte: Apuntes, Vocabulario, Diapositivas, Comentarios, Imágenes y Actividades*, del Profesor Jesús A. Manzaneque del I.E.S. ``Isabel Martínez Buendía´´, en Ciudad Real (Manzaneque Casero, J.A., 2009).

Por último, de forma personal, desde el año 2009 dirijo el Blog *Tiempos de Historia*, dedicado a la difusión de la Historia para un público general (Dongil y Sánchez, M., 2009). Este blog personal, de difusión histórica, ha sido un aliciente para comprobar la utilidad que tiene un blog de índole cultural y educativa y su fácil adaptación en el ámbito de la enseñanza, fomentando el interés del alumnado. Sobre la utilidad del blog *Tiempos de Historia*, como blog de temática histórica, en la difusión y divulgación del conocimiento histórico y su posible utilidad en el ámbito de la enseñanza, presenté recientemente una comunicación en las I Jornadas de Estudios sobre Montes Torozos y Tierra de Campos: "Arqueología, Historia, Arte y Etnografía", celebradas del 24-26 de abril de 2014 (Dongil y Sánchez, M., 2014).

En suma, todos estos proyectos, actuaciones y estudios teóricos, referidos de manera somera, han supuesto la base teórica sobre la que se sustenta y de la que parte el Proyecto de Innovación que estoy planteando.

6. METODOLOGÍA

A nivel general, las actividades consideradas y su naturaleza innovadora se centran en la informatización, digitalización y aglomeración de una gran cantidad de materiales didácticos (visuales, sonoros, escritos...), en constante proceso de ampliación, así como la preparación de actividades interactivas, para el estudio de la ``Historia del Mundo Contemporáneo´´ que se centralizan en una página web o blog de la asignatura. Ello supone una novedad en el sentido

en que en la asignatura se dispone en un formato fácilmente accesible al alumno y con una disponibilidad plena de todos los materiales necesarios para su estudio, lo cual es muy importante. Permite, además, tener un espacio virtual en el que interactúan, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor, y los alumnos, de forma bi-direccional.

Los recursos materiales que se precisan utilizar en este proyecto de innovación son: Ordenador/res de aula, proyector o cañón para la visualización del material, recopilación de materiales de interés histórico (imágenes, textos, documentos...) en formato digital, entre otros. En suma, los recursos materiales se limitan a los medios informáticos con los que actualmente cuentan la mayoría de centros educativos.

Por otro lado, en cuanto a la formación de los agentes de la innovación, que se limita al creador del proyecto, ya cuenta con una base de conocimientos informáticos adecuada para iniciar este proyecto por lo que no se plantea en el contexto de la innovación que el profesor deba formarse más en este ámbito, ya que cuenta con los rudimentos necesarios en el manejo de las aplicaciones informáticas.

En cuanto a los pasos y actividades necesarias para desarrollar y poner en marcha dicho proyecto de innovación podemos enumerar los siguientes:

1º-Recopilación de materiales de interés para la asignatura desarrollados por el propio profesor, preparados en formato digital y en caso de estar en otros soportes procediendo a su debido digitalizado.

2º-Búsqueda, recopilación, selección y organización tipológica, cronológica y temática de cuantos materiales de interés para la asignatura se puedan recopilar en formato digital, que sean de dominio público y cuyo uso esté permitido por sus creadores. Estos materiales pueden ser: fotografías, documentos, textos, artículos, actividades, presentaciones en power point, libros, páginas web y portales temáticos, etc.

3º-Adaptar al temario de la asignatura todos aquellos materiales que se han recopilado en los pasos 1º y 2º, de forma que estén disponibles en el momento preciso, siguiendo el orden cronológico del temario.

4º-Creación de una web o blog de la asignatura en la cual se vierte todo el material de los puntos 1º y 2º, organizándolo por secciones que tengan en cuenta el orden del temario contemplado en el punto 3º, así como otras secciones de índole temática (páginas recomendadas, actividades, aula virtual, galería de imágenes, etc.).

5º-Creación de un Campus o Aula Virtual en alguna plataforma educativa gratuita, como por ejemplo EDU 2.0 (<https://www.edu20.org>). Esta aula virtual servirá para que cada alumno pueda entrar en la misma, pudiendo hacer y entregar cuantas actividades le pida el profesor, consultar dudas, contactar con otros compañeros y, en suma, supone junto con la web o blog una extensión del aula a sus propias casas, fomentando el estudio y el trabajo personal de la asignatura en su tiempo libre.

6º-Introducción por parte del Profesor, en dicha aula virtual, el material que complementa las clases teóricas, el calendario académico con alertas de las fechas de entrega de actividades y otros eventos de interés, así como de las indicaciones de elaboración de las actividades correspondientes a cada tema del programa de la asignatura.

7º-Enlazar debidamente el Aula Virtual como una sección propia de la página web o blog de la asignatura.

8º-Creación de una página o usuario propio para la página web o blog de la asignatura en las principales redes sociales actuales, fomentando aún más en el alumnado su interés por estar informados y participar en el desarrollo de la asignatura en un medio que les es conocido y en el que están inmersos de forma cotidiana.

9º-Dedicación de la primera hora de la asignatura a indicar al alumnado, las novedades introducidas en la asignatura y el método de impartición de las clases (combinación de teoría y clases prácticas, usando en el aula la página web o blog de la asignatura), el seguimiento y evaluación de la misma.

10º-A lo largo de todo el periodo de impartición de la asignatura se atenderán las sugerencias y comentarios del alumnado de cara a adecuar, modificar y atender sus peticiones para mejorar o adaptar este nuevo espacio virtual, que supone una ampliación de la clase presencial del aula y que fomenta la autoevaluación, el estudio y el trabajo individual del alumno o alumna en su casa, bajo el control a distancia del profesor que atiende, de forma *online*, sus progresos.

7. UN EJEMPLO DE APLICACIÓN PRÁCTICA

En este apartado de la comunicación pretendo exponer un ejemplo concreto de aplicación práctica, en el desarrollo de una unidad didáctica o tema de la asignatura, de esta innovación. Hay que advertir, no obstante, que en este

desarrollo de un ejemplo concreto se realiza una pequeña muestra del potencial y de todas las posibilidades que tiene una innovación de estas características.

En este sentido, tomamos como ejemplo la primera unidad del temario de la asignatura, el Antiguo Régimen. Esta unidad es fundamental para conocer las raíces de la Época Contemporánea, y en ella se condensa una gran cantidad de conceptos históricos que los alumnos deben tener claros para la correcta comprensión del contenido de todo el temario.

En cuanto a los aspectos que se utilizarían de la innovación en esta Unidad Didáctica, a modo de ejemplo:

1º-Al inicio de la unidad los alumnos descargarán un mapa conceptual con todos los contenidos de la misma, elaborado por el profesor en formato digital.

2º-La exposición teórica del contenido se acompañará de un Power Point sobre la unidad, donde aparecen los contenidos fundamentales de manera sintética que ayuden a focalizar los conceptos e ideas básicas de la misma.

3º-Paralelamente a la explicación de cada uno de los epígrafes de la Unidad el profesor mandará realizar una serie de actividades interactivas plenamente accesibles, *online* en la web de la asignatura, sobre cada uno de esos epígrafes que podrán realizar en el aula, si el centro les puede proporcionar a todos los alumnos un ordenador portátil, o en sus casas. Además se consultará la web o blog de la asignatura para visualizar o comentar el material de interés, que facilite la comprensión del alumnado.

4º-Las actividades serán entregadas por el alumnado a través del aula virtual de la asignatura.

5º-Se propondrán una serie de películas o documentales sobre la unidad que el alumnado podrá visionar en formato digital, mediante un enlace de la página web a una página de alojamiento gratuito y legal de vídeos.

6º-El alumnado podrá utilizar el foro habilitado en el aula virtual para relacionarse con el resto del alumnado en la resolución de sus dudas y de las actividades o contactar con el profesor, directamente, para plantearle cualquier cuestión.

7º- En la página web de la asignatura los alumnos podrán descargarse de una sección elaborada al efecto modelos de exámenes sobre la asignatura, pudiendo practicar esos modelos básicos de preguntas

8. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez expuestos todos los aspectos de esta innovación y un ejemplo de aplicación práctica, se pueden exponer cuáles son los principales resultados de la aplicación de esta innovación y las conclusiones a las que se llegan.

En primer lugar, desde la perspectiva del alumno se experimentan cambios fundamentales en el desarrollo de la asignatura. La facilitación, por parte del profesor, de unos materiales didácticos digitales bien planteados y elaborados así como el fomento de actividades prácticas y el uso de un espacio y entorno virtual al cual están excelentemente adaptados, es una ventaja de partida para que el alumno gestione su propio autoaprendizaje y aumente su rendimiento académico en esta materia, además el alumno dispone de este modo de una plataforma digital con la que interactuar con el profesor, y trabajar con sus compañeros individualmente o en equipo, desde su casa.

En segundo lugar, con la aplicación de esta innovación se fomenta y favorece el interés del alumno por el contenido de la asignatura y le proporciona los rudimentos necesarios para ampliar de forma autónoma sus conocimientos, más allá de los contenidos exigidos por la asignatura, mediante la consulta de los enlaces recomendados, la filmografía sugeridas y todo aquel material de ampliación que por unidades didácticas se proporciona al alumnado.

En tercer lugar, desde la propia experiencia del profesor con la asignatura le hace cambiar la metodología de la clase y la forma de plantear el desarrollo de la misma: Esta experiencia le obliga a revisar sus apuntes originales y sus materiales, actualizar algunos temas y adaptarlos al nuevo modo de impartir sus clases, compaginando el uso cotidiano del espacio virtual de la asignatura (página web o blog) y del resto de aplicaciones digitales (aula virtual, redes sociales, etc), además que se ve animado y obligado a ampliar continuamente el material de interés para la asignatura. Esto es favorecido por la facilidad que aporta una página web o blog para subir contenido nuevo invirtiendo escasa cantidad de tiempo. Además, le pueden llegar los comentarios de sus propios alumnos y de otros compañeros con sugerencias y aspectos para mejorar que consulten de forma cotidiana su web o blog.

En cuarto lugar, la experiencia le servirá al profesor para mantenerse actualizado en el ámbito del contenido de su asignatura y en el ámbito de la informática siendo capaz de transmitir a su alumnado su materia de un modo cercano a los nuevos modos por los cuales los jóvenes acceden a la información.

Por último, la aplicación de esta innovación en la asignatura indicada muestra la gran utilidad que tiene para el profesor el uso de estas nuevas herramientas para enseñar a unos alumnos que están plenamente familiarizados y habituados al uso de todo tipo de herramientas digitales, siendo su medio natural en la actualidad.

9. REFERENCIAS UTILIZADAS

- Arera Moreira, M., (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna.
- Dongil y Sánchez, M., (2009). *Blog Tiempos de Historia: Historia, Nobleza y Heráldica*. Disponible en: <http://www.tiemposdehistoria.com/>
- Dongil y Sánchez, M., (2012). *El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato*. Trabajo Fin de Máster. Máster en formación del Profesorado. Universidad de Oviedo. Editado con Licencia Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España).
- Dongil y Sánchez, M., (2014, abril). *El Blog Tiempos de Historia: Una iniciativa histórica y cultural*. Comunicación presentada en las I Jornadas I Jornadas de Estudios sobre Montes Torozos y Tierra de Campos: "Arqueología, Historia, Arte y Etnografía". Valladolid. pp.1-16.
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I. y Otero Neira, M.C., (2009). Las Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 129, 1-12.
- Hevia Artime, I. y Cañón Tascón, M., (2011). *Cambio tecnológico y educación en la sociedad de la información*. Máster en formación del Profesorado. Universidad de Oviedo.
- Manzaneque Casero, J.A., (2009). *Historia del Arte: Apuntes, Vocabulario, Diapositivas, Comentarios, Imágenes y Actividades*. Disponible en: http://almez.pntic.mec.es/~jmac0005/Bach_Arte/Teoria/Html/teoria5.htm
- Valdearcos Guerrero, E., (2010). *Recursos para la Historia del Arte*. Disponible en: <http://valdearcos.es/>.

* Departamento de Historia de la Universidad de Oviedo.
dongilmiguel@uniovi.es

APUNTES SOBRE LA SINERGIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Enseñanza de la Educación Plástica y Visual a través del siglo XX con un enfoque interdisciplinar.

NEREA CIARRA TEJADA
Universidad de Oviedo
neredac@yahoo.es

RESUMEN

Dentro de las materias que se imparten en un instituto, la Educación Plástica Visual encierra ciertas peculiaridades. La educación artística parece verse envuelta en un contexto apartado e inaccesible que propicia la incomprensión de la idiosincrasia de la materia y la desvalorización de la misma. El pensamiento colectivo se inclina a creer que la educación artística no supone un acercamiento válido al conocimiento, que no supone un acto intelectual en absoluto y nada más lejos de la realidad. El arte no vive en una esfera separada del mundo cotidiano. El currículo⁵⁴ divide y compartimenta el conocimiento, y las expectativas depositadas en el desarrollo de competencias, incluida la artística, resulta insuficiente. Estas circunstancias se materializan en problemas detectados en la práctica: Incomprensión del Arte en general y en particular del Arte Abstracto. Y, por otro lado, incapacidad de aprovechamiento de los contenidos y competencias de dicha asignatura para la resolución de problemas propios y de otros ámbitos.

La propuesta va de la mano de una programación didáctica innovadora en su diseño metodológico que se nutre de la interdisciplinariedad entre Lengua y Literatura, Filosofía, Música, Ciencia e Historia, trabajando globalmente sus conceptos y las inteligencias que cada una de ellas pone en funcionamiento, entendiendo el aprendizaje como un proceso holístico que permite el acercamiento a la realidad advirtiendo su complejidad, propia de un ecosistema que no permite simplificación.

Palabras clave: Sinergia, Educación Plástica y Visual, Inteligencias Múltiples, Complejidad, Teaching for Understanding (TfU), Arte Abstracto, Interdisciplinariedad, Actitud artística.

1. INTRODUCCIÓN⁵⁵: EL TODO ES MÁS QUE LA SUMA DE SUS PARTES

Holística, ecosistema, sinergia; son conceptos que hacen referencia a sistemas complejos donde podemos incorporar la información que recogemos de la realidad. De esta manera entendemos que el proceso de aproximación al conocimiento es un proceso complejo donde el sujeto y el objeto aparecen de forma inseparable (Morin, 1994) —algo impensable para el saber científico que aboga por la existencia de una objetividad real—. La información que se toma del ambiente se organiza en la creatividad del sujeto, luego se comprende

⁵⁴ Decreto 74/2007, BOPA de 14 de junio

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo

⁵⁵ Lo que se presenta en este artículo es un pequeño corolario de Ciarra, 2012.

desde todas las perspectivas posibles, teniendo en cuenta el desarrollo emocional y cognitivo único en cada alumno, su forma concreta de acceder al conocimiento (Gardner, 1990). El universo, en palabras de Edgar Morin, se conjuga en una Auto-eco-organización. No cabe lugar a simplificación alguna. Y es que, la realidad nunca se presenta 'encapsulada' por más que la parte administrativa de la educación se empeñe en dosificar el saber en 'píldoras' en forma de las asignaturas Lengua, Matemáticas e Inglés⁵⁶. Si la educación va más allá de la mera adquisición de conocimientos no podemos quedarnos aquí porque estaremos contribuyendo a que el alumnado se impermeabilice y en vez de comprender, simplemente memorice. Sinergia implica una serie de fuerzas de distintas direcciones y sentidos que trabajan y actúan entre sí, dando resultados diferentes de los que alcanzarían si se dieran por sí solas.

2. IDEAS SOBRE LA DISCIPLINA ARTÍSTICA

Para iniciarnos en la enseñanza lo primero que hacemos es revisar los conceptos de educación en general y educación artística, en particular. No es casualidad que en los albores de la Educación, tal como la conocemos hoy, hablo de Rousseau, Fröbel y Pestalozzi, estuviera bien presente la educación artística; el dibujo, entre otros, como medio de acercamiento al conocimiento y estimulador de la creatividad para la resolución de problemas (Bordes, 2007). A la pregunta "¿qué es el arte?" sabemos que no cabe una respuesta esencialista. La Historia del Arte nos demuestra que el concepto de Arte varía en los diferentes tiempos y culturas. El siguiente paso es plantearse: ¿qué es lo que hacen los artistas?

Howard Gardner habla de su teoría de las inteligencias múltiples y describe que la inteligencia espacial (desarrollada ampliamente en las personas que se dedican al Arte) se vincula a la percepción, transformación y representación de las figuras y elementos del espacio. Establece un sentido de distinción entre percepción (*in situ*) y pensamiento (no presente). La inteligencia espacial trabaja por tanto la asimilación de conceptos mediante la memoria, el razonamiento lógico, la traducción de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, análisis y síntesis de formas y la

⁵⁶ Las únicas materias a las que presta atención el programa PISA (2012)

priorización de aspectos dentro de un conjunto (Gardner, 2008).

La respuesta; los artistas hacen esto: $2^{4.538.498.270'502698}$

Imaginemos que este número representa el todo de los mundos posibles (Leibniz, 2002). El '2' puede representar la afirmación y la negación, la vida y la muerte el encendido y apagado en el sistema binario de un ordenador. El exponente es la distancia máxima, aproximada, de Neptuno al Sol, es decir, cubre todo la extensión de nuestro sistema solar y aparece expresado en metros que es la medida humana por excelencia. Pues bien, esta potencia que abarca todo nuestro 'universo' es una pequeñísima parte de posibilidades con las que trabaja el artista cuando crea. En contra de lo que se suele pensar, el artista no crea de la nada, el artista selecciona del todo de los mundos posibles y lo hace visible a los demás (Gómez Molina, 2001).

3. MARCO SOCIOCULTURAL EDUCATIVO: "LOS LISTOS VAN POR CIENCIAS"

Once de enero de 2012, IES Aramo, ciudad de Oviedo, 4º E.S.O. asignatura E.P.V. Espacio-tiempo en el que comienzo mi actividad docente. Para ellos: curso en el que escogen una vía educativa concreta. Después del problema presupuesto de la multidisciplinariedad —no coordinación entre disciplinas— que describe López-Barajas Zayas (1997), que es la manera en la que se ofrece el saber en los centros educativos del territorio español, me sorprende al observar en los ejercicios realizados, que el alumnado, en su mayoría, no distingue entre abstracción y figuración. Emergen los tópicos fundados en el desconocimiento: "A mí esto se me da fatal, no sirvo para esto", "pero yo quiero hacer algo que sea bonito", "el arte no sirve para nada", "total, apúntate a plástica, que en esa clase no se hace nada", "los listos van por ciencias", "eso lo hace cualquiera" (refiriéndose al Arte Abstracto). El contexto cultural facilita esta mentalidad: A nivel internacional, el programa PISA marca objetivos (2012) que consisten en fortalecer las competencias lectora, matemática y científica en los estudiantes dejando de lado objetivos que velen por la adquisición de competencias artísticas —como sinónimo de creativas, no sólo propias de la asignatura de E.P.V—. Por otro lado, el currículo⁵⁷ establece que la competencia artística se dedica únicamente a aprender a ver, observar y percibir dentro del lenguaje visual y expresarse a través de la imagen olvidando que con esta competencia trabajamos

⁵⁷ Decreto 74/2007, BOPA de 14 de junio

desde la inteligencia espacial con la que accedemos al conocimiento a través de los sentidos.

Sin embargo, desde la OCDE, de donde procede dicho programa, sí se establece como una de las ocho competencias básicas, la competencia artística. Por otro lado, el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (nacido en 1967) tiene a sus espaldas 30 años de estudios acerca del proceso de aprendizaje en niños y adultos. Su misión es comprender y promover el aprendizaje, el pensamiento crítico, y la creatividad en las artes y en otras disciplinas, en individuos e instituciones. Es aquí donde se desarrolla el marco conceptual de «enseñanza para la comprensión» (TfU)⁵⁸ y donde se generan las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Cada persona desarrolla las inteligencias en distinta medida y muestra mayor predisposición hacia el conocimiento mediante alguna de ellas. La teoría de las inteligencias múltiples y en concreto el Proyecto Zero, mencionado con anterioridad, confiere el reconocimiento de la educación artística a su contribución al desarrollo personal del alumnado. Además, es a través de este tipo de educación como se consigue desarrollar destrezas y estrategias que facilitan una percepción global de la realidad directa, que complementa la visión analítica que proporcionan otras materias curriculares. Dentro de la educación artística, el arte abstracto también supone una capacidad de síntesis para integrar ideas o conceptos que permiten seleccionar la idiosincrasia de las disciplinas.

4. HACIA UNA INTERDISCIPLINARIEDAD

Sobre esta panorámica se dibujan dos propuestas: La primera de ellas: una investigación⁵⁹ ya diseñada aunque todavía no llevada a cabo, que recoja información más profunda sobre la realidad en la que se mueve el alumnado, sobre sus creencias, actitudes y conocimientos sobre el Arte y, en concreto, el arte abstracto.

Si el alumnado llega a comprender el arte abstracto —concebido como arte puro— (Blok, 1999), es muy probable que viva un acercamiento comprensivo e inmediato al Arte Contemporáneo y al Arte en general. Si aprende los

⁵⁸ TfU: Teaching for Understanding es la sigla con la que se reconoce este marco de trabajo

⁵⁹ Nuevamente remitimos a lo que con más amplitud desarrollamos en Ciarra, 2012.

contenidos plásticos y desarrolla las capacidades artísticas relacionándolas desde la clase de E.P.V. con otras disciplinas seguro activará nuevos recorridos más creativos en la resolución de problemas de cualquier tipo, propiciando la adquisición de conocimientos desde las distintas inteligencias (Gardner, 1990) adecuadas a la forma de comprender particular del alumno. La salida propuesta: el diseño de una programación didáctica⁶⁰ con un planteamiento metodológico interdisciplinar y una secuenciación de contenidos exclusiva, que focalice su atención en el desarrollo artístico del siglo XX, y que consiga redireccionar al alumnado hacia obstáculos que tiene ya aprendidos.

Existen diferentes tipos de interdisciplinariedad según López-Barajas Zayas (1997). La interdisciplinariedad estructural es la que nos ocupa, pues buscamos leyes comunes que permiten explicar hechos pertenecientes a campos distintos y distantes. Es una suerte que en el ámbito artístico, esto: la analogía⁶¹, sea dada de forma natural. Claro ejemplo de ello; la pintura de Dalí titulada: *Cristo Hiperbólico*. El pintor hablaba de su creación de la siguiente manera⁶²:

«Contuviera en sus inscripciones todas las combinaciones posibles e imaginables de todas las fuerzas explosivas espirituales, y el máximo de energía corpuscular de las más creadoras majestades morales y estéticas del alma humana»

Dalí quería trasladar la figura a una cuarta dimensión ejecutando un hiperbuclo. La emocionante analogía se confirma cuando el matemático Thomas Banchoff, al ver por vez primera el cuadro, observa como el pintor había plasmado en la pintura sus teorías veinte años antes de haberlas desarrollado.

En una clase una alumna se queja de que no entiende por qué tiene que estar copiando una escultura, dice que ya ha copiado muchas y que eso no le sirve para nada. Los griegos trabajaban en sus talleres haciendo copias de esculturas. Las repetían buscando la exactitud, el parecido al modelo. Copiaban

⁶⁰ Consultar TFM. Consultar Referencias al final del trabajo.

⁶¹ Resultan de gran interés para comprender esta forma de pensamiento creativo, las aportaciones sobre la elaboración de ideas del mundo científico a cargo de Gellon (2012).

⁶² Tal como se expresó Dalí sobre su cuadro hacia 1955.

como copian las cadenas de ADN en su proceso de replicación. El ADN tiene la propiedad de reproducirse idénticamente, sin embargo, existen ocasiones en que las células madres duplican 'mal' la información y se producen mutaciones, responsables de la evolución. Darwin lo llamaba «azar» (Asimov, 1999: 107-112). Es en el proceso de copia donde han nacido grandes obras y grandes artistas.

La necesidad de relacionar es intrínseca a la forma de pensar humana. Es hermosa la poética de Isaac Asimov cuando explica que no es casualidad que Tales, primer filósofo occidental, redujera el mundo en la sustancia agua, cuando nos percatamos que vivía en la ciudad portuaria de Mileto, situada en la costa oriental del Mar Egeo que se extendía hacia el sur en el ahora llamado Mar Mediterráneo y éste, siguiendo su extensión hacia el oeste, pasaba por las Columnas de Hércules (Estrecho de Gibraltar) hasta encontrarse con el Océano Atlántico. Tales llegó a una conclusión lógica: «Todo es agua» (Asimov, 1999: 2). Y siguen empeñados en dar el conocimiento 'enlatado', descontextualizado, desestructurado. Les contamos que Tales formaba parte de la filosofía presocrática, momento en el que los pensadores reducían el mundo a los distintos elementos. Lo que conocemos por nuestra propia experiencia no se nos presenta de manera compartimentada, entonces, ¿por qué estudiamos de manera compartimentada? Tenemos la capacidad de percibir porque contrastamos información, esto es, comparamos información (Arnheim, 1979). Nuestra capacidad comprensiva se basa principalmente en la asimilación (abstracción) de conceptos que relacionamos con otros ya adquiridos.

5. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

5.1. EL ARTE ABSTRACTO

El arte abstracto es un punto de inflexión clave dentro del siglo XX, para la comprensión del arte en general y envuelto en prejuicios culturales (González García, 1999). Cuando un alumno se enfrenta a una obra artística dejando lejos estos prejuicios puede desencadenar nuevos mecanismos creativos,

comprensivos, observacionales y emocionales que le permitan desarrollar sus capacidades en pro del aprendizaje de cualquier materia. El recorrido que se propone para el tratamiento de los problemas detectados será: La abstracción para entender el Arte; el Siglo XX para comprender el arte abstracto; la interdisciplinariedad para comprender el siglo XX.

El arte abstracto suele conocerse como contrario al arte figurativo, es decir, cualquier expresión artística que utiliza 'formas' que no pueden relacionarse con la naturaleza sin una síntesis previa. Las figuras geométricas constituyen esta síntesis de formas que en la realidad se nos presentan de manera más compleja. El arte abstracto hace desaparecer el modelo exterior. Cirlot explica muy bien la abstracción: «es el paso del adjetivo al sustantivo» (1949: 60). Cirlot está sintetizando el propio concepto de abstracción ya que puede referirse en términos artísticos, al abandono por parte del arte (finales del siglo XIX) del naturalismo, entendido como búsqueda de parecido con la realidad, que se venía persiguiendo desde el Renacimiento, ó, en términos de psicología, puede expresar muy bien el pensamiento formal (Piaget, 1970) que se desarrolla en la adolescencia y que es capaz de pensar en términos que no son verdad —adjetivos, en la medida que refieren y describen algo real, esto es pensamiento concreto—, sino que pueden manejar hipótesis de manera abstracta ('sustantivar' conceptos que no existen propiamente en la realidad, darles valor de sustancia) y analizar las posibilidades infinitas que de ellas se desprenden. Con el arte abstracto desaparece el tema. Para realizar una obra pictórica o escultórica el artista sólo debe atender a dos componentes; las formas puras y las emociones que tales formas y disposición provocan (Cirlot, 1995). En el terreno de la pintura la abstracción provoca la supremacía del color, de la forma y de la textura. Es Kandinsky quien, al entrar un día en su estudio y ver la proyección en el suelo de los colores de un cuadro figurativo del revés y a contraluz, cuando se da cuenta de la necesidad de liberarse de la figura, de la referencia. Esto significa que la abstracción elimina cualquier 'distracción' en la comprensión del lenguaje de la imagen. Se trata de trabajar en un estadio de formas puras. Cuando un alumno se aproxima a estas afirmaciones puede entender las bases de la expresión artística y transpolarlas

a la hora de enfrentarse a otras obras, incluso siendo éstas figurativas, porque la persona que se enfrenta a una obra figurativa valorando sólo la dificultad en la factura o su aproximación a la realidad, tampoco está entendiendo bien el concepto artístico de la misma (Hockney, 2001). El hecho de tener problemas en la comprensión del arte abstracto evidencia problemas en la comprensión de los lenguajes artísticos en general en una acepción del arte abstracto como el lenguaje más puro dentro de las posibilidades expresivas que tiene el Arte. No es admisible que todavía hoy, en nuestro contexto contemporáneo los alumnos continúen mirando el Arte con una única perspectiva, que no es otra que la naturalista, porque de ser así, no traspasarán nunca las barreras perceptivas que les permitirán acercarse al Arte y hacer uso de las competencias artísticas que éste les proporciona. Cuando un alumno comprende los procesos y lenguajes artísticos puede manejarlos a su antojo, relacionándolos y relanzándolos con las novedades que ellos crean convenientes (Calaf, 2000).

5.2. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS A TRAVÉS DE LAS DISCIPLINAS ARTÍSTICAS DEL SIGLO XX

La propuesta se articula en doce⁶³ unidades didácticas que recorren los contenidos de la asignatura de manera flexible y atendiendo a los problemas cognitivos encontrados hasta la fecha. La dirección que tomamos se circunscribe entre los caminos de la abstracción a la figuración: el gran problema. Esta dirección es atravesada por otra serie de fuerzas propias de la sinergia artística redescubriendo conceptos desde otras disciplinas para su cristalización en el saber propio. Señalizo con la extrema brevedad, la que exige el artículo que tenemos entre manos, algunos de los estadios más relevantes del camino que proponemos con esta secuenciación⁶⁴: Comenzamos presentando la imagen como una 'ilusión' que encierra una intencionalidad⁶⁵. En la

⁶³ Unidades Didácticas: *I. Imagen, obra, representación de la idea, Arte; II. Entre abstracción y figuración; III. Ruptura de la figura; IV. Componiendo el espacio; V. La identidad del color; VI. La figuración, niveles icónicos; VII. El escorzo, la perspectiva; VIII El movimiento y la animación; IX. Representación por sistema; X. Intención de narrador; XI. El Cine; XII. El Mercado.*

⁶⁴ Cf. Ciarra (2012: 44-55)

⁶⁵ **Intencionalidad:** (del latín *in-tendere*, "tender hacia") es un término filosófico que se refiere a la propiedad de los hechos de lamente (o

segunda unidad, se incide en el problema de la abstracción trabajando desde la frontera entre ésta y la figuración, que se llevará a la práctica tomando como elemento necesario la mancha, nunca la línea para comenzar a representar (Gómez Molina, 2001). Lo siguiente: la ruptura de la figura. El cubismo representa una figura en sus múltiples perspectivas y no será el único episodio del siglo XX que utilizaremos para ilustrar y comprender los lenguajes artísticos; el expresionismo rompe la figura deformándola para exaltar la expresión, como si los límites que la cierran fueran un obstáculo que debiera ser destruido; el futurismo, sigue esta rotura de la figura y lo hace en su movimiento llevado a la representación; el conceptualismo, separa la figura de su contexto (donde entendemos que debería estar representada). Después, nos dedicamos a componer el espacio: suprematismo, constructivismo, expresionismo abstracto y tachismo relacionan el espacio y la figura marcando diferentes rutas (Cirlot, 1949). Pasamos por la identidad del color a través del movimiento *fauvista*, que sin romper por completo con la producción de imágenes miméticas se aleja en dirección opuesta a los usos que se han hecho hasta el momento de éstas (Ball, 2009). Rompemos la figura para poder reconstruirla, ahora, con distintos niveles de iconicidad que no son otra cosa que la capacidad de representación que tiene una imagen de un objeto real concreto. El minimalismo se relaciona con la iconicidad siendo la expresión mínima de significado mientras que el simbolismo consigue encerrar significados no representados en la propia imagen. El mayor nivel de iconicidad es el que más se acerca a la imagen que puede producir una cámara de fotos. Trabajamos ahora explícitamente con la línea. El escorzo y la perspectiva como útiles para la representación 'realista' e hiperrealista. Si animamos las figuras podemos comprender mejor el objeto. Irónicamente, el movimiento nos permite comprender el objeto estático. ¿Cómo se mueve un insecto? Depende de sus articulaciones, de su peso, de su estructura móvil. ¿Cómo se movería una mesa si pudiera andar? Esta proposición surrealista permite dotar de vida un objeto para poder representarlo ya sea estático o en movimiento. El impresionismo, en la captación de la luz de un instante y el Op Art (ilusiones ópticas) son más posibilidades de trabajar con el movimiento. Queda el terreno allanado para empezar a tratar los Sistemas de Representación. Algunos de estos sistemas (el diédrico de Gaspar Monge) constituyen una percepción ideal (en idea) del objeto (Panofsky, 2010). Una vez que hemos hilado tejidos entre el objeto y el espacio (entre la figura y el fondo) cabe hacer hueco al cine y al mercado. Ambos se

hechos psíquicos) por los que ésta indica, hace referencia o se dirige a un objeto (externo interno)

nutren de la imagen aunque con intencionalidades diferenciadas. La cultura actual no puede entenderse si la incorporación del cine a las artes visuales. El Cine va nutriendo el imaginario social y va evolucionado con el sentir y el pensar de la sociedad su 'cultura visual'. El arte Pop se cuela en este en el imaginario colectivo y toma prestadas imágenes que suponen ya parte de la cultura visual de la sociedad. La publicidad, sin embargo, tiene como finalidad primera y última la de vender un producto.

Esta forma de trabajo supone un trasvase entre las distintas inteligencias de las que nos hablaba Howard Gardner: espacial, lógico-matemática, la corporal-kinética, la emocional, la lingüística y la musical, construyendo una 'actitud artística' que no es otra cosa que la capacidad o competencia para la resolución de problemas, para mirar desde otra perspectiva no usual en nuestro 'educado proceder' (Pogré, 2007). Aprendemos a trazar una serie de caminos cerrados para solventar unos determinados problemas. La creatividad traza nuevos caminos, no planteados con anterioridad, en la resolución de problemas. Se trata de buscar una forma de razonamiento donde no existan lindes entre razonar y percibir. Pensar a través de los sentidos. En palabras de Arnheim: «la persona que pinta, escribe, compone o danza, piensa con sus sentidos» (1986: 37).

6. CONCLUSIÓN: "EL MAR ES DE COLOR NARANJA"

Cómo conseguir que el alumno conteste: "de color naranja" a la pregunta: ¿de qué color es el mar? Que el mar sea azul responde a los convencionalismos que la educación hace arraigar como si se trataran de una verdad absoluta. El *fauvismo* abre nuestras puertas perceptivas; árboles amarillos, nubes rojas, cielos rosas fosforitos, rostros de color verde o azul. Si conseguimos que vean el mar de color naranja, entonces, damos cabida a la metáfora (Gardner, 1993) en un mundo distinto al de la lengua y la literatura que es el que tenemos por costumbre. Comprenderemos también las teorías de la percepción que trabaja la filosofía. Daremos cabida a los mundos posibles de Leibniz dentro de la matemática. Entonces, tendremos la certeza de que una nota, por ejemplo: 'La' puede llevar otro nombre cuando se altera en una transposición musical.

¿Cómo transmitir la capacidad de emocionarse ante un cuadro abstracto? En 1913, Malevitsch presenta su *Cuadrado negro sobre fondo blanco*. Las nociones que teníamos sobre el arte hasta esta fecha se han venido abajo. No todos los

que comprenden el arte se emocionan con él. Pero, sí que es necesario comprender (aproximarse) para emocionarse. El suprematismo, movimiento al que pertenece esta pintura defiende supremacía de la pura sensibilidad sin ornamentación de colores ni formas para transmitir emociones perfectas, absolutas. Malevitsch busca provocar con esta obra una sensación de magnetismo, de agujero negro, la atracción al abismo de los románticos. Aquí nos damos cuenta de efectivamente es posible este acercamiento.

Nos damos cuenta de que no es nada nuevo la convivencia de las ideas polarizadas de que los artistas "somos genios" y por otro lado que "los artistas no hacemos nada que sea útil". Los saberes, en nuestra actualidad, se pelean por ostentar el título de ciencia, aunque a día de hoy, nunca he podido comprobar la existencia del conocimiento absolutamente objetivo del que presume la ciencia. Las clases que he disfrutado hasta la fecha me han demostrado que para conectar al alumno con el conocimiento es absolutamente necesario partir de la subjetividad, la propia y la del discente. Los problemas que hoy tiene el alumnado hacia el arte abstracto han sido tiempo atrás problemas propios. El siglo XX es una suerte de acontecimientos en ebullición, que transitan precisamente por estos derroteros de "afirmación-negación" de problemas que permiten indagar en nuestro autoconocimiento⁶⁶.

Existe un salto muy grande entre lo que la sociedad espera del Arte y lo que, en estos momentos, el Arte ofrece. Las posibilidades de las asignaturas de contenido artístico son infinitas, pero la cuestión radica en producir problemas antes que soluciones, problemas que se constituyen en la complejidad de las estructuras de las que hablamos. Si proporcionamos al alumnado un entramado de relaciones donde distribuir y atar sus conocimientos estaremos contribuyendo a construir formas de pensar mediante analogías, lo que contribuye a diferenciar las inteligencias cautivas de las inteligencias libres (Marina, 1993). Como dice el proverbio: «Dímelo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, implícame y lo entenderé, apártate y actuaré».

⁶⁶ De valor inestimable a este respecto la obra de Freud titulada: El malestar en la cultura. Cf. Freud (2013)

El afán que surge entre las distintas disciplinas de imponerse como las conecedoras de la 'verdad', pierden la partida antes de jugar, pues todas ellas recorren caminos que dibujan la 'anatomía de un mismo gigante'.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Asimov, I. (1999). *Grandes ideas de la ciencia*, Madrid: Alianza Editorial
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*, Madrid: Alianza Editorial
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós
- Ball, P. (2009). *La invención del color*, Barcelona: Debolsillo
- Blok, C. (1999). *Historia del arte abstracto 1900-1960*, Madrid: Cátedra
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Madrid: Cátedra
- Calaf, R., Navarro, A., Samaniego, José A. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX*, Madrid: Síntesis
- Ciarra Tejada, N. (2012). *Sinergia de la educación artística. Enseñanza de la Educación Plástica y Visual a través del siglo XX con un enfoque interdisciplinar*, Trabajo Fin de Máster dirigido por la profesora M^a Concepción Álvarez García, Universidad de Oviedo
- Cirlot, E. (1949). *Diccionario de los ismos*, Barcelona: Siruela
- Cirlot, E. (1955). *Morfología y Arte Contemporáneo*, Barcelona: Omega
- Freud, S. (2013). *El malestar en la cultura*, Madrid: Alianza Editorial
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós Ibérica
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona: Paidós
- Gellon, G. (2012). *Había una vez el átomo: O cómo los científicos imaginan lo invisible*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Gómez Molina, J., Cabezas, L., Bordes, J. (2001). *El manual del dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*, Madrid: Cátedra
- González García, A., Calvo Serraller, F, Marchán Fiz, S. (2003). *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*, Madrid: Istmo

- Hockney, D. (2001). *El conocimiento secreto: el redescubrimiento de las técnicas de los grandes maestros*, Barcelona: Destino
- Langer, S. (1966). *Los problemas del Arte*, Buenos Aires: Infinito
- López-Barajas Zayas, E. (1997) *Integración de saberes e interdisciplinariedad*, Madrid: UNED
- Leibniz, G. W. (2002). *Monadología*, Barcelona: Ediciones Folio
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama
- Martín García, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*, Barcelona: Horsori
- McLean, M. (2004). "Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea", En *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre, Madrid: OEI
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix Barral
- Panofsky, E. (2010). *La perspectiva como forma simbólica*, Barcelona: Fábula Tusquets
- Piaget, J. (1970). *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*, Madrid: Alianza
- Pogré, P. (2007). "¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan?" En *Revista Diálogo Educativo*, 25-32

LA TRANSPARENCIA EN LA FORMACIÓN BÁSICA DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nuria Gallego-Escudero
Universidad Nacional de Educación a Distancia
ngallego@madrid.uned.es

Resumo/Resumen:

La transparencia de la información, que se facilita al futuro estudiante universitario, es uno de los propósitos que persigue la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) supeditado a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que facilita la equiparación de los estudios en el marco de la Unión Europea (EU).

En este artículo se muestran los resultados obtenidos de la investigación realizada sobre la información y contenido de las guías públicas del curso académico 2011-2012 y de las asignaturas que son la Formación Básica (FB) del Grado en Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). De una parte, se analiza la congruencia entre la información que se facilita en cada uno de los apartados; y por otra, se analiza cómo se presentan las competencias genéricas y específicas de acuerdo con la materia a la que pertenecen esas asignaturas que van a contribuir a la FB.

Palavras chave/Palabras clave:

Transparencia, competencias genéricas y específicas, guías públicas, formación básica, grado en educación social, uned, calidad.

INTRODUCCIÓN

En la Declaración de Bolonia (1999) se fijaron los cimientos para la creación de un espacio común de educación superior a través de seis objetivos principales que debían cumplirse en diez años. En materia educativa una de las propuestas más significativas derivada de los objetivos iniciales es la revisión de los métodos de enseñanza-aprendizaje, que deben centrarse en el estudiante. En este sentido, cobra especial importancia que las universidades incorporen, en el diseño de sus asignaturas, metodologías activas que favorezcan la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores. O lo que es lo mismo, plantear un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.

Por otro lado, la ANECA, como entidad de evaluación de la calidad de los planes de estudio universitarios, promulga en sus escritos la importancia que tiene la "transparencia y visibilidad del título en cuanto a la información que facilita sobre el mismo a los distintos agentes de interés..." (2013, p. 13). Igualmente destaca cómo "la transparencia exige el diseño de unas vías, rutas o formatos

de fácil acceso a la información por los diferentes colectivos implicados en las enseñanzas impartidas." (2013, p. 10).

Para nuestra investigación se ha tomado como referencia el criterio nº 2 de la Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado del Programa ACREDITA (ANECA, 2013) que estudia la *Información y transparencia* como uno de los mecanismos que debe facilitar la universidad para garantizar la calidad de la formación. En este apartado se determinan que las "competencias a adquirir por parte del estudiante" (p. 30) deben formar parte de la información a disposición del futuro estudiante.

En el trabajo que aquí presentamos se analizaron las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social, del curso académico 2011-2012, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Estas guías están disponibles en internet y suministran la información previa a la matriculación de la asignatura. Se ha elegido realizar un análisis de estos documentos por su trascendencia, ya que su contenido supone un contrato entre el estudiante y la Institución, de tal forma que, una vez publicadas y abierto el plazo de matrícula, los equipos docentes no pueden introducir modificaciones sustanciales (Cfr. Art. 143 de los Estatutos de la UNED).

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo de esta investigación fue realizar un estudio de la *transparencia* como criterio de calidad a través de las guías públicas anteriormente mencionadas. Para ello se pretendió:

1. Comprobar que el contenido de los apartados de las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social de la UNED siguen las orientaciones del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) planteadas en el Documento "*Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES*" y que responden a las exigencias de la ANECA.
2. Detectar si la información facilitada por los equipos docentes en las Guías Públicas sobre las competencias genéricas y las específicas se corresponden con las propuestas en la Memoria de Verificación del Grado en Educación Social de la UNED⁶⁷.

⁶⁷ Disponible en:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL/MEMORIA%20GRADO_ES_ANECA.PDF

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El método de trabajo que establecimos se enmarca dentro del paradigma cualitativo y se centra en aspectos descriptivos a través del análisis de datos cualitativos.

El planteamiento de la investigación se corresponde con el modelo de Análisis de Contenido que persigue objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica (López, 2002) a fin de construir con ellos un cuerpo de conocimiento. Para realizarlo hemos optado por el análisis de datos sin apoyarnos en ningún programa informático.

1.1. CARACTERÍSTICAS

Objeto: Análisis de las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social.

Delimitación espacial: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Delimitación metodológica: Análisis de contenido desarrollado en seis etapas:

- 1) Detección de variables en el texto
- 2) Interpretación de los resultados por materia
- 3) Detección de competencias genéricas y específicas en el texto
- 4) Elaboración de tres cuadros resumen a modo de resultado
- 5) Interpretación de los resultados
- 6) Conclusiones

Fuentes de análisis:

- Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social de la UNED del curso académico 2011-2012.

Fuentes de contraste:

- Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES.
- Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social de la UNED.

1.2. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados en este estudio planteamos la siguiente metodología de trabajo:

Consecución objetivo 1:

1. En un primer momento se localizan: la Memoria de Verificación de Grado, el documento del IUED con las orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio y las 10 Guías Públicas objeto de estudio para su revisión.

La Guía Pública es la primera parte de la Guía de Estudio de la Titulación y se denomina, en este documento "Información General de la asignatura". Los equipos docentes elaboran las Guías Públicas conforme a la plantilla que aparece en la página web de cada Grado, por lo que todas las guías tienen la misma estructura (12 apartados) que veremos más adelante. El futuro estudiante accede a esta información en formato electrónico a través de internet.

2. Una vez estudiada la documentación para llevar a cabo la investigación hemos establecido:

2.1. Los niveles de agrupamiento:

Tabla 1. Metodología de Investigación: Niveles de agrupamiento	
1 ^{er} Nivel	Materia
2 ^o Nivel	Asignatura
3 ^{er} Nivel	Apartados de las Guías Públicas
4 ^o Nivel	Variables

2.2. Las materias:

Tabla 2. Metodología de Investigación: Materias	
Materia 3.	Claves para la acción socioeducativa
Materia 4.	Diseño, gestión y evaluación de entidades y programas socioeducativos
Materia 5.	Procesos, técnicas y recursos de intervención socioeducativa
Materia 6.	Intervención socioeducativa en diversos contextos
Materia 7.	Mediación socioeducativa
Materia 8.	Investigación para la mejora de la realidad social

2.3. Las asignaturas que integran la Formación Básica del Grado en Educación Social:

**Tabla 3. Metodología de Investigación:
Asignaturas objeto de estudio**

- 1 Derechos Humanos y Educación
- 2 Teoría de la Educación
- 3 Historia de la Educación
- 4 Didáctica general
- 5 Comunicación y educación
- 6 Sociedad del conocimiento, tecnología y educación
- 7 Bases para el aprendizaje y educación
- 8 Psicología del desarrollo
- 9 Pedagogía diferencial
- 10 Estadística aplicada a la educación

2.4. Los apartados de las Guías Públicas:

**Tabla 4. Metodología de Investigación:
Apartados de la Guía Pública**

- 1 Presentación de la asignatura
- 2 Contextualización en el plan de estudios
- 3 Requisitos previos requeridos para cursar la asignatura
- 4 Resultados de aprendizaje
- 5 Contenidos de la asignatura
- 6 Equipo docente
- 7 Metodología y actividades de aprendizaje
- 8 Evaluación
- 9 Bibliografía básica
- 10 Bibliografía complementaria
- 11 Recursos de apoyo
- 12 Tutorización

3. A continuación se establecen las variables que se analizarán para cada apartado de la Guía Pública tomando como referencia el documento "*Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES*" publicado por el IUED. El criterio de análisis aplicado es el

mismo para todas las variables, que es la detección en cada caso de su **presencia** o de su **ausencia** (Variable/s presente/s – Variable/s omitida/s).

**Tabla 5. Metodología de Investigación:
Variables analizadas**

Apartado de la Guía Pública	Variables
1 Presentación de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Información general de la asignatura. - Objetivos. - Créditos ECTS. - Formación Básica. - Carácter (Anual / Cuatrimestral). - Curso en el que se ubica.
2 Contextualización en el plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> - Contribución de la asignatura al perfil profesional del título. - Contribución de la asignatura al desarrollo de las competencias genéricas. - Contribución de la asignatura al desarrollo de las competencias específicas. - Materia a la que pertenece. - Asignaturas con las que guarda relación (+). - Nivel en el que se sitúa dentro del plan de formación (básico, medio o avanzado).
3 Requisitos previos requeridos para cursar la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Información: Requisitos de formación previa.
4 Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados de aprendizaje.
5 Contenidos de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los contenidos temáticos de la asignatura. - Información sobre la relevancia para el conjunto de la materia a la que pertenece. - Justificación de la pertinencia de cada tema/bloque/unidad en el programa de la asignatura.
6 Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de los miembros del Equipo Docente (+).
7 Metodología y actividades de	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología/s que se utilizará/n. - Actividad/es que se llevará/n a cabo.

aprendizaje	- Información sobre: un 60% (como mínimo) para el trabajo autónomo.
8 Evaluación	- Modalidades / técnicas de evaluación. - Criterio/s de evaluación. - Ponderación de las actividades en la calificación final.
9 Bibliografía básica	- Material/texto básico / otros (lecturas, bibliografía, multimedia, enlaces web) (+).
10 Bibliografía complementaria	- Lecturas, bibliografía, material multimedia, enlaces a la web (+).
11 Recursos de apoyo	- Medios de apoyo en la asignatura (+).
12 Tutorización	- Medios de contacto entre estudiante y equipo docente. - Días y horas de atención al estudiante. - Tipo de tutorización (funciones del tutor).

Tal y como se recomienda en las orientaciones facilitadas por el IUED algunas variables presentan la opción de ser ampliadas con una breve explicación. En estos casos se ha añadido el signo (+) al lado de la variable. A continuación mostramos las variables susceptibles de ser ampliadas:

**Tabla 6. Metodología de Investigación:
Variables ampliables**

Apartado de la Guía Pública		Variables ampliables
2	Contextualización en el plan de estudios	- Asignaturas con las que guarda relación (Descripción de dicha relación).
6	Equipo docente	- Nombre de los miembros del Equipo Docente (Breve presentación).
9	Bibliografía básica	- Material/texto básico / otros (lecturas, bibliografía, multimedia, enlaces web) (Breve comentario explicativo - contenido, estructura, función en la asignatura-).
10	Bibliografía complementaria	- Lecturas, bibliografía, material multimedia, enlaces a la web (Breve comentario explicativo - contenido, estructura, función en la asignatura-).
11	Recursos de apoyo	- Medios de apoyo en la asignatura (explicación del uso en la asignatura).

La siguiente imagen sintetiza la metodología de análisis detallada hasta el momento:

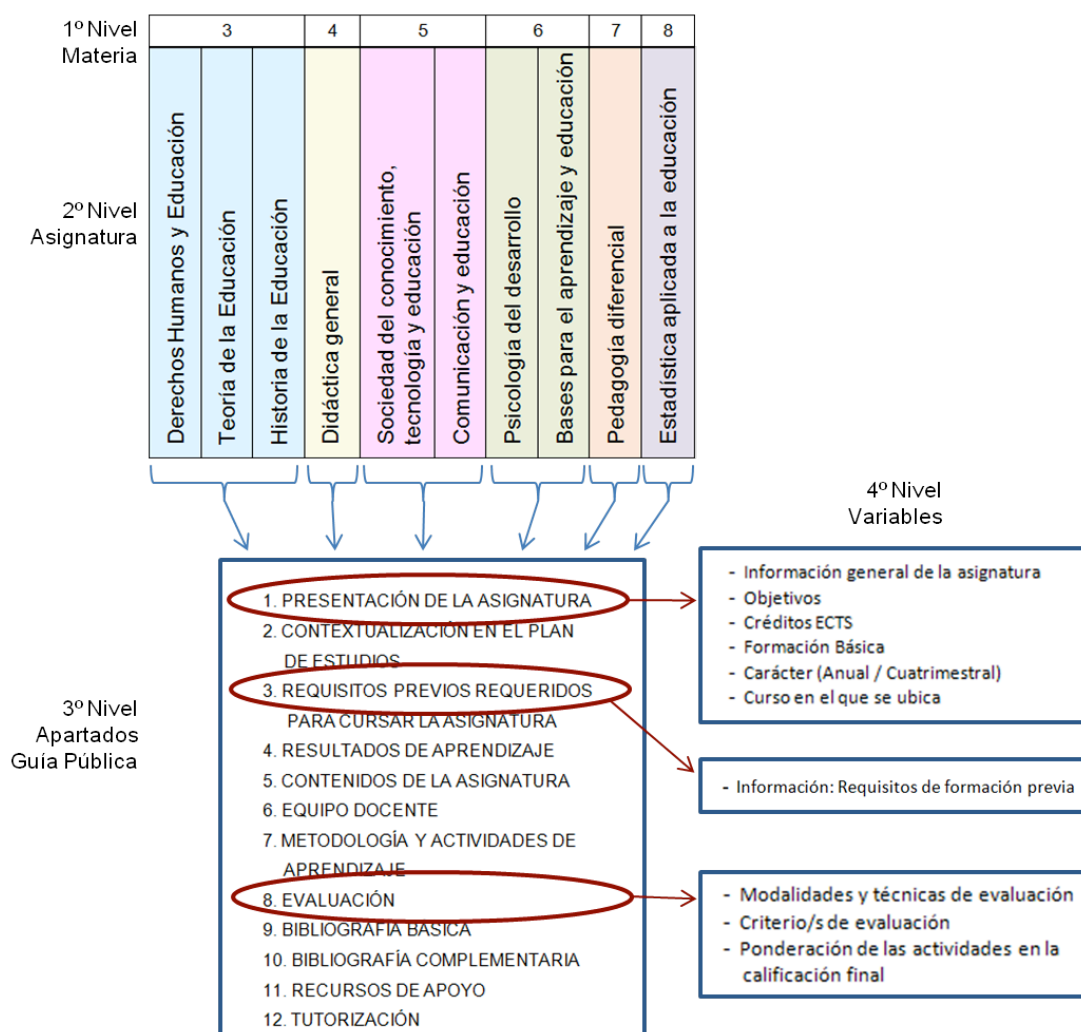


Figura 1. Esquema de la metodología de análisis.

4. Posteriormente se ha llevado a cabo el análisis y se ha incluido un breve comentario al finalizar el estudio de cada materia.

5. Una vez realizado el análisis de las seis materias, hemos elaborado un cuadro resumen (Cuadro 1) de doble entrada con las asignaturas (en la parte superior) y los apartados de la Guía Pública (en la columna de la izquierda). Para cada caso se ha determinado una de las tres situaciones siguientes: *Cumple todas las variables, Cumple alguna/s variable/s o No cumple ninguna variable.*

El objetivo de este cuadro resumen es detectar en qué medida siguen las Guías Públicas las directrices facilitadas por el IUED.

Consecución objetivo 2:

6. En el siguiente paso hemos analizado las Guías Públicas para verificar si cada asignatura contribuye al desarrollo de alguna de las competencias genéricas y específicas enmarcadas en su materia siguiendo la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social.

7. Una vez que realizado dicho estudio, hemos elaborado dos cuadros resumen de doble entrada con las siguientes características:

- Asignaturas (en la parte superior) y las competencias genéricas definidas en la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social (en la columna de la izquierda). El objetivo de este cuadro resumen es contrastar la información que aparece en las Guías Públicas con la información de la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social (Cuadro 2).

- Asignaturas (en la parte superior) y las competencias específicas definidas en la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social (en la columna de la izquierda). El objetivo de este cuadro resumen es contrastar la información que aparece en las Guías Públicas con la información de la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social (Cuadro 3).

8. El último paso ha sido la elaboración de unas conclusiones a partir de los tres cuadros resumen obtenidos.

RESULTADOS

1.1. CUADRO 1: APARTADOS GUÍA PÚBLICA

LEYENDA

Símbolo	Significado
●	Cumple todas las variables
○	Cumple alguna/s variable/s
X	No cumple ninguna variable

	MATERIA									
	3			4	5		6		7	8
ASIGNATURAS APARTADOS GUÍA PÚBLICA	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial	Estadística aplicada a la educación
1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA	●	●	●	○	○	○	●	○	○	○
2. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS	○	○	○	●	○	○	○	○	●	●
3. REQUISITOS PREVIOS	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

REQUERIDOS PARA CURSAR LA ASIGNATURA										
4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE	●	●	X	●	X	●	●	●	●	●
5. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	○	○	X	X	○	○	●	○	○	○
6. EQUIPO DOCENTE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
7. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	●	○	○	○	○	○	●	●	○	○
8. EVALUACIÓN	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●
9. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
10. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
11. RECURSOS DE APOYO	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
12. TUTORIZACIÓN	●	○	○	○	○	○	●	●	○	○

1.2. CUADRO 2. DETECCIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

LEYENDA

Símbolo	Significado
◆	En Memoria de Verificación
■	En Guía Pública

	MATERIA									
	3		4	5		6		7	8	
ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial	Estadística aplicada a la educación
COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNED SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN										
Competencia genérica 1.- Gestionar y planificar la actividad profesional.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆		
Competencia genérica 2.- Desarrollar procesos cognitivos superiores.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆		◆

Competencia genérica 3.- Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.				◆	◆	◆	◆	◆		◆
Competencia genérica 4.- Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores.	◆	◆	◆				◆	◆	◆	◆
Competencia genérica 5.- Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento.					◆	◆				◆
Competencia genérica 6.- Trabajar en equipo.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Competencia genérica 7.- Desarrollar actitudes éticas de acuerdo con la deontología profesional.	◆	◆	◆				◆	◆	◆	
Competencia genérica 8.- Promover actitudes acordes a los derechos humanos y los principios democráticos.	◆	◆	◆	◆			◆	◆	◆	

1.3. CUADRO 3. DETECCIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

LEYENDA

Símbolo	Significado
●	En Memoria de Verificación (Esencial)
○	En Memoria de Verificación (Complementaria)
	En Guía Pública

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA	MATERIA									
	3		4	5		6	7	8		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA UNED SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial	Estadística aplicada a la educación
Competencia específica 1.- Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.	●	●	●				○	○		

Competencia específica 2.- Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
Competencia específica 3.- Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competencia específica 4.- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.				<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Competencia específica 5.- Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				
Competencia específica 6.- Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.				<input checked="" type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Competencia específica 7.- Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.					<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Competencia específica 8.- Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.				<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Competencia específica 9.- Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.				<input type="radio"/>			<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
Competencia específica 10.- Promover procesos de dinamización cultural y social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>				
Competencia específica 11.- Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.							<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competencia específica 12.- Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			<input checked="" type="radio"/>	
Competencia específica 13.- Formar agentes de intervención socioeducativa.				<input type="radio"/>					<input checked="" type="radio"/>	
Competencia específica 14.- Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.							<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	
Competencia específica 15.- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos.				<input checked="" type="radio"/>						
Competencia específica 16.- Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa.				<input checked="" type="radio"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competencia específica 17.- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.				<input checked="" type="radio"/>						

Competencia específica 18.- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.											•
Competencia específica 19.- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas.	○	○	○								•
Competencia específica 20.- Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	•	•	•								

CONCLUSIONES

Al finalizar el trabajo de investigación destacamos dos grandes líneas:

1. El trabajo realizado por los equipos docentes al elaborar las Guías de sus asignaturas y la importancia que tiene esta tarea para adentrarse en la concepción del EEES.
2. El conocimiento de los estudiantes del valor y la importancia de conocer las Guías de las asignaturas, antes de realizar la matrícula de los créditos que se proponen realizar en un curso académico, atendiendo a las posibilidades de dedicación de tiempo, requisitos previos, materiales o que presuponen una formación anterior que no han alcanzado, etc.

Respecto a los objetivos que perseguimos en la investigación se puede afirmar que las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social siguen, en líneas generales, las orientaciones facilitadas por el IUED; son un modelo de transparencia y son congruentes con el diseño del Título. Si bien se han detectado las siguientes situaciones que los equipos docentes deberán subsanar en las siguientes ediciones:

- Se presentan la informaoes en apartados que no corresponden.
- Se repite la información en varios apartados.
- Se omite información que por su importancia es necesario añadir.

Por tanto, como propuesta de mejora se plantea que los equipos docentes revisen las orientaciones facilitadas por el IUED para lograr homogeneizar la información que se suministra a los futuros estudiantes. Se propone, a los equipos responsables de la implantación del título –Comisión del Grado, Comisión de garantía interna de calidad, etc.- realizar un seguimiento de las Guías Públicas a fin de detectar y subsanar los datos omitidos que se consideran relevantes.

Las asignaturas analizadas sí que han tenido en cuenta la Memoria de Verificación para establecer el desarrollo de las competencias genéricas y específicas, pero, en este caso, nuestra propuesta de mejora, se enfoca en

trasladar al Coordinador de los equipos docentes la información que falta por añadir, relativa a la aportación de su asignatura al desarrollo de las competencias genéricas y específicas para que figuren en la Guía Pública.

Todos los datos anteriores nos permiten afirmar que la Universidad Nacional de Educación a Distancia apuesta por el cumplimiento de la transparencia en cuanto a la exposición, en la parte pública de su página web, de la información sobre las asignaturas objeto de estudio de esta investigación. Si bien algunas asignaturas son susceptibles de mejora, reorganizando los contenidos en sus apartados correspondientes y, además, los equipos docentes de las asignaturas "Pedagogía diferencial" y "Estadística aplicada a la educación" deben incorporar en sus guías la información relativa a las competencias específicas que se trabajan en sus asignaturas. Por último, el equipo docente de la asignatura "Didáctica general" debe nombrar las competencias de igual modo que aparecen en la Memoria de Verificación a fin de que mantenga coherencia y unicidad en la terminología empleada.

El segundo aspecto que mencionamos al inicio de estas conclusiones sobre la necesidad del conocimiento de estas guías públicas por los estudiantes, también se ha investigado, a través de la Red de Investigación e Innovación Docente que convoca la UNED para la mejora de la calidad y que será objeto de otras reflexiones, pues aunque se ha conseguido que los docentes aporten todos los datos para facilitar el plan de estudios, hace falta que los estudiantes las lean y estudien antes de iniciar el proceso de matrícula para mejorar el rendimiento y evitar el abandono que se produce cuando no son capaces de abordar los estudios que se han propuesto por no haber atendido a los requisitos o condiciones de tiempo necesarios para superar las asignaturas matriculadas.

REFERENCIAS

- ANECA (2013). Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. Recuperado de file:///C:/Users/pc/Downloads/acredita_guiaautoevaluacion_130926.pdf
- ANECA (2013). MONITOR. Guía de Apoyo. Unidad de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones. Recuperado de file:///C:/Users/pc/Downloads/monitor_guia2013_02.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Gallego-Escudero, N. (2013). *Análisis de la Formación Básica en el Grado de Educación Social*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- UNED (2009). *Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/ORIENTACIONES_GUIA_ESTUDIO_DESCARGABLE.PDF
- UNED (2012). *Documento sobre el Mapa de Competencias Genéricas de la UNED*. Recuperado de <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/4BF338607F177D33E040660A326974E7>
- UNED (n.d.). *Memoria de Verificación de Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/9F12B60D4474903BE040660A34706B78>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). www.uned.es

Resolução de problemas: aprendizagem digital ou tradicional?

OLGA SOUSA, ALDA PEREIRA
Escola Secundária José Falcão, Coimbra, Portugal
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
fqcienciasexperimentais@gmail.com; amp@univ-ab.pt

Resumo

Em qualquer nível de ensino, assiste-se cada vez mais ao entrosamento entre o currículo e o digital. Procura-se, com este artigo, compreender as crenças de autoeficácia dos alunos que frequentam a disciplina de Física Química do oitavo ano de escolaridade e a realização escolar no tocante à resolução de problemas. Para isso será realizada uma análise do desempenho académico e das expectativas de autoeficácia de alunos que utilizam *flipcharts* comparativamente com os que o não utilizam.

Palavras chave:

Flipcharts, aprendizagem, resolução de problemas, autoeficácia.

Introdução

As mutações sociais e os avanços tecnológicos que ocorreram no último século e no atual levaram a que o ensino colocasse a tónica na interação aluno-professor de um modo mais proativo. Generalizou-se o uso do computador, desenvolveu-se a utilização do quadro interativo, de recursos educativos digitais e de outras tecnologias.

As tecnologias digitais desenvolveram na sociedade contemporânea um novo rumo no modo de comunicar. Trouxeram novos desafios à escola, quer pela sua vulgarização no nosso quotidiano, quer pela importância que tem sido dada por entidades internacionais (Unesco, 2005), quer ainda ao nível nacional com a implementação do Plano Tecnológico da Educação em 2007. Assim, a Educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998). Mas, independentemente do pilar que consideremos, em todos eles somos desafiados a resolver problemas.

Da multiplicidade de definições apresentadas para o conceito de resolução de problemas, evocamos a de Polya (1980) segundo a qual a resolução de um problema não é mais do que encontrar uma saída da situação, é encontrar um caminho que permita contornar um obstáculo, mas que não se encontra disponível no imediato.

Centrando-nos na resolução de problemas no contexto escolar, partilhamos com Tapia (1997) a ideia de que o professor deverá ter sempre um papel ativo, facultando incentivos motivacionais, ao mesmo tempo que ensina a pensar e motiva para aprender. Esses incentivos podem potenciar fortes crenças de autoeficácia nos discentes

A autoeficácia é, então, uma apreciação cognitiva ou um julgamento das capacidades de organização e de desempenho de uma ação e baseia-se em crenças sobre a realização de uma tarefa (Bandura, 1977).

Assim, e em relação ao construto de autoeficácia proposto por Bandura (1977), segundo Pajares e Schunk (2001), as crenças de autoeficácia estão relacionadas com fatores do foro comportamental, pessoal e ambiental, sendo influenciadas pelo contexto, principalmente o da realização da tarefa.

Contextualização

O ensino deve permitir aos alunos transpor as aprendizagens escolares das diferentes disciplinas para situações do quotidiano e para o futuro (Barell, 2007). É nesta perspetiva que apontam as orientações da disciplina de Ciências Físicas e Naturais no ensino básico e das restantes disciplinas das ciências experimentais do ensino secundário (DEB, 2001a, DES, 2001). Estas orientações enfatizam o ensino baseado na resolução de problemas de modo a preparar os alunos para a sociedade dita digital e em constante transformação.

O estudo efetuado teve como objetivo refletir sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas a partir do uso regular de *flipcharts* num quadro interativo.

Teve, também, os seus fundamentos nas crenças de autoeficácia que os alunos têm na disciplina de Físico-Química.

O problema foi equacionado de modo a averiguar a proficiência dos alunos na resolução de problemas e a influência da aplicação periódica de recursos educativos digitais – *flipcharts* - nas crenças de autoeficácia dos alunos.

A metodologia de ensino implementada foi do tipo quasi-experimental o que se justifica pelo facto de a investigação não decorrer em laboratório, mas em contexto escolar. Escolheram-se, aleatoriamente, duas turmas do oitavo ano de escolaridade, constituindo o grupo experimental (grupo onde se aplicaram *flipcharts* no quadro interativo multimédia *Proactiv* a partir do uso do *software ActivInspire*) e o grupo de controlo (grupo onde não se aplicaram *flipcharts*). Os alunos que integraram estes grupos tinham uma média de idades situada nos treze anos.

Quinze alunos constituíram o grupo de controlo e dezasseis, o grupo experimental. Neste grupo usou-se o quadro interativo comercializado pela empresa *Promethean* com o *software ActivInspire*.

Antes da intervenção procedeu-se à conceção de *flipcharts* sobre o tema “Átomos, moléculas e iões”.

A intervenção decorreu durante dois períodos letivos nas aulas de Física Química numa escola da região centro do país. Nos dois grupos amostrais, lecionou-se a temática “Átomos, moléculas e reações químicas” antes da aplicação do teste de conhecimentos em Química.

O grupo experimental (GE) foi orientado na resolução de problemas a partir da aplicação de *flipcharts* com problemas de química numa efetiva filosofia de *activ classroom* num quadro interativo multimédia. Os alunos podiam aceder à internet para procurar informação conducente à resolução dos problemas propostos e posteriormente registavam a resolução no quadro interativo.

No grupo de controlo (GC), recorreu-se ao uso de um guião em suporte papel com problemas iguais aos que figuravam nos *flipcharts*.

Os alunos deste grupo de participantes usaram o manual adotado, enciclopédias de Química, dicionários de Química e registaram as resoluções dos problemas no quadro preto, fazendo uso do giz.

Os dados foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: antes da leção do tema "Átomos, moléculas e reações químicas", aplicou-se um teste de conhecimentos conceptuais desta temática (pré-teste) e um questionário de opinião sobre as crenças de autoeficácia dos alunos. Após o *terminus* da temática que serviu de base à investigação, recolheram-se os dados através de um teste de conhecimentos de química. Repetiu-se todo o processo referido anteriormente, materializado num pós-teste de conhecimentos conceptuais e um questionário de opinião sobre as crenças de autoeficácia.

1.1-Resolução de problemas

A resolução de problemas acompanha-nos ao longo da vida em todos os planos de atividade e nas mais variadas situações sem que por vezes nos apercebamos de que estamos a tomar decisões. É uma temática que tem sido amplamente estudada por diversas esferas científicas e à qual, a partir dos anos sessenta, as Ciências da Educação e a Psicologia deram especial destaque. A expressão resolução de problemas é usada comumente e do ponto de vista conceptual é um conceito envolvido em inúmeros significados. Da multiplicidade de definições apresentadas para o conceito de resolução de problemas, evocamos a de Polya (1980) segundo a qual a resolução de um problema não é mais do que encontrar uma saída da situação, é encontrar um caminho que permita contornar um obstáculo, mas que não se encontra disponível no imediato. Outras perspetivas são apresentadas por outros autores como Andre (1986) que define resolução de problemas como sendo:

"atividades mentais e comportamentais envolvidas na manipulação de problemas" podendo (...) "envolver componentes cognitivas do pensamento, componentes emocionais ou motivacionais e componentes comportamentais." (p. 171)

Ahlum-Heart & Divesta (1986) sugerem que para encontrar a solução de problemas se verbalizem as dificuldades impeditivas de ultrapassar esses obstáculos como a dificuldade em compreender uma palavra, uma frase, entre outros, para que se encontre uma direção para processar a informação em conhecimento.

E, segundo Bonnet (1990):

"o funcionamento cognitivo no processamento da informação simbólica depende indiretamente de mecanismos de aquisição: identificação dos objetos, das formas, dos acontecimentos, do acesso aos significados lexicais. Estas atividades constituem os dois primeiros níveis de organização cognitiva e facultam as informações de base para o sistema de tratamento simbólico. O funcionamento cognitivo depende de um modo direto tanto dos mecanismos de armazenamento e de recuperação da informação como das condições de realização das operações de tratamento." (p.3)

Várias leituras são, então, possíveis para o conceito de resolução de problemas e, em contexto escolar, importa que as situações com as quais o aluno se depara o levem a questionar em vez de ter uma atitude passiva na busca do conhecimento, aceitando as respostas que lhe são apresentadas (Almeida, 2002 a). Resolver problemas possibilita a promoção do domínio de procedimentos, o uso de conhecimentos disponíveis e o acesso ao conhecimento, permitindo deste modo dar resposta às diferentes situações quer do contexto escolar quer de fora dele (DGEBS, 1991). E, para que exista uma pedagogia ativa centrada em problemas, emerge a necessidade de aparecerem propostas inovadoras como é o caso da "Aprendizagem Baseada em Problemas" e da "Metodologia da Observação" (Berbell, 1998). Ambas apresentam o problema como ponto de partida para quem aprende, tendo como pontos divergentes a génese do equacionamento dos problemas. Enquanto, na primeira proposta, os problemas são concebidos e apresentados por especialistas de determinada área do saber com o intuito de dar a conhecer os conhecimentos essenciais do currículo, na segunda proposta, os problemas centram-se a partir das observações feitas pelos alunos (Almeida, 2002a).

O termo resolução de problemas aparece frequentemente associado ao conceito de raciocínio e este, por conseguinte, ao conceito inteligência. Segundo Almeida (1988b), o raciocínio é uma aptidão intelectual que integra os processos cognitivos abstratos e complexos, enquanto a inteligência é uma sequência de processos cognitivos que envolvem desde a receção da informação, até à codificação, memorização, aprendizagem, evocação, interligação da informação e elaboração da resposta.

Apesar da diversidade de definições deste conceito (Gardner, 1985; Almeida, 1988b; Antunes, 1998), assiste-se a uma convergência entre inteligência e cognição.

De facto, o processamento da informação é feito de modo diferenciado pelos sujeitos e desde o início da educação formal que se reconhecem e se tem procurado estudar essas diferenças (Almeida, 1991).

Segundo o mesmo autor (1988a), os processos de ensino e aprendizagem devem privilegiar,

"um conhecimento pontual e operacional do aluno em termos daquilo que é capaz de fazer, como o faz ou poderia vir a fazer mais facilmente, bem como para o estudo das condições que possibilitariam um incremento de aquisições pretendidas". (p.19)

De acordo com esta intenção, reveste-se de fulcral importância o modelo teórico de Polya (1945, 1975) que propõe a concepção de competências cognitivas a partir da resolução de problemas, atendendo à observação de comportamentos de resolução de acordo com as seguintes etapas: compreensão, estabelecimento de um plano de resolução, resolução do problema e verificação (Polya, 1995). Assim, a observação e resolução de problemas junto dos alunos comportam a vantagem de se poderem equacionar, de modo personalizado, estratégias de intervenção que possibilitem não só a capacidade de aprender, mas também de aprender a aprender, pelo que pressupõem mudanças atitudinais nos docentes e nos discentes. Apesar da pertinência da aprendizagem assente na resolução de problemas, ainda é necessário percorrer várias etapas para transformar a avaliação cognitiva dos alunos em contexto de resolução de problemas num processo interativo gerador de motivação intrínseca, potenciador de uma efetiva aprendizagem escolar (Almeida, 2002c).

1.1.1-Autoeficácia e Aprendizagem

A autoeficácia é uma apreciação cognitiva ou um julgamento das capacidades de organização e de desempenho de uma ação e baseia-se em crenças sobre a realização de uma tarefa (Bandura, 1977). Estas crenças desempenham um papel fulcral no confronto dos sujeitos com situações aversivas, na escolha de determinadas tarefas ou atividades e na persistência e empenho na realização de situações com obstáculos (*idem*).

Crenças de autoeficácia elevadas levam a que o aluno persista na realização da tarefa e perante a presença de obstáculos na concretização de uma atividade é menos provável que paralise com dúvidas sobre as suas dificuldades (Alderman, 2004).

Nesse caso, conseguem criar na sala de aula um clima propício para a obtenção de êxito nas realizações académicas através de desafios intelectuais e rigor académico, acompanhados por um suporte emocional e afetivo e ainda pelo encorajamento necessário ao sucesso no desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

Sendo a escola o lugar onde os alunos ampliam os seus conhecimentos e competências, deve também ser vista como o espaço onde se desenvolve o sentimento de eficácia intelectual essencial para a participação na sociedade (Bussey & Bandura, 1999). Assim, e no caso concreto de alunos com dificuldades de aprendizagem, devem ser feitas intervenções de modo a facultar-lhes os conhecimentos, a facilitar o seu envolvimento na realização das tarefas e a permitir-lhes, deste modo, experimentar sentimentos de eficácia pessoal, nas atividades académicas (Albuquerque, 2001).

As crenças de autoeficácia podem variar em magnitude e, quando as tarefas são ordenadas em níveis de dificuldade, os sujeitos podem ampliar estas crenças em função das que são de mais simples resolução, intermédias ou mais exigentes na sua realização (Bandura, 1977). Além disso, podem também variar

em intensidade, podendo ser fracas e, nesse caso, por serem desconfortáveis, são facilmente extintas, ou podem ser fortes e deste modo permitem, mesmo no caso de experiências desconfortáveis, perseverar os seus esforços para as enfrentar. (*idem*)

Resultados

Uma das hipóteses desta investigação equacionava a possibilidade de os alunos que usavam regularmente os recursos educativos digitais (*flipcharts*) no quadro interativo apresentarem superioridade em termos de desempenho escolar comparativamente com os alunos que não usavam regularmente os recursos educativos nos quadros interativos. Os resultados obtidos não permitiram corroborar a hipótese em questão uma vez que se verificou antes da lecionação da temática "Átomos, moléculas e reações químicas" um desempenho superior do grupo de controlo nas questões de escolha múltipla e de resposta aberta no teste de conhecimentos conceptuais [M=9.66; DP=4.20] comparativamente com o grupo experimental, [M=8.94; DP=2.71]. Em termos de grau de certeza de resposta, o grupo de controlo apresenta menor grau de certeza de resposta (M=1.587; DP=0.931) em relação ao grupo experimental (M=2.814; DP=1.649). Verifica-se a mesma análise no tocante ao desempenho nas justificações das questões abertas [M(GC)=2.453; DP(GC)=0.9273; M(GE)=2.502; DP=0.8586]. A superioridade do grupo de controlo manteve-se também no tocante às respostas das questões de escolha múltipla e de resposta aberta no teste de conhecimentos conceptuais (pós-teste) comparativamente com o grupo experimental [M(GC)=18.40; DP(GC)=2.44; M(GE)=16.06; DP(GE)=3.296].

De acordo com os resultados obtidos no teste de conhecimentos de Química para cada um dos grupos participantes, confirma-se igualmente um desempenho superior do grupo de controlo [M=0.701; DP=0.1485] por comparação com o grupo experimental [M=0.688; DP=0.1204].

Também não se encontraram diferenças estatisticamente concludentes para a sub-hipótese 1, que remete para uma relação diretamente proporcional entre o uso regular de recursos educativos digitais (*flipcharts*) no quadro interativo e a boa resolução de problemas.

Uma outra hipótese colocada neste estudo propugnou que os alunos com uso regular dos recursos educativos digitais no quadro interativo apresentariam melhores perceções de autoeficácia na disciplina de Ciências Físico-Químicas, comparativamente com os alunos que não usaram regularmente recursos educativos digitais (*flipcharts*) no quadro interativo. Os resultados obtidos mostraram que nos dois grupos amostrais as crenças de autoeficácia se mantiveram antes [M(GC)=4.621; DP(GC)=38.27; M(GE)=5.924; DP(GE)=38.21] e após a intervenção [M(GC)=5.963; DP(GC)=39.53; M(GE)=6.102; DP(GE)=39.19].

A possibilidade de os participantes do sexo feminino com uso regular de recursos educativos digitais (*flipcharts*) nos quadros interativos apresentarem melhores perceções de autoeficácia quando comparados com os alunos que não os usaram regularmente constituiu uma outra sub-hipótese estudada.

Tendo em conta os resultados obtidos no questionário de opinião antes do teste de conhecimentos [sexo feminino: M=4.85; DP=0.649; sexo masculino: M=4.79; DP=0.689] e após o teste de conhecimentos de Química [sexo feminino: M=4.77; DP=0.678; sexo masculino: M=5.32;DP=0.738], esta sub-hipótese não foi corroborada.

Verificamos que não há diferenças estatisticamente significativas que nos permitam inferir que haja implicações para a proficiência dos alunos na aprendizagem com base na resolução de problemas através do uso de recursos educativos digitais no quadro interativo. Para além disso e tomando em consideração o desempenho dos alunos no teste de conhecimentos de Química, o presente estudo mostrou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de participantes.

Outra das sub-hipóteses da hipótese dois equacionava a possibilidade de existir uma relação diretamente proporcional entre as crenças de autoeficácia e o desempenho escolar. Considerando a matriz de intercorrelações dos dois grupos amostrais, pudemos concluir que no grupo de controlo, no pós-teste, foi apenas encontrada uma correlação positiva e moderada entre as crenças de autoeficácia antes e após a intervenção [$r = ,554^*$, $p = .032$].

Os resultados deste estudo mostraram que, em termos de crenças de autoeficácia, ambos os grupos amostrais registaram resultados semelhantes, mantendo-as inalteradas ao longo da investigação. A ausência de primazia de um dos grupos parece reforçar que os participantes possuem fortes crenças de autoeficácia, pelo que parece não haver ou não poder registar-se a influência da aplicação periódica dos recursos educativos digitais nas crenças da autoeficácia dos alunos participantes.

Conclusão

Com este estudo procurámos dar um contributo para a análise da aprendizagem baseada na resolução de problemas e para a análise das crenças de autoeficácia na realização escolar dos alunos.

A aprendizagem baseada na resolução de problemas tem evidências proveitosas para a realização escolar (Chang & Barufaldi, 1994). Novos desafios são colocados ao docente, levando a que reformule a sua práxis em termos de planificação e implementação de atividades, recursos usados e organização da aula. Dá-se preponderância ao papel do aluno enquanto agente ativo, possibilitando-lhe maior autonomia na aprendizagem. Mas, é relativamente consensual que as aplicações interativas são essenciais para os docentes que almejam envolver os alunos numa aprendizagem com recurso à tecnologia, como é o caso do uso dos quadros interativos os quais possibilitam experiências de aprendizagem partilhadas e tornam o processo de ensino aprendizagem mais aliciante

O estudo teve como finalidade verificar as implicações na aprendizagem e nas crenças de autoeficácia dos alunos que frequentaram a disciplina de Ciências Físico-Químicas no oitavo ano de escolaridade a partir da utilização de *flipcharts* no quadro interativo. Neste âmbito, procurou-se analisar, se houve alteração

em termos de desempenho escolar e das crenças de autoeficácia dos alunos antes e após a intervenção.

As conclusões gerais deste estudo permitiram evidenciar que o uso dos *flipcharts* nos quadros interativos multimédia não têm impacto estatisticamente significativo quer no desempenho escolar dos alunos quer nas suas crenças de autoeficácia na disciplina de Ciências Físico-Químicas.

Numa tentativa de explicar estes resultados não particularmente favoráveis ao uso de *flipcharts* na aprendizagem baseada na resolução de problemas, foi possível identificar alguns limites metodológicos que podem ter influenciado a natureza dos resultados.

Esperávamos encontrar diferenças em termos de desempenho escolar e de percepções de autoeficácia e, como não se verificaram, somos levados a crer que a amostra reduzida de participantes e o tempo de duração da investigação não foram suficientes para conduzirem a resultados com outra análise. Consideraríamos, portanto, oportuno ter-se realizado o estudo com uma amostra mais ampla e aplicada a outros níveis de escolaridade. O número de aulas destinado ao uso dos *flipcharts* na investigação deveria ter sido superior.

Além disso, devemos ter em conta outras limitações do estudo devido a ameaças à validade interna como o facto de a turma não ter sido definida aleatoriamente pelo que o efeito do grupo pode ter influenciado a natureza dos resultados. Acresce, também que, sendo iguais os testes de conhecimentos conceptuais (pré e pós-teste), pode ter havido um efeito de vício da prática no sentido de os alunos procurarem as respostas externamente do pré teste para o pós-teste, apesar de não saberem *a priori* que iam fazer um pós-teste.

Parece resultar evidente que a aprendizagem a partir da resolução de problemas com base em *flipcharts* usados no quadro interativo multimédia ainda não foi implicitamente assumida pelos alunos, talvez por se tratar de alunos que estão demasiado vinculados a um ensino tradicional na maioria das disciplinas.

O ensino tem cada vez mais a marca do digital, contudo esta marca só terá sentido e significado quando integrada em estratégia educativa que promova a aprendizagem e as expectativas de autoeficácia. Estamos convictos de que uma escola que não integre as tecnologias digitais fica incapaz de preparar os alunos para os desafios do futuro. Quando devidamente aplicadas, assumem-se como um recurso educativo que cria possibilidades de ensinar e de aprender.

Referências

- Ahlum-Heath, M. E., & Divesta, F. J. (1986). The effect of conscious controlled verbalization of a cognitive strategy on transfer in problem solving. *Memory and Cognition*, 14, pp. 281-185.
- Albuquerque, C. P. (2001). O ensino de estratégias cognitivas a alunos com dificuldades de aprendizagem: Potencialidades e requisitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), pp. 5-29.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation For Achievement_Possibles for Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Almeida, A. C. F. (2002a). A 'Aprendizagem baseada em problemas': uma solução para os problemas de aprendizagem? O que dizem os alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36 (1,2, 3), pp. 47-60.
- Almeida, A. C. F. (2002c). Resolução de problemas: alternativas à avaliação cognitiva de alunos? *Sobredotação*, 3 (1), pp. 95-106.
- Almeida, L. S. (Ed.). (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Apport.
- Andre, T. (1986). Problem solving and education. In G.D. Phye, & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning Understanding, thinking and problem solving*. Orlando: Academic Press, (pp. 169-204).
- Antunes, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, pp. 191–215.
- Barell, J. (2007). *Problem-based learning: an inquiry approach*. Corwin Press:
- Beeland, W. D. (2002). *Student Engagement, Visual Learning and Tecnology: Can Interactive Whiteboards help?* Acedido em 14 de Maio de 2012 em http://chiron.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/beeland_am.pdf
- Bonnet, C. et al. (1990). *Traité de Psychologie Cognitive. 2 – Le traitement de l'information symbolique*. Paris: Dunod.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social-cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, pp. 676–713.
- Carmo, A.M., & Teixeira, M.O. (2004). O papel da autoeficácia das expectativas de resultados, dos interesses e desempenho escolar nas escolhas de carreira. In Taveira, M. C. (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina (pp. 277-286).
- Chang, C. & Barufaldi, J. (1999) The use of a problem based instructional model in initiating change in students achievement and alternative frameworks. *International Journal of Science Teaching*, 21 (4), pp. 373-388.
- Deb (2001a). *Orientações curriculares de Ciências Físicas e Naturais, 3º ciclo*: Lisboa:
- Delors, J. (1998). Quatro Pilares da Educação. In J. Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, (pp 89-102).
- Des (2001). *Programa de Física e Química 10º ou 11º anos Cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação, DES.
- Dgebs (1991). *Organização Curricular e Programas -Ensino Básico, vol.1*. Lisboa: ME
- Fontaine, A. M., (2005a) *Motivação e Realização Escolar*. In B. P. Campos (Coord.). *Desenvolvimento Psicológico e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, (pp.93-132).
- Pajares, F., Schunk, D. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept, and School Achievement*. Consultado em maio de 2011, <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>.
- Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas (2ª edição)* Rio de Janeiro: Interciência.

"A LER+" EM MILHEIRÓS DE POIARES: UM PROJETO EM AÇÃO

Olívia Brandão
Glória Bastos

Resumo

Na sociedade atual, a leitura é considerada um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo, que se quer ativo, participante e crítico, o que exige adaptabilidade, capacidade de resposta a novas situações e construção permanente do conhecimento.

Este crescente reconhecimento da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades tem suscitado, a nível internacional e nacional, um investimento em práticas de promoção de leitura que procuram contrariar os níveis de leitura revelados pelos resultados de diferentes estudos realizados.

Partindo destas premissas, o trabalho realizado foca a problemática dos hábitos de leitura das crianças/dos jovens, centrando a sua abordagem no papel ativo de diferentes mediadores (Biblioteca Escolar, Escola/Sala de Aula e Família) na promoção da leitura e perspetivando a importância que um projeto de leitura poderá desempenhar neste âmbito.

Sabendo que uma dessas iniciativas (projeto "A LER+") se encontra em implantação, desde o ano letivo de 2008/2009, em alguns agrupamentos/escolas do nosso país, foi nosso propósito, com o estudo de caso realizado, averiguar a sua execução no terreno, assim como as mudanças proporcionadas no contexto local, nomeadamente a nível das atitudes e da ação de um Agrupamento específico face à leitura.

A análise dos dados obtidos, através dos diferentes instrumentos utilizados, revelou que um plano de ação estruturado, que implique um conjunto de atitudes coordenadas da Biblioteca Escolar, da Escola e da Família, contribui, sem dúvida, para uma mudança significativa de atitudes, sobretudo por parte do corpo docente, no que concerne às suas práticas pedagógicas, e por parte dos alunos, face à motivação e ao desenvolvimento do prazer de ler.

Palavras chave: Promoção da Leitura; Biblioteca Escolar; Trabalho Colaborativo; Mediadores de Leitura

1. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 BENEFÍCIOS DA LEITURA

Quando, hoje, pronunciamos a palavra ler, assoma à nossa consciência a ideia da capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, poder interpretar, fazer inferências, analisar criticamente, compreender o conteúdo de um texto, qualquer que ele seja, utilizando a informação recebida para construir conhecimento em novos contextos. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da pessoa a possibilidade de

compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza pessoal, social e profissional.

São inúmeros os benefícios atribuídos à leitura. O valor pessoal é sublinhado por vários autores. Considerada por Glória Bastos (1999) como um valor permanente, a leitura contribui para a formação intelectual do indivíduo, favorecendo a construção da sua personalidade. Também Kepa Osoro Iturbe (2004) é da opinião que, no ato leitor, os textos produzem mudanças inevitáveis na personalidade dos indivíduos. O leitor manipula os textos que lê, ao relacioná-los com os seus conhecimentos, com a sua experiência e ao transformá-los com a sua fantasia, mas esses mesmos textos também transformam a sua personalidade "La lectura nos refuerza en nuestra idiosincrasia al tiempo que nos abre al exterior" (*ibidem*, p. 23).

É também no ato de ler que, por vezes, se encontra um espaço lúdico e de evasão que abre as portas à imaginação e à criatividade, que são, segundo Glória Bastos (1999), estruturadas essencialmente no período da infância e da adolescência. Acreditamos que é durante essa etapa do desenvolvimento do indivíduo, coincidente com o período escolar, que a leitura assume um papel preponderante na formação pessoal de cada ser humano. De facto, ela tem sido frequentemente associada, a nível escolar, a inúmeros benefícios, nomeadamente ao aumento das competências literárias em leitura (compreensão e crítica) e em escrita (construções gramaticais, aperfeiçoamento da ortografia, melhoria da expressão escrita), ao enriquecimento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento do mundo.

Aliado ao valor pessoal da leitura, encontra-se o seu valor social. Segundo ainda Glória Bastos (1999), a leitura contribui para um crescimento e para um amadurecimento, simultaneamente individual e social, na medida em que proporciona a autonomia e a liberdade pessoal dos indivíduos, dotando-os de uma maior capacidade para exercer a cidadania plena e para intervir ativamente na sociedade. O poder social da leitura é igualmente destacado por Kepa Osoro Iturbe (2004) que considera que um indivíduo que lê, que define as suas ideologias e o seu acervo intelectual, muito dificilmente será manipulado e se deixará oprimir, pois o poder dos livros torna-os vacinas implacáveis contra o pensamento em cativo. Leonor Cadório (2001) também realça este valor social, considerando que "quanto mais o leitor usufruir daquilo que lê e conhece, maior será a qualidade da sua intervenção na sociedade como alguém ativo, crítico e dinâmico" (p. 40).

1.2 OS HÁBITOS DE LEITURA E OS NÍVEIS DE LITERACIA EM PORTUGAL

Apesar de comprovados os inúmeros benefícios da leitura, diferentes estudos nacionais e internacionais apontam para baixos índices de literacia e para reduzidos hábitos de leitura da população portuguesa em geral e da população escolar, em particular, colocando o nosso país numa situação pouco confortável comparativamente com outros países. O estudo coordenado por Mário Lages (2007), realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, revela-nos que à medida que se progride na escolaridade, o gosto, o interesse e os hábitos de leitura decrescem significativamente relativamente aos níveis anteriores.

Fortemente associado às práticas de leitura, encontra-se o nível de literacia dos indivíduos. De igual modo, os níveis gerais do desempenho da leitura são bastante frágeis, como nos dão conta os vários estudos realizados no âmbito do PISA, destinados a avaliar a competência de leitura dos estudantes. E embora os resultados mais recentes revelem um avanço positivo, é fundamental que se mantenha o investimento neste domínio, de forma a que o desempenho dos alunos portugueses continue a revelar progressos no domínio da literacia da leitura. É necessário continuarmos a “transformar o círculo vicioso, que nos preocupa, de um país de poucos leitores, num círculo virtuoso de muitos e bons leitores” (Sim-Sim, 2002, p. 7).

1.3 PAPEL DOS MEDIADORES DE LEITURA

Face à situação atual, e sendo considerada um instrumento indispensável ao indivíduo, é preciso tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades, dotando as crianças/jovens dessa capacidade. Para tanto, é preciso que o ato de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano e que esse desejo se transforme num impulso permanente e irresistível. Um leitor motivado tende a ler e, lendo, desenvolve a capacidade e o gosto de ler.

Neste processo continuado e exigente de criação de hábitos leitores, os mediadores assumem um papel determinante. Como refere Morais (1997, p. 272), “Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. O prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si.”

A construção de leitores não pode assim ser apenas encarada como exclusivamente da responsabilidade da Biblioteca Escolar ou dos professores de Português, mas deve implicar o envolvimento e o trabalho articulado de todos os agentes educativos, nomeadamente do professor bibliotecário, de todos os docentes e das famílias. A atuação da família é, de facto, fundamental no desenvolvimento leitor dos indivíduos, não só nas primeiras idades, mas também ao longo da infância, pois “é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (Manzano, 1988, p.113).

Diversos autores, como Miguel Fernández (2001), realçam que o vínculo afetivo da criança com a leitura sai reforçado se a família tiver consciência da importância da leitura no desenvolvimento da criança. É fundamental que se associe a todo este processo e que veja o ato de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança/do jovem. Como afirma Inês Sim-Sim (2006, p. 98):

Se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.

A motivação para a leitura não é algo que a criança/o jovem apenas leva para a Escola, mercê das influências extra-escolares que recebe, mas que se desenvolve, também, dentro da própria Escola. De acordo com Encarnação Silva *et al.* (2010, p. 26), "À entrada para a escola, muitas crianças chegam sem ter ainda um projeto de leitor, isto é, sem ter ainda uma razão para querer aprender a ler." Neste sentido, compete à Escola, por um lado, criar na criança a necessidade de ler, ou seja, motivá-la para a leitura, e, por outro lado, desenvolver as competências necessárias para a tornar num leitor autónomo, capaz de entrar num livro e de o explorar até aos seus limites (Manguel, 2007).

Segundo Leonor Cadório (2001), apesar de a promoção da leitura ser uma responsabilidade de toda a sociedade, a Escola desempenha um papel mais efetivo e ativo nessa tarefa. Se uma das primeiras funções atribuídas à Escola foi o ensino da leitura, compete-lhe também conferir à leitura um caráter de libertação e de prazer, criando um tempo e um espaço próprios. O professor assume, neste contexto, um papel fundamental, pois "dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele" (Silva *et al.*, 2010, p. 5). No entanto, acreditamos que, para que esse papel seja cumprido eficazmente, são necessárias mudanças nas práticas letivas assim como uma implicação pessoal de todos os agentes educativos.

Paralelamente ao trabalho desenvolvido pelos docentes em contexto de sala de aula, a Biblioteca Escolar "pode constituir-se como o grande motor no fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas" (Bastos, 1999, p. 295). De facto, quando há um trabalho conjunto, podem ser implementados programas educativos bem estruturados que promovam o uso de uma ampla variedade de materiais de leitura, que encorajem e motivem os alunos a ler e que estabeleçam a Escola como uma comunidade de leitura. Quando docentes e professor bibliotecário trabalham juntos, "their efforts have greater impact and students learn that the whole school is a learning environment rich in the culture of reading" (Doiron, 2005, p.46).

1.4 IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE LEITURA

O reconhecimento da importância das competências/hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades tem suscitado, a nível internacional e nacional, um investimento em planos de ação no âmbito da leitura, procurando contrariar os resultados dos diferentes estudos realizados.

O Plano Nacional de Leitura (PNL), implementado em Portugal a partir do ano letivo de 2006/2007, e com duração prevista de dez anos, assume-se como uma prioridade política e anseia ser considerado um desígnio nacional, pretendendo "constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de julho de 2006).

Com o objetivo de incentivar e apoiar a leitura em contexto escolar, o PNL lançou, em junho de 2008, o projeto "A LER+". Esta iniciativa do PNL, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e da Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), inspirada no projeto *Reading Connects*, desenvolvido no Reino Unido com a finalidade de "to embed a holistic creative approach to

promoting reading for pleasure into school's policies, vision and good practice" (*Reading Connects*) e que tem tido um impacto significativo na elevação dos níveis de literacia e na consolidação dos hábitos de leitura da população escolar, pretende criar uma cultura integrada de leitura nas escolas, em que o prazer de ler e a leitura sejam elementos centrais e transversais a todas as atividades curriculares e extracurriculares, seguindo como linhas orientadoras:

- colocar o prazer de ler no centro dos esforços da escola para elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos;
- envolver na promoção da leitura todos os elementos da comunidade escolar;
- trabalhar em parceria com as famílias para estimular a leitura em casa;
- estabelecer relações com a comunidade local e com outras escolas, articulando esforços na promoção do prazer de ler;
- assegurar o máximo de visibilidade à leitura em contexto escolar;
- partilhar boas práticas com as escolas e bibliotecas deste projeto.

A definição e a implementação de um programa eficaz de leitura, como o "A LER+", poderá, certamente, tornar a leitura numa atividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão das crianças e dos jovens.

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Partindo das considerações e dos elementos referidos brevemente no enquadramento acima apresentado, realizou-se um estudo empírico incidindo sobre a problemática dos hábitos de leitura das crianças/jovens, centrando a sua abordagem no papel ativo de diferentes mediadores (Biblioteca Escolar, Escola e Família) na promoção da leitura e perspetivando a importância que um projeto de leitura poderá desempenhar neste âmbito.

A investigação, realizada num agrupamento de escolas, orientou-se segundo os objetivos a seguir enunciados, que convergem na intenção de contribuir para uma melhor compreensão da pertinência de um projeto de leitura, neste caso no âmbito do programa "A LER+":

- Como está a ser concretizado e experimentado, por parte dos agentes nele envolvidos, o projeto "A LER+" no Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares, nos diferentes ciclos de ensino/anos de escolaridade?
- Qual a relação estabelecida entre as bibliotecas escolares do Agrupamento e os restantes atores na operacionalização e na execução do projeto nas suas diversas áreas de incidência?
- Qual o impacto do projeto a nível das atitudes dos diferentes elementos diretamente ligados ao seu desenvolvimento: alunos, docentes e famílias?

O estudo consistiu num estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo assentado na análise documental de um leque alargado de documentos, relacionados de forma direta ou indireta com o desenvolvimento do projeto, e

em dados recolhidos através da aplicação de um questionário a docentes e a alunos.

2.2 RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos dados obtidos conduziu a algumas conclusões que acabam por confirmar as concepções existentes sobre a temática em foco – a leitura. A análise documental revelou que houve um investimento considerável do Agrupamento na implementação do projeto, tendo sido adotada a seguinte metodologia: aprovado em Conselho Pedagógico e incluído no Projeto Curricular do Agrupamento, este projeto de leitura integrou todos os Projetos Curriculares de Grupo/Turma de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo, tendo sido planificadas, em Conselho de Turma, e concretizadas, em sala de aula, diferentes atividades de promoção da leitura recreativa, que envolveram diferentes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares). Destas, destacaram-se a leitura semanal recreativa em tempo letivo, em todos os níveis de ensino, e a exploração de obras literárias ligadas aos conteúdos curriculares e aos temas dos projetos em desenvolvimento no Agrupamento.

Paralelamente, a Biblioteca Escolar teve um papel basilar na implementação e no desenvolvimento do projeto. Por um lado, assumiu claramente um papel mobilizador, procurando envolver ativamente, através de diversos encontros, diferentes agentes (corpo docente, famílias, Biblioteca Pública e autarquia) na concretização do projeto e, por outro, constituiu-se como um “grande motor no fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999, p. 295).

Verificou-se que a sua ação não se centrou apenas em atividades de promoção da leitura recreativa dirigidas aos alunos, mas também na formação para docentes e para pais/ encarregados de educação. Aliás, as famílias mereceram especial atenção por parte da Biblioteca Escolar, que atuou junto das mesmas através da concretização de ações específicas de formação, de sensibilização, de mobilização e de partilha, que se afiguraram como essenciais na motivação para o seu envolvimento na criação de hábitos leitores junto dos seus educandos.

Devemos referir igualmente que a Biblioteca Escolar realizou atividades em articulação com a Biblioteca Pública e trabalhou com todas as escolas e jardins-de-infância do Agrupamento, desenvolvendo práticas e projetos em parceria.

Numa análise mais aprofundada, concluímos ainda que existiu um trabalho articulado entre a Biblioteca Escolar e o corpo docente dos diferentes níveis de ensino com vista à operacionalização e à execução do “A LER+”, tendo sido reconhecidos como fatores facilitadores, por um lado, a disponibilidade e o apoio da sua equipa e, por outro, a coordenação do projeto, através da orientação do mesmo e da proposta e dinamização de atividades de leitura.

No que concerne às mudanças proporcionadas no contexto local, a investigação revelou que importantes ganhos foram alcançados. No tocante aos alunos, a criação, em sala de aula, de momentos dedicados à leitura recreativa

e a atividades a ela associadas, complementada com a ação da Biblioteca Escolar, foi determinante no incremento dos hábitos leitores, do gosto pela leitura, da frequência de utilização da Biblioteca Escolar e do interesse pelas atividades escolares e pelos conteúdos curriculares. Foram igualmente apontados progressos significativos, por docentes e por alunos, no domínio das competências de leitura. As atividades de leitura assumem-se, assim, como um fator determinante na motivação e no envolvimento dos alunos na sua formação escolar, enriquecendo-os e preparando-os para atingirem mais facilmente os níveis de aprendizagem definidos no seu currículo.

Os diferentes dados revelaram ainda que a promoção da leitura recreativa não se confinou à atuação da Biblioteca Escolar e dos docentes de Português, mas que se assumiu uma responsabilidade partilhada, envolvendo docentes de diferentes áreas curriculares e suscitando mudanças significativas na ação docente a nível da implementação de novas metodologias de trabalho e de alterações nas práticas pedagógicas, essencialmente no 2.º e no 3.º ciclos.

Ainda que não se tenha registado um nível desejável de colaboração entre docentes, este projeto de leitura permitiu dar um passo importante no fortalecimento do trabalho colaborativo, potencializando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e estreitando a relação entre a sala de aula e a Biblioteca Escolar.

A relação Biblioteca Escolar - Biblioteca Pública saiu também fortalecida, tendo havido uma aproximação entre estes dois organismos no âmbito da dinamização de atividades de promoção da leitura e na cedência de recursos documentais.

Relativamente às famílias, apesar de nem sempre ser fácil conseguir a sua implicação nas mais diversas atividades e nos projetos em desenvolvimento, estas envolveram-se nas diferentes atividades de leitura, para as quais foram incentivadas a participar. A atuação da Biblioteca Escolar junto das mesmas, através da concretização de ações específicas de formação, de sensibilização, de mobilização e de partilha, revelou-se essencial na motivação para o seu envolvimento na criação de hábitos leitores junto dos seus educandos.

3. REFLEXÕES FINAIS

A construção de leitores é, sem dúvida, uma empresa de fôlego, nomeadamente em grupos etários com idades mais avançadas, correspondentes sobretudo ao 3.º ciclo. Estamos convictos de que a implementação de um plano de ação como o projeto "A LER+", que implica, e corroborando a ideia de Glória Bastos (1999, p. 284), a adoção de "um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas", será certamente o melhor alicerce.

O estudo realizado reforçou a crença de que o sucesso desta missão depende não apenas da vontade individual, mas também do comprometimento de todos, nomeadamente do triângulo Escola – Família – Biblioteca Escolar. Como reforça Osoro Iturbe (2004, p. 30), "despertar el gusto por la lectura es una tarea de todos y nadie puede renunciar a su parte de responsabilidad".

A Escola é, no nosso entender, e sem descurar o papel determinante que a família tem neste processo, um mediador de excelência. Na verdade, o empenhamento de todo o corpo docente e o reconhecimento do desenvolvimento do prazer de ler como uma prioridade e como um elemento central do Projeto Educativo

são o ponto de partida de qualquer iniciativa que se quer eficaz na promoção da leitura no contexto escolar.

Ainda que no caso em estudo não se tenha conseguido o comprometimento ativo de todos os agentes educativos, acreditamos que a implementação do "A LER+" no Agrupamento analisado abriu um trilho importante rumo à mudança de atitudes, no âmbito da promoção da leitura.

A semente foi lançada. No entanto, para prosperar e dar frutos, assume-se como imprescindível a manutenção de um trabalho coerente e estruturante, a gradual implicação pessoal dos diferentes agentes educativos e muita perseverança, pois "no precisamente un camino de rosas el serpenteante proceso de adquisición del comportamiento lector" (Jiménez, 2001, p.60).

Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares (Atual Agrupamento de Arrifana, Santa Maria da Feira); Universidade Aberta
oliviafbrandao@gmail.com ; gloria@uab.pt

REFERÊNCIAS

- Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cadório, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Doiron, Ray (2005). Teacher-librarians and classroom teachers: partners in promoting reading. In Ray Doiron e Marlene Asselin, *Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing and research*. Markham: Pembroke Publishers,33-46.
- Fernández, Miguel Rodríguez (2001). Animación a la lectura. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 111-117.
- Jiménez, Santiago Yubero (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In Pedro C. Cerrillo e Jaime García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Univ. Castilla-La Mancha, 59-69.
- Lages, Mário F. (et alli) (2007). *Os estudantes e a leitura*. Acedido em 20 de agosto de 2009 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf>
- Manguel, Alberto (2007). Como Pinóquio aprendeu a ler. *Noesis*, 68, 24-27. Acedido em 12 de março de 2010 em http://sitio.dgidc.minedu.pt/revista_noesis/documents/revista%20noesis/noesis%2068/noesis68.pdf
- Manzano, Mercedes Gómez del (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.

Morais, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos

Osoro Iturbe, Kepa (2004). El poder del libro y la lectura: Aires de libertad para el pensamiento cautivo. In *Primeras Noticías. Literatura Infantil y Juvenil*, n.º 201, 21-30.

Silva, Encarnação; Bastos, Glória; Duarte, Regina; Veloso, Rui (2010). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Acedido em 1 de novembro de 2010 em <http://www.scribd.com/doc/25457441/Documento-Reservado-a-Formacao>

Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: a inversão do círculo*. Acedido em 20 de agosto de 2010 em

http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf

Sim-Sim, Inês (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

The National Literacy Trust (2008). *Reading Connects primary handbook*. Acedido em 1 de novembro de 2010 em

http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0576/Handbook_primary.pdf

A QUINTA DO ARRIFE: AMBIENTE E CONTEXTO DE APRENDIZAGEM.

Rui Cordeiro da Eira
Universidade Aberta
eiradavo@gmail.com

RESUMO

Vivemos, globalmente, o paradigma de uma sociedade aprendente. Neste contexto, a escola tem vindo a partilhar com outros lugares, tempos e agentes educativos, o seu papel formador da pessoa humana. O projeto de investigação que se apresenta focou-se na aprendizagem construída no ambiente de uma quinta pedagógica; num espaço educativo não formal onde se realizam visitas de estudo, estruturadas com base em temáticas agroambientais. Promove-se, neste contexto formativo, uma aprendizagem baseada na experiência e no desenvolvimento interativo de um currículo paralelo. O estudo visou, precisamente, a exploração do contexto pedagógico e didático desta oferta educativa e da sua possível contribuição para o desenvolvimento curricular em meio escolar. O projeto de investigação foi delineado como um estudo de casos múltiplos, focado em dois subprogramas temáticos desenvolvidos em visitas de estudo, recorrendo-se ao inquérito por questionário e à observação de atividades, para estudar a satisfação, a aprendizagem e as relações pedagógicas entre alunos, professores e formadores, participantes nas atividades formativas desenvolvidas. Como resultado genérico, considerou-se que as visitas de estudo investigadas contribuíram ativamente para o desenvolvimento curricular protagonizado por uma população escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, designadamente, em temáticas de Estudo do Meio; verificando-se que a aprendizagem construída em visita de estudo terá sido, de algum modo, marcada pela experiencição dos fenómenos envolvidos nessas temáticas e pela motivação daí resultante.

PALAVRAS CHAVE:

Educação não formal; currículo paralelo; aprendizagem experiencial; quinta pedagógica; educação agroambiental; visita de estudo

A QUINTA DO ARRIFE: AMBIENTE E CONTEXTO DE APRENDIZAGEM.

1. A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A vida humana em sociedade implica conhecimento sobre os mundos físico e social, em interação. Esse conhecimento é muito vasto, sendo, em parte, objeto dos processos educativos desenvolvidos nas escolas. Os planos de estudos não são mais do que a intenção social que se projeta nesses processos. Contudo, de

uma forma menos estruturada, desenvolvem-se, paralelamente, saberes vivenciais, que resultam das experiências de vida, em família, no trabalho e também na escola.

A educação formal, desenvolvida em meio escolar, partilha com a não formal a condição de projeto educativo estruturado, nomeadamente, pela coexistência de uma dimensão curricular (Gaspar & Roldão, 2007). Contudo, a educação não formal distingue-se da formal, essencialmente, pela maior contextualização dos processos de ensino-aprendizagem e pela centralização desses processos no desenvolvimento do aprendente (Smith, 1996).

Espaços educativos como museus, parques ecológicos, zoológicos e botânicos, onde também se incluem as quintas pedagógicas, desenvolvem a sua ação no campo da educação não formal, embora um dos seus principais públicos seja o escolar, designadamente, pela prática de visitas de estudo. A visita de estudo é, concretamente, uma das estratégias pedagógicas que permite contextualizar conteúdos conceptuais por uma via prática, contribuindo para tornar a aprendizagem mais significativa.

O mundo rural compõe-se de territórios com ocupação humana, cuja atividade primordial é a agricultura. Nesses meios coexistem comunidades e culturas peculiares, que se caracterizam, em boa medida, pelas relações socioeconómicas que estabelecem com os meios urbanos, uma vez que asseguram a produção da maioria dos alimentos e biomateriais⁶⁸ de que dispomos na vida quotidiana. A quinta pedagógica é, pois, uma pequena fração desse mundo rural, permitindo, assim, a realização de algumas experiências agroambientais. São, por um lado, experiências de vida úteis ao desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas cumulativamente, podem ser, também, experiências relevantes para a aprendizagem de conteúdos compreendidos no currículo formal, dada a riqueza pluridisciplinar e interdisciplinar que caracteriza os fenómenos bioecológicos e a intervenção humana em meios rurais.

A observação e experimentação de alguns processos agrícolas são experiências de aprendizagem que se integram num processo educativo não formal, que, em visita de estudo, interliga saberes vivenciais e académicos, configurando um *currículo paralelo*, com as quatro dimensões estratégicas propostas por Tomlinson *et al.* (2009), designadamente: (1) a disciplinar, neste contexto, com origem nos conteúdos escolares; (2) de conexões pluri-inter-disciplinares, em

⁶⁸ De que são exemplos expressivos: o algodão, a lã, os biocombustíveis, o papel e a madeira.

que o educando assume o papel de investigador (3) de práticas, com o educando no papel de aprendiz e (4) identitária, em que o educando assume uma posição crítica, relativamente à sua aprendizagem nas três dimensões anteriores. As quatro dimensões estratégicas paralelas integram um currículo multifacetado, motivante e gerador de competências com valor académico, pessoal e interpessoal.

A perspetiva de articulação necessária entre o currículo formal escolar e não formal da quinta pedagógica compreende-se, também, numa visão interacional do desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007), pela necessária interação entre conteúdos formais e experienciais, antes, durante e após a visita de estudo, traduzindo-se, sobretudo, na articulação entre a dimensão disciplinar e as restantes dimensões estratégicas do conceito de *currículo paralelo*.

2. O OBJETO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação que se apresenta foi objeto de uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta; mais concretamente, na linha do ensino-aprendizagem em ambientes e contextos diversificados. A investigação focou-se no projeto educativo não formal desenvolvido na Quinta do Arrife, uma quinta pedagógica de animação educativa⁶⁹, situada em Amiais de Cima⁷⁰; espaço tutelado pelo Centro de Educação e Desenvolvimento Francisco Margiochi, um dos 10 estabelecimentos da rede Casa Pia de Lisboa, IP⁷¹. O investigador integrou a equipa investigada, nas funções de coordenação pedagógica.

Atendendo ao espaço de tempo de três meses, considerado útil e viável para realizar o estudo de campo, foi tomada a decisão de estudar apenas dois dos 12 subprogramas temáticos propostos pelo programa "Arrife Vivo", plano que estrutura a oferta educativa de visitas de estudo desenvolvidas em temáticas agroambientais.

Procurando alguma homogeneidade nos grupos visitantes a estudar, selecionou-se a população escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico de escolas do

⁶⁹ Quinta pedagógica "cuja atividade é, exclusiva ou maioritariamente, a educação em contexto agroambiental" (Eira, 2013, p. 47).

⁷⁰ Nos concelhos de Santarém e Alcanena e na orla do Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros.

⁷¹ Instituição estatal, fundada em 1780, que tem como missão educar e integrar crianças e adolescentes em risco de exclusão social.

Concelho de Santarém, dado que foi a principal origem de visitação da Quinta do Arrife no ano letivo de 2009/2010, designadamente, no período definido para o trabalho de campo. No plano curricular, o estudo focou-se, particularmente, na área de Estudo do Meio, por ser, neste nível de ensino, o corpo de conteúdos que mais se relaciona com as visitas de estudo a quintas pedagógicas.

O projeto de investigação fundou-se numa problemática relacionada com a relevância educativa da estratégia de visita de estudo a quintas pedagógicas, materializada na questão concreta: terá a visita de estudo à Quinta do Arrife contribuído, pedagógica e didaticamente, para o desenvolvimento curricular dos grupos estudados?

Atendendo à questão geral, foram formulados quatro objetivos operativos para o estudo, que se basearam na verificação de pressupostos teóricos enquadrados num campo socioeducativo alargado, assim, considerados referentes do valor pedagógico de uma visita de estudo, designadamente: (1) que a visita deverá ser útil para o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares abordados em meio escolar; (2) que a aprendizagem construída nessa visita deverá resultar de uma relação pedagógica prática e contextualizada; (3) que os alunos aprenderão através das experiências desenvolvidas e (4) que a aprendizagem ocorrida e a satisfação expressa se poderão implicar de alguma forma.

3. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação foi delineada como um estudo de casos múltiplos (Yin, 1994, 2001). Os casos, em concreto, foram conjuntos de visitas de estudo realizadas nos subprogramas temáticos estudados. No tema "Caminho do leite" foram estudadas cinco visitas de estudo e no tema "Arte do ambiente", quatro visitas de estudo.

Estes casos tiveram, por um lado, uma metodologia pedagógica em comum, mas por outro, ambientes de aprendizagem diferenciados. Os pontos de convergência e divergência explorados nos dois casos, por triangulação de dados, serviram para refletir sobre a diversidade da oferta educativa, mas também para consolidar as linhas pedagógicas marcantes do programa educativo em que se inserem.

Cada visita de estudo compreendeu quatro atividades formativas, desenvolvidas de forma desfasada, por quatro subgrupos de participantes. Na globalidade das

visitas foram estudados 35 subgrupos, que resultaram, na maioria das situações, da divisão das turmas em dois subgrupos.

O estudo de campo (realizado de março a junho) compreendeu como atores participantes: 408 alunos, 19 professores titulares de turma e 52 ações de formadores (que se repetiram em diferentes visitas). Os subprogramas temáticos, as atividades formativas, as visitas de estudo, os subgrupos e os anos de escolaridade foram as unidades de análise que permitiram a interpretação estatística dos dados recolhidos nos três grupos de participantes.

A metodologia aplicada na investigação foi de natureza híbrida, conciliando a abordagem qualitativa dos contextos de aprendizagem, com a recolha quantitativa de dados. Considerou-se que esta seria a melhor opção para explorar, de forma ecológica, um elevado número de ações pedagógicas, caracterizadas por contextos de aprendizagem muito densos.

Foram aplicadas duas técnicas de investigação: o inquérito por questionário, aplicado em dois momentos e a observação indireta de atividades, com recurso a registos videográficos e a registo posterior em grelhas de observação, aprofundando a investigação num subgrupo por visita de estudo⁷². Os instrumentos de investigação foram sujeitos a pré-teste, por aplicação em três visitas de estudo realizadas sob os mesmos temas, de que resultou a formulação final de questões e itens de observação.

O questionário principal foi realizado por todos os participantes no termo da visita, conjugando questões que reportaram a sua satisfação nas atividades formativas e, de um modo geral, na visita de estudo. As questões abordaram diferentes componentes da satisfação e da perceção da aprendizagem. O questionário complementar foi realizado apenas pelos professores de grupos observados, cerca de um mês após a visita de estudo; reportando os efeitos da mesma sobre o desenvolvimento curricular realizado em meio escolar. Nestes questionários preponderaram as questões fechadas, com respostas por escolha múltipla e alternativa⁷³.

A observação de atividades foi realizada pelo investigador em nove subgrupos, em 35 atividades formativas. O contexto de ensino-aprendizagem e respetivas

⁷² Considerando-se que, para tal, cerca de ¼ da população visitante seria uma amostra representativa da população visitante estudada no questionário principal.

⁷³ Respondidas em escala ordinal de cinco níveis, nos questionários de professores e formadores e de quatro níveis, nos questionários de alunos, atendendo às dificuldades de reflexão sobre um nível central.

conexões curriculares foram observados em períodos de tempo/estratégia, isto é, foram observadas, de forma diferenciada, as estratégias de diálogo reflexivo, demonstração de procedimentos e instrução direta, sendo compartimentada a observação dessas estratégias em períodos flexíveis de 2,5 a 7,5 minutos⁷⁴. Em cada atividade ocorreram, no máximo, nove unidades de observação tempo/estratégia.

A grelha de observação recorreu às técnicas de verificação de *ocorrências significativas* e de *incidentes críticos* (Postic,1978,1996), com registo baseado em escalas ordinais de cinco níveis (respetivamente, ausência / presença forte de um comportamento, ou presença forte e fraca de comportamentos antagónicos, admitindo-se posição neutral). Estes registos expressaram a ocorrência de comportamentos, classificados em quatro categorias – (1) atitudes expressas no processo de ensino-aprendizagem; (2) comunicação entre pares (alunos-alunos e professores-formadores); (3) comunicação entre alunos, professores e formadores e (4) comunicação de conteúdos pedagógicos. As ocorrências/incidentes comportamentais observados visaram, sobretudo, a exploração e compreensão da relação pedagógica estabelecida.

Foram, também, integrados dois exercícios pós-teste nos instrumentos de investigação, visando a avaliação da aprendizagem experiencial. No questionário de alunos foi solicitado o ordenamento de fases de um processo experimentado⁷⁵ e na observação de alunos foi avaliada, individualmente, a execução de uma tarefa prática previamente demonstrada pelo formador.

Os resultados obtidos basearam-se no tratamento estatístico por via descritiva (índices de satisfação em 100 pontos, medianas, quartis e correlações de Spearman) e pelos testes não paramétricos de Wilcoxon-Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, com comparação múltipla de médias, considerando *p-value* = 0,05 (Marôco, 2010).

4. OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Os resultados obtidos nas diferentes variáveis do estudo – presentes na observação de atividades, nos questionários e nos exercícios pós-teste – foram interpretados, individualmente e por triangulação de dados, atendendo à sua contribuição para dar resposta aos objetivos operativos estabelecidos.

⁷⁴ Sendo os períodos superiores a 7,5 minutos, compartimentados em períodos de 5 minutos e um com o tempo restante.

⁷⁵ Recorrendo a figuras sugestivas.

Quanto à relevância do currículo não formal para o desenvolvimento curricular dos grupos visitantes, no questionário principal, os professores consideraram que os alunos tinham um conhecimento médio dos conteúdos ensinados, traduzindo a pertinência da visita de estudo para o aprofundamento desses conteúdos pela via experiencial. Os professores também consideraram que os alunos aprenderam mais na visita de estudo do que habitualmente em contexto escolar, verificando a existência de muitas conexões curriculares. Resultados amplamente corroborados por triangulação com outras variáveis do estudo, que evidenciam a relevância que as visitas de estudo poderão ter assumido no desenvolvimento curricular de temáticas de Estudo do Meio.

No mesmo sentido, observou-se no contexto de aprendizagem que as conexões curriculares estabelecidas entre formadores e alunos visaram, sobretudo, conteúdos com aplicação direta nas experiências, reforçando o predomínio de uma comunicação concreta sobre os fenómenos experienciados e sobre as vivências dos alunos associadas a esses fenómenos. Este resultado refletiu as bases teóricas do conceito de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), pela integração da reflexão e da conceptualização dos fenómenos, nos processos de experimentação ativa.

Quanto aos efeitos da relação pedagógica sobre a aprendizagem experiencial, observou-se que a eficácia dos formadores (comunicação, gestão comportamental, organização de tarefas, qualidade científica) se correlacionou, em diferentes atividades, de forma estatisticamente significativa, com a eficácia dos alunos (comunicação, atenção evidenciada, participação espontânea, conexões curriculares) e com as taxas de sucesso observadas nas tarefas práticas; traduzindo uma relação pedagógica interativa entre estes atores e uma interligação efetiva entre teoria e prática. No mesmo sentido, observou-se que os formadores tiveram um papel importante na motivação dos alunos, por fomentarem a necessidade de se saber mais sobre os fenómenos experienciados e por apoiarem e incentivarem os alunos para vencerem dificuldades práticas, configurando, de acordo com Gardner (1991), uma relação do tipo mestre/aprendiz; ocorrências que poderão explicar, em boa medida, o sucesso prático observado e a emergência de um currículo paralelo.

Num outro ângulo da observação, verificou-se que o cumprimento das planificações (gestão do tempo, recursos pedagógicos e conteúdos) e a qualidade da instrução direta (domínio didático das experiências) se correlacionaram significativamente com a eficácia global dos formadores, evidenciando que o ambiente de aprendizagem experiencial das diferentes

atividades (recursos pedagógicos, estruturação didática e natureza dos conteúdos envolvidos) poderá ter sido um fator determinante do desempenho formativo, valorizando a dimensão interacional do currículo não formal. De forma complementar, observou-se que o equilíbrio entre as estratégias de diálogo reflexivo e de instrução direta também foi determinante da eficácia pedagógica, pois nas atividades em que uma destas estratégias prevaleceu sobre a outra, os alunos alcançaram piores resultados nos exercícios pós-teste.

Quanto à aprendizagem experiencial observada, verificou-se uma discrepância considerável entre os resultados obtidos nos exercícios pós-teste. No exercício integrado no questionário de alunos, que visava a memorização conceptual de um processo experimentado, obtiveram-se, em ambos os temas, taxas de sucesso medianas (Arte do ambiente – 46,8%; Caminho do leite – 56,8%), evidenciando, por um lado, pouca afinidade dos alunos com o tipo de exercício apresentado⁷⁶ e por outro, possíveis dificuldades de conceptualização das experiências realizadas. Contudo, o sucesso observado na realização de tarefas específicas foi bastante superior nos dois temas e em todas as atividades (Arte do ambiente – 80,9%; Caminho do leite – 87,7%), expressando uma aprendizagem prática efetiva.

Estes resultados traduziram, em ambos os testes, maior sucesso de aprendizagem nas visitas temáticas “Caminho do leite”, constatação corroborada por outros resultados obtidos em diferentes variáveis relacionadas com a satisfação e com a aprendizagem. Sob o ponto de vista pedagógico, a diferenciação destes resultados por visita temática poder-se-á dever à estruturação didática das atividades, designadamente, quanto ao equilíbrio entre os momentos de diálogo reflexivo e ação prática e entre o carácter lúdico e científico das experiências propostas⁷⁷.

Sob a perspetiva comparativa entre os dois exercícios pós-teste (esquemático e prático), os resultados pareceram valorizar mais a aprendizagem enquanto processo, do que enquanto produto, traduzindo um dos princípios do modelo teórico de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984). A necessidade de conceptualização da experiência vivida parece não ter traduzido o sucesso obtido nessa experiência, verificando-se uma aparente rotura entre a ação e a sua representação simbólica, o que, em si mesmo, valoriza a necessidade da

⁷⁶ Situação mais evidente em alunos do 1.º e 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁷⁷ Destacando-se, no tema “Caminho do Leite”, o contacto com animais e com processos alimentares, experiências muito ricas nas componentes sensorial, interação dinâmica e conexões curriculares e científicas.

prática no desenvolvimento curricular, mas também a necessidade de se integrar melhor a conceptualização nos processos de experimentação, sendo, por isso, um aspeto didático a melhorar nas atividades formativas.

Quanto à relação entre a satisfação e a aprendizagem, salientou-se, em primeiro plano, que os resultados dos questionários foram reveladores de elevada satisfação nos alunos (índice de satisfação global = 97,7/100; índice de satisfação quanto à aprendizagem = 99,1/100), neste sentido, se atendidos os resultados obtidos nos exercícios pós-teste, verifica-se que a satisfação foi dissonante da aprendizagem no pós-teste do questionário e relativamente consonante no pós-teste prático de observação. Contudo, a satisfação de professores e formadores, sendo também elevada na globalidade da visita (índice de satisfação de professores = 93,3/100; índice de satisfação de formadores = 79,3/100) e quanto à perceção da aprendizagem (índice de satisfação de professores = 93,6/100; índice de satisfação de formadores = 81,1/100), parece refletir resultados de aprendizagem não avaliados pelos instrumentos pós-teste, designadamente, os relacionados com a participação ativa e voluntária dos alunos e atenção evidenciada, que foi observada.

Na avaliação das atividades pelos alunos, verificou-se que, de um modo geral, as atividades em que os alunos mais gostaram de aprender, foram aquelas que consideraram ter aprendido mais. No mesmo sentido, os professores de grupos observados confirmaram que os conteúdos dessas atividades foram memorizados com maior facilidade pelos alunos, quando evocados em contexto escolar, posteriormente à visita. Dado que este grupo de professores também valorizou o carácter lúdico das atividades como fator de motivação, traduz-se aqui, uma primeira evidência de ligação entre satisfação e aprendizagem.

Por outro lado, formadores e professores consideraram ter havido complementaridade entre o carácter lúdico e científico, fatores de valorização do processo de aprendizagem, o que também se comprovou na observação de atividades, uma vez que este equilíbrio se correlacionou, de forma estatisticamente significativa, com a taxa de sucesso nas tarefas práticas. Neste sentido, estas duas linhas estratégicas parecem complementar-se, tendo como possível resultado a motivação dos alunos.

Estes resultados sugerem que a aprendizagem ocorrida poderá ter sido, de algum modo, causa e produto da motivação, considerada por Race (2005), como o ponto de partida para a aprendizagem experiencial. Pelas razões expostas, considera-se que a satisfação poderá ter sido um indicador da aprendizagem ocorrida, embora se considere, numa visão educativa não formal,

que essa aprendizagem possa sido bastante mais multifacetada do que a avaliada nos exercícios pós-teste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dewey (1938, 1997) afirmou não haver disciplina tão exigente como a experiência, se direcionada e sujeita às metas do *desenvolvimento inteligente*. Este pensamento cimeiro da obra do autor e da sua conceção de educação experiencial foi também muito útil na compreensão dos resultados deste estudo, na medida em que as variáveis diretamente relacionadas com a aprendizagem apresentaram, como seria espectável, algumas divergências estatisticamente significativas nas diferentes unidades de análise, designadamente: (1) por ano de escolaridade, refletindo condições pedagógicas e curriculares de base; (2) por subgrupo e visita de estudo, resultando de relações pedagógicas e contextos de aprendizagem peculiares e (3) por subprograma temático e atividade formativa, resultando de ambientes de aprendizagem diferenciados.

Conclui-se, assim, que as visitas de estudo terão sido relevantes para o desenvolvimento curricular protagonizado pelos grupos visitantes, mas também, para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos desses grupos. Para tal, considerou-se determinante a aprendizagem construída através de experiências agroambientais, marcadas pelo seu carácter estimulante, pela reflexão objetiva, pela prática apoiada, mas também, pela integração de vivências pessoais e conteúdos conceptuais (oriundos dos planos de estudos), numa dimensão teórico-prática; num currículo paralelo e interativo desenvolvido em torno da visita de estudo. É precisamente neste campo de interações com valências educativas que se deverão fundar as possíveis inovações pedagógicas e didáticas a aplicar nas atividades formativas, designadamente, as que visam a diferenciação pedagógica por ano de escolaridade e a estruturação de estratégias lúdico-pedagógicas e teórico-práticas nas diferentes atividades e experiências formativas.

Os resultados obtidos no estudo têm contribuído, neste contexto exploratório, para a orientação da equipa da Quinta do Arrife, quer para a construção de relações pedagógicas mais eficazes, quer para o aprofundamento das didáticas experienciais aplicadas em visitas de estudo. Por outro lado, a replicação da metodologia de investigação no próprio projeto, com as necessárias adaptações, tem-se constituído um instrumento de avaliação curricular eficaz; que no contexto de visitas de estudo, como foi referido, compreenderá as

experiências pedagógicas desenvolvidas na interação entre o currículo não formal da quinta pedagógica e os currículos formais visitantes.

Pese embora o carácter situado deste estudo, consideramos que os resultados também poderão ser úteis noutros contextos educativos não formais, designadamente, noutras quintas pedagógicas, noutros projetos de educação agroambiental, ou em práticas de visita de estudo. Nesses contextos, considera-se relevante a linha pedagógica experiencial, que verificámos adequada à aprendizagem significativa de alguns fenómenos e processos agrícolas, mas também, a própria metodologia de investigação, que pela sua dinâmica ecológica expedita, se poderá constituir um instrumento eficaz na avaliação de outros projetos educativos.

REFERÊNCIAS

- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. (Simon, & Schuster, Edits.). Nova York: Touchstone Book. (Obra original publicada em 1938).
- Eira, Rui Cordeiro (2013). *A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem. O contexto da Quinta do Arrife* (Dissertação de mestrado). Obtido em Repositório Aberto. (<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>)
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.
- Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. (G. G. Mainar, Trad.) Madrid: Ediciones Morata. (Obra original publicada em 1978).
- Race, P. (2005). *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.
- Smith, M. K. (1996). *Non-formal education*, 2009. Obtido em 30 de Julho de 2011, de Infed: Encyclopaedia of informal education: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2.^a ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 1994).

TALENTO EMERGENTE ORGANIZACIONAL: HACIA UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Autor: Raúl de Elvira González

Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la UNED.

E-mail: rauldeelvira@hotmail.com

Resumen: En el presente artículo se aborda el concepto del talento desde un punto de vista teórico basado en diferentes autores de referencia, así mismo se intenta determinar el enfoque de la Gestión del Talento en las Organizaciones. Estas dos miradas conceptuales se completan con un observatorio del Talento en la práctica en organizaciones lucrativas, no lucrativas y proyectos educativos. Todo este recorrido desemboca en una aproximación al Talento como estrategia de enseñanza en el aula en Ciclos Formativos en el Módulo de Formación y Orientación Laboral, determinando las 16 competencias socioemocionales que constituyen un valor añadido a las futuras titulación de los alumnos en los procesos de selección de personal.

Palabras clave: competencias socioemocionales, estrategia de enseñanza, FOL, Formación y Orientación Laboral, Gestión del Talento, inteligencia emocional, Talento, Talento en el ámbito educativo.

1. INTRODUCCIÓN

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI "La Educación encierra un tesoro" Delors et al. (1997) se afirma con convicción la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. Del mismo modo la Comisión insiste especialmente en que la educación se sustenta sobre cuatro pilares claramente definidos: Aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Este planteamiento fue adoptado en los modelos educativos y académicos en muchos sistemas educativos contemporáneos, generando (por ejemplo en nuestro país) los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales conocidos por todos los docentes.

El informe destaca otra premisa elevándola a obligación en las siguientes palabras:

"no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para la comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo."

Del mismo modo se aboga en el Informe por una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias, correspondiéndose con una de las principales preocupaciones de la Comisión, que consiste en valorar los talentos de todo tipo, de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión y de la falta de futuro a un grupo de adolescentes demasiado numeroso.

La especialidad Formación y Orientación Laboral tiene adscritos los siguientes módulos: Empresa e Iniciativa Emprendedora (E.I.E), Relaciones en Entornos y Equipos de Trabajo (R.E.T.), Administración, Gestión y Comercialización (A.G.C.) y Formación y Orientación Laboral (F.O.L.). Base de todos ellos es el autoconocimiento, la detección de habilidades y fortalezas, principios esenciales para propiciar en los alumnos una futura autoorientación que les facilite las diferentes transiciones laborales. ¿Existe una conexión entre el talento, no considerado como genialidad, y la orientación laboral? ¿Existe una vinculación entre este talento y la actual Gestión del talento en las organizaciones? ¿Se podría aplicar una estrategia de enseñanza en el aula para que los alumnos desarrollasen ese talento y aportaran un valor añadido a sus futuras titulaciones?

De estas ideas arranca el presente estudio en el que se pretenderá descubrir cuál es el actual significado del término talento bajo los diferentes puntos de vista de autores que han profundizado sobre el tema, acercándonos a la presente Perspectiva Teórica del Talento. En esta indagación se procurará encontrar nexos comunes entre los diferentes autores, como base de una comparativa con el ámbito organizacional.

En un siguiente apartado nos acercaremos a la Perspectiva de la Gestión del Talento en las organizaciones, pretendiendo argumentar las bases de esta gestión en las que afirman encontrar su ventaja competitiva, siendo una estrategia esencial en la actual Dirección de Recursos Humanos.

Son diversos los tipos de organizaciones que existen en la actualidad, en las que se enfatizan la gestión del talento como un argumento de supervivencia en la actual crisis; por este motivo en el Observatorio del Talento en la Práctica examinaremos, mediante ejemplos reales, el valor que otorgan al talento y su gestión en las organizaciones lucrativas, no lucrativas y organizaciones con proyectos vinculados con el talento en el ámbito educativo.

La visión del conjunto de este panorama relacionado con el talento nos permitirá explorar una aplicación práctica en el aula enfocada a las necesidades emergentes del mercado laboral en este aspecto, mediante una Aproximación al talento proponiendo una estrategia de enseñanza en el aula.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA DEL TALENTO

El talento ha sido estudiado por varias disciplinas tales como la biología, la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía y las ciencias de la dirección, por citar algunos ejemplos, por lo que requiere de equipos multidisciplinares para su estudio.

Según el diccionario de la Real Academia Española en su primera acepción define al talento como una inteligencia (capacidad de entender), en su segunda

acepción como una aptitud (capacidad para el desempeño o ejercicio de una ocupación).

Bajo esta premisa de definición se pretenderá ampliar el conocimiento del talento desde el acercamiento a diversos estudios referentes al mismo.

2.1. GARDNER. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

La teoría de las inteligencias múltiples defendida por Gardner se sustenta en dos pilares significativos: la concepción de *inteligencia* como "habilidad necesaria para resolver problemas" y la vinculación de cada una de las inteligencias con mecanismos biológicos de cierta autonomía.

En lo que Gardner llama la versión madura de la teoría de las inteligencias múltiples distingue siete diferentes (1993, 34), constituyendo éstas el núcleo fundamental de su teoría a las que añade posteriormente dos más:

- Inteligencia musical.
- Inteligencia cinético-corporal.
- Inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencia lingüística.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia interpersonal.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia naturalista.
- Inteligencia existencial.

Al preguntarnos por la aplicación, en términos pedagógicos, de estas siete inteligencias, salta a la vista el paralelismo entre las cinco primeras y los 5 lenguajes humanos y entre las dos últimas y las dos miradas básicas sobre el mundo en las que se sustenta la inteligencia emocional: hacia uno mismo y hacia los demás. Lo interesante para nuestra tarea es que las siete inteligencias necesitan ser activadas en el trabajo de detección de habilidades en las aulas.

La importancia de esos mecanismos se apoya en la hipótesis de que una persona será más eficaz en el desarrollo de su talento en la medida en que pueda experimentar cada una de sus capacidades expresivas en paralelo a la exploración de su mundo emocional. Hipótesis que puede tener múltiples excepciones pero que nos sirve como punto de partida y reflexión para un posible nuevo enfoque del proceso educacional orientado a la detección del talento.

2.2. DANIEL COYLE.¿QUIÉN DIJO QUE EL TALENTO ES INNATO? APRENDE A DESARROLLARLO.

Coyle centra su investigación bajo la premisa de que las personas con talento que sobresalen a nivel mundial no aparecen de una forma "casual" sino que tienen una serie de factores comunes desencadenantes de ese talento, confirmando su teoría de que el verdadero talento se hace, aunque se nace con una habilidad. Estos factores comunes son: la práctica intensa, la ignición y el maestro instructor.

El trabajo de Coyle se centra en la búsqueda de elementos comunes en talentos de diferentes disciplinas que han destacado a nivel mundial, que puede

ser de aplicación en una escala de aula de ciclo formativo y por tanto las aportaciones que realiza sobre la "plasticidad del cerebro", y de forma más concreta sobre los efectos que tiene la mielina en la práctica intensa, constituyen una reflexión especialmente significativa en el ámbito que nos ocupa.

2.3. JOSÉ ANTONIO MARINA. INTELIGENCIA EJECUTIVA

Marina (2010, 16) asegura la existencia de un tipo de inteligencia que es necesario ser detectada y desarrollada por las personas, al considerarlo vital para poder gestionar y desarrollar el talento que poseamos:

"Sin embargo, hay un tipo de inteligencia situada en un nivel superior, que deberíamos poseer y desarrollar todos, porque es nuestro supremo recurso, la que administra y gestiona el resto de los talentos. Me refiero a una inteligencia práctica, que guía nuestra vida, que dirige nuestros proyectos, nuestras emociones, nuestros éxitos y fracasos. Está orientada a la acción y su tarea es la más difícil, porque el tipo de problemas con que se enfrenta es el más complejo".

Por consiguiente Marina (2010,46) afirma que: "Somos lo que somos, más las posibilidades que encontremos dentro de nosotros" y bajo esta perspectiva la educación debe basarse en esta idea creadora de inteligencia y elaborar una pedagogía de la posibilidad.

2.4. GOLEMAN. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Partiendo del concepto de competencia acuñado por David McClelland y aplicado en el mundo laboral, Goleman afirma que mientras que la *inteligencia emocional* determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la *competencia emocional* se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral, es decir, las capacidades subyacentes a la inteligencia emocional son una condición necesaria, aunque no suficiente, para evidenciar una determinada competencia o habilidad laboral. Estas reflexiones permitieron desarrollar un nuevo trabajo que bajo el título *La práctica de la Inteligencia Emocional (1998)* esbozó un amplio marco de referencia en el que refleja el modo en que los principios fundamentales de la IE, la conciencia de uno mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones, se traducen en el éxito en el mundo laboral. En este trabajo determina un modelo de veinte competencias emocionales vinculadas en al mundo laboral, en el que afirma (1998, 434):

"Estos hallazgos sobre el peso de la habilidad emocional se ajustan perfectamente a un modelo general que demuestran también otros estudios empíricos acerca de la excelencia laboral, ya que los datos, recogidos de una multitud de fuentes diferentes, sugieren que las habilidades emocionales juegan un papel mucho más importante en el

rendimiento laboral óptimo que las habilidades cognitivas y que la experiencia técnica”

Todos estos puntos de vista en relación con las definiciones e investigaciones sobre el talento, poseen elementos comunes que nos facilitan una versión generalizada del actual tratamiento que se otorga al talento en la sociedad. Existe una clara determinación de un componente genético, una habilidad innata, que debe ser potenciada por medio del aprendizaje, esfuerzo y dedicación para ser considerado como talento Coyle (2009). Del mismo modo la posesión de este talento no implica la inmediata consecución del éxito profesional, por lo que es necesario el desarrollo de otra habilidad: *Inteligencia para resolver problemas* Gardner (1993), *Inteligencia Ejecutiva* Marina (2010), teniendo estas visiones un nexo común, la parte emocional, *Inteligencia Emocional* Goleman (1995). Por lo que concluimos con la idea de que junto con el talento individual de cada persona, sería necesario desarrollar otro talento vinculado con la Inteligencia Emocional, habilidad necesaria a desarrollar por los alumnos para conseguir una motivación e implicación efectiva en el diseño de su Proyecto Profesional.

¿Existirá una vinculación entre esta visión del talento y el mundo organizacional? En el siguiente apartado se pretende esclarecer esta cuestión, investigando qué es el talento, cómo lo detectan, valoran y gestionan las empresas, y si existe o no una conexión entre ambas perspectivas.

3. GESTIÓN DEL TALENTO EN LAS ORGANIZACIONES

Estamos asistiendo en la actualidad a un cambio de paradigma organizacional derivado de múltiples factores combinados, entre otros la implementación tecnológica, la internacionalización de la empresa, y las redes de comunicación que genera una nueva dimensión a la hora de estructurar el factor humano dentro de la estructura empresarial. Este nuevo paradigma, que se está desarrollando en paralelo a la transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, se basa en gran parte en la centralidad del valor de las personas como recurso intangible de la nueva gestión empresarial; así, lo que parece obvio, que las organizaciones están constituidas por personas, hace emerger un factor poderoso dentro de la gestión, que es el hecho de que, en esencia, todas ellas son diferentes. Gorostegui apunta en esta dirección cuando señala (2007,20):

“Ninguna organización tiene las mismas personas que otra y es difícil encontrar personas idénticas, por lo cual ninguna entidad puede copiar fácilmente la gama de productos que se obtienen a partir de las capacidades particulares de los miembros de otra entidad.”

Según Gorostegui dentro de los supuestos esenciales del comportamiento organizativo se encuentra el referido a la naturaleza de las personas considerando que no existen dos personas iguales, las personas tienen necesidades y deseos, dignidad y cada persona tiene un conjunto de

capacidades. Respecto a este último supuesto básico relativo a la naturaleza de las personas la organización emplea a un profesional como “un todo”, no siendo posible seleccionar algunas de sus capacidades y emplear sólo éstas, prescindiendo de las demás.

La competitividad marca el ritmo de éxito o supervivencia de las organizaciones, máxime en el contexto actual de crisis internacional. Ahora bien, el factor competitividad está sufriendo un nuevo enfoque en el que los elementos tecnológicos, siendo imprescindibles, no son suficientes si no van acompañados de los valores intangibles que aportan las personas a las organizaciones. Abundando en esta idea el mismo Gorostegui señala (2007,20):

“La fuente de ventaja competitiva más sólida se encuentra en las personas que forman la organización. Por consiguiente, una de las formas más efectivas de asegurar la ventaja competitiva es utilizar del mejor modo posible los conocimientos, capacidades, habilidades, talentos y otros valores de la organización”.

Las organizaciones, conscientes de esta situación, promueven la Gestión del talento dentro de sus estructuras para aprovechar al máximo las capacidades individuales de sus empleados y hacer más efectiva su ventaja competitiva. Para poder transmitir en el aula una visión objetiva de esta nueva forma de comportamiento organizativo, nos vemos obligados a plantearnos unas cuestiones previas de base: ¿Qué es la Gestión del Talento? y ¿Cómo realizan esa gestión las organizaciones?

En este sentido, González et al. (2009) determinan que la selección de personal con talento se justifica relacionando las competencias y la ventaja competitiva o estrategia de empresa, pero que no disponen de sistemas para evaluar el desempeño. Las evaluaciones del desempeño se sustentan en dos aspectos: el rendimiento y el potencial. El rendimiento actual del empleado ceñido a un trabajo específico, ha sido siempre la herramienta estándar que mide la productividad de un empleado. Sin embargo, la gestión del talento también busca enfocarse en el potencial del empleado, lo que implica su desempeño futuro si se fomenta el desarrollo apropiado de habilidades y de este estudio se desprende que no se han constituido los pilares básico para desarrollar la capacidad de gestionar el talento. La situación de crisis actual global, lejos de propiciar una búsqueda de talento externo y/o interno para reforzar su posición competitiva, lleva a las empresas a disminuir su inversión en aspectos que no se consideren estratégicos, como es el caso de la gestión del talento.

Como comprobaremos más adelante en el Observatorio de Talento, son numerosos los ejemplos de organizaciones lucrativas y no lucrativas que fundamentan su gestión de talento como un pilar diferenciador en el mercado, lo que ha potenciado profundizar en el estudio citado para comprender como desarrollan esa gestión, del cual derivaría la necesidad de explorar una aplicación práctica en el aula enfocada a las necesidades emergentes del mercado laboral en este aspecto.

No obstante, los resultados nos dan una referencia de la actual visión de los expertos en recursos humanos sobre la gestión del talento, lo que nos facilita

centrar la atención de esa futura herramienta pedagógica en el campo de la inteligencia emocional vinculado con las actitudes.

4. OBSERVATORIO DEL TALENTO EN LA PRÁCTICA

En la actualidad son muchas las organizaciones que, bajo el precepto del talento y su gestión, abanderan en sus eslóganes corporativos en el contexto de un mercado hostil, la defensa del talento como único medio de supervivencia, estableciendo una estrategia competitiva diferenciada que asegure la eficacia de su gestión. En el presente Observatorio de talento se ha pretendido dar una idea concreta de la utilización del término talento y su gestión haciendo una diferenciación entre organizaciones lucrativas, no lucrativas, y proyectos de relevancia vinculados con el talento, para conocer el tratamiento del talento desde distintos objetivos organizacionales. Para no ampliar en demasía el trabajo hemos tomado la decisión de poner como ejemplo, únicamente a organizaciones de referencia por su impacto económico y social, centrándose el estudio en el siguiente grupo de organizaciones y proyectos:

- Organizaciones lucrativas: IKEA, Cortefiel, Grupo Siro y Gas Natural Fenosa.
- Organizaciones no lucrativas: Fundación Príncipe de Girona (Apadrinando el Talento y Educando el Talento Emprendedor), Fundación Botín (Programa Talento Solidario) Fundación SEPI-Telefónica (Becas Talentum: Talentum Universities y Talentum Startups)
- Proyectos vinculados con el ámbito educativo: Fundación Talento (Talento matemático, científico y computacional), Fundación Forem (Taller de Talentos) y Fundación la Akademia.

En estos ejemplos de proyectos vinculados con el talento en el ámbito educativo y organizacional observamos una inquietud común relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional y el descubrimiento y desarrollo del talento en los jóvenes, en un intento de complementar el actual sistema de formación reglada. De este modo observamos que la Fundación Talento vincula el desarrollo del talento en disciplinas científicas con la inteligencia emocional, así como La Akademia promueve de forma gratuita entre los jóvenes el desarrollo de la inteligencia emocional y el descubrimiento de sus cualidades, fortalezas y virtudes innatas (talento), enmarcando su proyecto educativo dentro de la denominada "Responsabilidad Social Personal", que en esencia, consiste en ofrecer servicios que aporten valor a la sociedad, siendo beneficiarios de dichos servicios quienes los elijan de forma libre y voluntaria. Por su parte Forem Navarra pretende descubrir el talento de jóvenes con fracaso escolar mediante unos talleres en los que los alumnos experimentan diferentes habilidades, como medio para identificar su talento y planificar itinerarios dirigidos a la inserción profesional o la vuelta al sistema educativo, mediante los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o el Graduado en ESO.

El conjunto de estas iniciativas nos corroboran la necesidad de desarrollar junto con la detección del talento individual de cada alumno, una estrategia de enseñanza que siembre la curiosidad en el alumnado respecto a la exploración

de su inteligencia emocional, como valor añadido a su futura titulación habilitante en una profesión, al estar directamente vinculado con las actitudes en las que basan las organizaciones su gestión del talento.

5. APROXIMACIÓN DEL TALENTO: ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN EL AULA.

El Observatorio de Talento nos incita a plantear preguntas del tipo: ¿Porqué organizaciones sin ánimo de lucro ofrecen formación complementaria en la detección del talento y el desarrollo de la inteligencia emocional? ¿Se contemplan estos aspectos como contenidos en las actuales curriculas de los diferentes ciclos formativos? ¿Los alumnos de formación reglada tienen conocimiento de la importancia de estas dimensiones en el actual mercado laboral?

Son muchos los autores que han reflexionado sobre estas mismas cuestiones transmitiendo una preocupación latente de la sociedad respecto a la inquietud de una formación práctica y útil que consiga insertar de forma rápida y ajustada a los jóvenes en las dinámicas sociales actuales y en el mercado laboral.

Desde un perspectiva general de lo que es una estrategia de enseñanza en actitudes y valores centramos la exploración de estrategias de enseñanzas en el ámbito concreto de los alumnos de ciclos formativos vinculadas con el módulo de Formación y Orientación Laboral. De las diferentes investigaciones que se han producido en los últimos años en el ámbito de la Inteligencia Emocional resulta de especial interés la realizada por Emilio Ciudad Maestro y Maria Dolores Grandal Martín(Universidad Complutense de Madrid) que con el título *Formación en competencias socioemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitario* se presentó en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional promovido por La Fundación Botín. El objeto y el alumnado al que va dirigido este estudio son similares en cuanto a sus fines y proyección en el mercado laboral, por lo que estimamos su pertinencia para nuestro propósito. En consecuencia recogemos la idea fuerza que sustenta la investigación como objetivo general (2011,371):

“Disponer de forma satisfactoria en el repertorio socioemocional personal, de un conjunto de dieciséis competencias que desde la visión europea y española de la empleabilidad, incrementan la probabilidad de acceder a un empleo y progresar en él satisfactoriamente, rindiendo incluso por encima de los estándares especificados”

Para alcanzar este objetivo Ciudad y Grandal elaboraron un programa formativo denominado “emociona.t” basado en el modelo conceptual de CSET (Competencia Socioemocional para el Trabajo) elaborado y adaptado a partir del de Goleman (2005) y con incrustaciones del modelo de cuatro ramas Mayer y Salovey (1997), en el que se determinan las dieciséis competencias socioemocionales y que se recoge a continuación en la siguiente tabla (2011, 370):

Modelo conceptual de capacidades y CSET		
	En uno mismo	En los demás
	Toma de conciencia personal	Toma de conciencia social
Reconocimiento	Autoconciencia emocional Autoevaluación emocional Confianza en uno mismo	Empatía Preocupación por la calidad Apreciación de la diversidad cultural
	Autogestión	Gestión de relaciones sociales
Regulación	Compromiso ético Adaptabilidad Iniciativa Orientación al logro Resolución de problemas y toma de decisiones	Comunicación interpersonal Asertividad Liderazgo Trabajo en equipo Resolución de conflictos

El programa formativo se impartió bajo el formato didáctico de taller en el que los asistentes al taller experimentaban en vivo situaciones, algunas de ellas de alta intensidad emocional, teniéndose que afrontar con las habilidades correspondientes recomendadas para cada una de las dieciséis competencias.

Los resultados fueron concluyentes confirmando que el programa de formación mejora de forma significativa, a favor del grupo experimental, la Inteligencia Emocional de los asistentes respecto a la claridad de sentimientos y reparación emocional, por lo que afirman que el aprendizaje de la Competencia Socioemocional para el Trabajo puede ser realizado a través de canales formales educativos como la universidad debido a la importancia que en el sistema productivo se le está otorgando actualmente a esta competencia como herramienta de agregación de valor.

A modo de cierre de la presente investigación, las conclusiones de estos resultados nos animan a introducir una propuesta de estrategia de enseñanza mediante la adaptación del programa formativo "emociona.t" para Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior como contenido transversal a los diferentes módulos de Formación y Orientación Laboral como una novedad fruto de la investigación vinculada con la actual Gestión del talento en las organizaciones.

En esta misma línea se propone como segunda propuesta de estrategia de enseñanza proponer al IES correspondiente donde se impartiera los módulos de FOL incluirse en el proyecto "Educar el talento emprendedor" de la Fundación Príncipe de Girona, siendo una formación especializada en educación emprendedora para instituciones y administraciones públicas, que permite la detección y desarrollo del talento emprendedor en lo alumnos, a través de programas o propuestas de emprendimiento.

No debe perderse de vista que "los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. En este sentido Marina (2010) define el

talento como la inteligencia práctica que guía nuestra vida, que dirige nuestros proyectos, nuestras emociones, nuestros éxitos y nuestros fracasos. Del mismo modo afirma que:

"en una sociedad del conocimiento, cuya economía estará basada cada vez más en la ciencia y en la tecnología, la principal riqueza de las naciones ya no es el territorio, ni la población, ni las materias primas ni el capital: es el talento", por lo que "el objetivo de las políticas educativas y empresariales del Estado y de la sociedad civil debe ser, en primer lugar, generar talento y, en segundo lugar, gestionar bien el talento".

La orientación laboral tendría que tener en cuenta mejorar la satisfacción de los jóvenes en ciertos ámbitos de la vida, especialmente en el formativo y en el económico-laboral. Diseñar una buena orientación académica y una buena orientación profesional para la inserción. Esto implica que los jóvenes desarrollen estrategias adecuadas para tomar decisiones en estos ámbitos en base a una buena preparación de sus capacidades (talento), intereses y fortalezas. Ello tendrá consecuencias psicológicas en términos de autoestima, consecución de objetivos vitales, o sentido de la vida, pero también consecuencias sociales en un doble sentido: el ajuste social para por el ajuste laboral; la sociedad hace una inversión en formación que merece ser compensada.

Bibliografía

- Axerold, B., Handfield-Jones, H. y Michaels, E. (2002). *A new game plan for C players*. Harvard Business Review, 80, (1), pp. 80- 88.
- Cidad, E., Grandal, M.D. (2011). *Formación en competencias sociemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitarios*. En *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Botín. Santander, pp. 369-375.
- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Editorial Planeta. Barcelona
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention (Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención)*. New York: Harper Perennial
- Delors, J. et al.(1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. Santillana
- FOREM Navarra (2011). *Itinerario Formativo y de Orientación para Jóvenes Desempleados: Taller de Talentos*. Memoria Final. Elaboración Propia.
- Gallego, D. y Ongallo, C. *Conocimiento y Gestión. La Gestión del Conocimiento para la mejora de las personas y las Organizaciones*. Pearson Educación. Madrid.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona
- Gasalla, J.M. (2005). *La nueva dirección de personas. Marco paradójico del talento directivo*. Pirámide. Madrid
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona

- Goleman, D. y Chernis, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Kairós. Barcelona.
- González, T., Martínez, C., Pardo, M. (2009). *La gestión del talento en la empresa industrial española*. Revista Economía Industrial. Nº 374. pp. 21-35. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Gorostegui, E. (2007). *Comportamiento organizacional*. Editorial universitaria Ramón Areces. Madrid
- Lawler, E.E., (2008). *Talent*, Jossey Bass, San Francisco.
- Lawler, E.E., Levenson, A.E. y Boudreau, J.W. (2004). *HR Metrics and Analytics : Use and impact*. HR Human Resource Planning, 27 (4), pp. 27-35
- Lawler, E.E. (2005). *From Human Resource Management to Organizational Effectiveness*. Human Resource Management, 44, (2), pp. 165-169.
- Marina, J.A. (.2010). *La educación del talento*. Ariel. Barcelona
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emocional intelligence?". En P. Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Comp.), *Emocional development and emocional intelligence. Implications for educators*. Nueva York: Basics Books.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H. y Axerold, B. (2001). *The war for Talent*. Harvard Business School Press, Watertown, MA.
- Pimentel Siles, M. (2003). *El Talento*. Ariel. Barcelona.
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. en *Didáctica general para Psicopedagogos*. Ediciones de la UNED. Madrid, pp.465-525.
- Rothwell, W.J. (1994). *Effective Succession Planning: Ensuring leadership continuity and buiding talent from within*. Amacon, New York.
- Smart, B.D. (1999). *Topgrading: How leading companies win by hiring, coaching and keeping the best people*. Paramus. Prentice-Hall Press, Paramus, NJ.

HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Ruth María Gutiérrez Álvarez
Universidad de Oviedo
ruthgutierrezalvarez@gmail.com

Resumen

La intervención educativa debe tener en cuenta la diversidad del alumnado como principio primordial, adecuando la metodología a la multiplicidad de realidades encontradas en el aula. Planteamos como posible propuesta la creación y diseño de una plataforma educativa, entendida como complemento al sistema ordinario, con la finalidad de subsanar aquellos casos que no son contemplados y de proyectar nuevas estrategias en el ámbito de la atención a la diversidad. A través de la plataforma y el uso de las TIC, junto con el compromiso de los agentes educadores y el alumnado, encarrilaremos la educación hacia una escuela inclusiva que promueva la plena igualdad de oportunidades.

Palabras clave: TIC, Atención a la diversidad, Inclusión, Plataforma educativa, Medidas, Coeducación, Intervención educativa, Igualdad de Oportunidades, Pluralidad.

Difícil tarea es imaginar un centro, incluso un solo aula, como un perfecto conjunto monolítico habitado por un alumnado homogéneo. Las variables, las circunstancias y singularidades que entran en juego en el engranaje educativo son infinitas y, en ocasiones, cubrirlas todas se convierte en un ejercicio de esfuerzo y compromiso que no todos y todas están dispuestos a asumir. El contexto pedagógico y sus agentes se manifiestan como esferas polifacéticas, espacios y entornos poliédricos que responden fielmente a los patrones sociales, pues la sociedad, reflejo exacto de la educación (o viceversa), también se revela fluctuante, cambiante.

La vanguardia tecnológica, el gran monstruo de las transformaciones sociales, ha mutado sigilosamente el mundo que conocíamos en una gigantesca e interconectada *cibersociedad*. Aunque algún nostálgico se empeñe en negarlo, la generación 2.0⁷⁸ ha invadido cada rincón y nos alimenta con artificiosos recursos informáticos, hasta el punto de no concebir un día, incluso horas, sin tecnologías. Y en esas horas están incluidos irremediabilmente los espacios educativos y sus componentes, tanto alumnado como profesorado. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación⁷⁹ avanzan con fuerza y ya se

⁷⁸ La Web 2.0 tuvo su mayor auge en 2006 gracias a redes sociales (*LinkedIn, MySpace, Youtube* o *Facebook*) y espacios virtuales (*blogs, wikis*). Desde entontes, la tecnología ha seguido evolucionando y muchos especialistas auguran la llegada de la generación 3.0 que dejará obsoletos las webs y buscadores actuales que conocemos. Para más información véase el blog de Nicholas Carr (<http://www.roughlytype.com/>) o el blog Online Spin (<http://blogs.mediapost.com/spin/>).

⁷⁹ En adelante, TIC.

han embarcado en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje con multitud de recursos, cuya inteligente utilización enriquecen, sin lugar a duda, la formación.

Entonces, si las sociedades y los centros educativos son fenómenos en constante evolución y cambio y sus realidades brindan una magnífica muestra de pluralidad, cabría preguntarnos, a pesar de la obviedad, por qué no cambiar nuestros métodos, por qué la obstinación de anclarse en la inmutabilidad. Resulta preciso evidenciar las carencias de los moldes educativos tradicionales y proponer en respuesta nuevas vías, enfoques actualizados y alternativas eficaces para subsanar las necesidades del alumnado adaptándonos a las innovaciones del tiempo presente.

En las últimas décadas, los contextos educativos han ido centrando su interés y preocupación en la acentuada heterogeneidad que presentan los centros. Los innumerables cambios sociales y, por ende, educativos exigen nuevas estrategias que dinamicen el polvoriento sistema ya existente. Bajo este horizonte, la atención a la diversidad se erige como uno de los puntos más difíciles de abordar, en un arduo desafío que aún no sabemos si hemos podido solventar.

A pesar de todos los esfuerzos e intentos por lograr una escuela inclusiva⁸⁰ donde las segregaciones no hagan su aparición, la realidad de innumerables centros dista mucho de alcanzar este ideal (Álvarez, Rodríguez et al., 2000). Las contradicciones y los descuidos hacen su aparición cada día en las aulas y ese talón de Aquiles de la educación que llamamos atención a la diversidad tan solo consigue funcionar en los desatendidos documentos institucionales; desgraciadamente no en la práctica.

En busca de una escuela imparcial y comprometida, esta propuesta pone de manifiesto la urgente necesidad de cumplir con los principios de calidad, igualdad y equidad, conceptos que a veces quedan en el olvido y con los que es imprescindible trabajar diariamente. La atención a la diversidad es un proceso mucho más complejo y amplio que atañe a más ámbitos que las medidas extraordinarias. Los centros y el profesorado, habitualmente, suelen caer en una visión restringida (García García y Cotrina García, 2006) y valoran con más rigurosidad las maniobras especializadas, connotando así que la atención a la diversidad responde a "asuntos graves" de aprendizaje. Según la definición oficial, axioma para muchos y desconocimiento para otros, la atención a la diversidad⁸¹ tiene como meta responder a diferentes ritmos, capacidades, estilos

⁸⁰ En los últimos años se viene planteando para definir la escuela ideal el término *inclusiva* frente a *integradora*, concepto que se usaba habitualmente en oposición a la escuela tradicional. La inclusión educativa supone una defensa feroz de la igualdad de oportunidades y una lucha contra la exclusión, pues se entiende que obtener el éxito en la educación será el motor del cambio social. La escuela integradora, por el contrario, pretende incorporar la diferencia al mecanismo educativo para totalizar al alumnado y otorgarle una apariencia de "normalidad". Las investigaciones acerca del asunto son incontables, por lo que tan solo destacamos aquellos que, a nuestro juicio, son fundamentales por la precocidad de sus observaciones; AA.VV. (2005). "Escuela Inclusiva", en *Temáticos Escuela*, núm. 13; AA.VV. (2004). "Educar sin excluir". *Cuadernos de Pedagogía*. Enero; AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*.

⁸¹ Los estudios sobre el periclitado asunto de la atención a la diversidad son cada vez mayores en número y calidad, hecho que evidencia las mayúsculas carencias de la

de aprendizaje, motivaciones o situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Es el bastión que vertebra la educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

Si pretendemos caminar hacia una escuela inclusiva debemos asegurar la apertura a la diversidad y la adecuación de recursos y estrategias para atender al alumnado que requiere medidas específicas. Una escuela en igualdad de oportunidades necesita armonizar la educación individualizada en un contexto plural (Marchesi, Coll y Palacios, 1992).

Situados en esta línea argumental, surge una propuesta inclusiva como posible solución a este espinoso, aunque silenciado, obstáculo educativo. Hasta el momento se han llevado a cabo investigaciones y procedimientos basados en recursos en línea, web 2.0 e innovaciones ricas en la presencia y uso de TIC. Sin embargo, no se ha mencionado la posibilidad de crear y diseñar una plataforma específica de aprendizaje orientada a la atención a la diversidad. Estaríamos fomentando un aprendizaje personalizado que asegurase adaptaciones curriculares reales y cubriese las necesidades de cada alumno y alumna.

Un uso perspicaz de las TIC abriría caminos inexplorados frente a las evidentes limitaciones de la enseñanza usual y desterraría aquellos métodos que hoy en día se descubren trasnochados, siempre y cuando se llevase a cabo un enfoque inclusivo de las Nuevas Tecnologías, cuyo empleo cuestione el *statu quo* (García García y Cobrina García, 2006). Este planteamiento fomenta las TIC como el impulso del esperado cambio educativo, puesto que favorece la supresión del protagonismo (incluso control) del profesorado y el desarrollo de una escuela en la que el alumnado participe de forma activa –e interactiva- en su proceso de maduración y aprendizaje. Varios investigadores, como Dede, Kozma o Riel, entre muchos otros, han llegado a las mismas conclusiones tras el oportuno análisis de las áreas curriculares y los factores contextuales educativos (Correa y Pablos, 2009). En 2009, surge un proyecto llamado *Educans* (www.hispanoaula.com) que propone la creación de una plataforma *online* que integre las áreas de lengua y ciencias con los contenidos mínimos dictados por el Ministerio. De nuevo, y aunque resulte una propuesta atractiva, se continúa perfilando una metodología enfocada a un alumnado utópicamente homogéneo. Por estos motivos, la creación de una plataforma resulta una gran oportunidad para integrar las TIC, la atención a la diversidad y la educación inclusiva bajo un mismo formato virtual.

Sin embargo, no todos estarían de acuerdo con la aplicación de esta medida y expresarían cierto recelo ante su utilidad o su provecho. De hecho, uno de los debates más candentes sobre la integración de las TIC en la educación se centra precisamente en la rentabilidad de éstas. No todos los sectores del círculo educativo se muestran convencidos del beneficio para el alumnado y llegan a considerar el empleo de las TIC como un pasatiempo, un elemento de distracción más que una ventaja. A pesar de los considerables detractores, existen numerosas investigaciones que prueban la eficacia de las TIC en los procesos

escuela actual pero que también exhibe un gran espíritu renovador y motivador por parte de los agentes educativos. Consúltese CABRERIZO, J y RUBIO, M. J., *Atención a la diversidad. Teoría y Práctica*; LÓPEZ OCAÑA, A.M. y ZAFRA JIMÉNEZ, M., *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*, TORRES GONZÁLEZ, J.A., *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*.

educativos y demuestran que el rendimiento del alumnado es mayor cuando los recursos tecnológicos entran en escena. Ya en 1994 Kulik⁸² realizó uno de los estudios más conocidos sobre el asunto. En él probaba que los/as estudiantes que usaban tecnologías aprendían con más rapidez y su interés hacia los contenidos crecía enormemente.

Otros investigadores, Sancho (2002) o Cabero (2003), han realizado imprescindibles trabajos sobre esta polémica cuestión, favoreciendo notablemente la integración de las TIC en los centros. Con todo, la utilización pedagógica de las tecnologías aún no se ha integrado en los centros. No es lugar, dadas las condiciones y extensión del presente proyecto, de plantear y analizar los motivos de esta circunstancia que daría ocasión a otro estudio; tan solo resultaría interesante anotar que la ausencia de las TIC en las aulas se debe, en muchas ocasiones, al desconocimiento y desinterés del profesorado en esta cuestión.

El uso lúcido de las TIC en los entornos educativos ayudaría a cuestionar los viejos cimientos de la escuela tradicional y a perfilar nuevas herramientas que colaborasen en la construcción de modelos coeducativos⁸³, dialógicos e inclusivos. Los agentes educativos deberían brindar una oportunidad a los recursos tecnológicos y confiar en la potencialidad y eficacia de sus herramientas como elementos de reducción de desigualdades (García García y Cotrina García, 2006). La creación de una plataforma, en combinación con un empleo apropiado y el compromiso de todos y todas, potenciarían la instauración de un espacio virtual único, una plataforma sin límites físicos o temporales que diese lugar a un entorno colaborativo con infinitas posibilidades didácticas. El alumnado sería el absoluto protagonista del proceso, embarcado en el proyecto de manera activa (no reactiva) mientras que el/la docente sería entendido/a como una figura orientativa en el afianzamiento del pensamiento creativo y crítico. Es importante señalar, además, que la plataforma tendría que estar integrada en el currículo, nunca aislada de los contenidos oficiales, ya que el objetivo es trabajar desde nuevas perspectivas y metodologías para ofrecer distintas vías de acceso a todos los niveles educativos y, por extensión, posibilitar el éxito escolar.

La creación de una plataforma en el centro está destinada a aquellos alumnos y alumnas que requieran medidas propias de atención a la diversidad; es decir, alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, alumnado

⁸² James Kulik propuso una técnica llamada *Meta-análisis* cuya funcionalidad consistía en obtener los resultados de más de quinientas investigaciones sobre el aprendizaje con la ayuda de ordenadores. El autor del estudio concluyó que el alumnado obtenía mayor rendimiento y un aprendizaje más rápido mediante el uso del ordenador, incluso la actitud de los/as estudiantes resultaba más positiva y receptiva. En 1998, Jay Sirvin-Kachala revisó cerca de 300 estudios de años anteriores con el objetivo de valorar el efecto de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Llegó a la conclusión de que los espacios educativos con estímulos tecnológicos propiciaban un mayor rendimiento y una mejora de la autoestima en todo tipo de alumnado (se incluyeron en el estudio estudiantes con necesidades especiales). Por desgracia, también se demostró que la efectividad de las TIC dependía en gran medida del papel de la/el docente.

⁸³ La coeducación implica un paso más allá de la educación mixta y propone métodos didácticos que eliminen los sesgos de género, cuidando la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las capacidades de cada alumno/a independientemente de su sexo.

con ritmos lentos de aprendizaje, alumnado en desconocimiento del lenguaje vehicular, alumnado con situación desfavorecida (de cualquier tipo), alumnado con desfase curricular, etc. Pensemos, por ejemplo, en un centro que recibe en torno a un 20% de alumnado extranjero, cifra habitual en las realidades de las escuelas españolas. Las dificultades de adaptación, integración, socialización y comunicación por desconocimiento de la lengua son innumerables y las medidas no resultan suficientes. Las conocidas *Aulas de inmersión lingüística* de los centros educativos no suponen una solución efectiva a la amplia recepción de alumnado extranjero en desconocimiento del idioma vehicular. En primer lugar, no todas las escuelas cuentan con este tipo de aulas, por lo que el alumnado tiene que acudir cuatro horas (en horario escolar) al día a un centro que disponga de este espacio específico de enseñanza de la lengua extranjera para después regresar a su propio centro. En suma, la metodología de las dinámicas de trabajo en las aulas de inmersión no atiende a los diferentes ritmos de aprendizaje y el enfoque tradicional se impone al comunicativo. Por si no fuese suficiente, las políticas educativas y los reglamentos institucionales frenan y obstaculizan el aprendizaje del alumnado, excluyendo a los/as estudiantes que necesiten un mayor periodo en las aulas. Los procesos de renovación de las estancias en las aulas de inmersión son muy limitados.

Por su parte, el sistema ordinario les obliga a cursar sus estudios en un espacio temporal acorde a su edad. Es decir, si un/a estudiante de origen chino, por ejemplo, llega a España con quince años tendrá que promocionar con éxito y finalizar sus estudios de ESO antes de que, por edad, se le expulse del centro. Desde luego, las dificultades se acumulan y acaban siendo inabarcables. Las adaptaciones curriculares son mínimas, no se facilitan materiales ni se diseñan actividades que ayuden a la comprensión del alumno/a. Mucho menos se plantea la posibilidad de realizar actividades fuera del horario escolar, como sesiones de conversación y expresión oral (o escrita) con alumnado o profesorado nativo, clases de pragmática, escenificación de situaciones reales, etc. De este modo, estaríamos incrementando el desfase curricular y, en consecuencia, el rechazo y expulsión del alumnos/a, pues se le niega la posibilidad de promocionar sin barajar otras posibilidades. Aparentemente inconscientes, excluimos del sistema educativo a un alto porcentaje de estudiantes plenamente capacitados para la vida escolar, universitaria o profesional por una inadecuada gestión del aprendizaje.

Por tanto, nuestra plataforma -como herramienta a favor de la equidad y la inclusión- promueve la interactividad, la interconexión y la comunicación a través de espacios igualitarios y redes virtuales que ponen en relación a grupos heterogéneos. Cada alumno/a accederá mediante su usuario y contraseña a un grupo determinado que se le ha asignado previamente y que atiende al nivel escolar y a sus necesidades de aprendizaje. El equipo docente desempeñará el rol de gestor de los contenidos y materiales (siempre en armonía con el currículo) que se colgarán en la plataforma, así como de las herramientas y apartados de los mismos. El alumnado dispondrá de aplicaciones y espacios para diseñar actividades y organizar encuentros virtuales en la plataforma. Veamos un ejemplo (real) que ilustre la estructura:

Julianna, de origen rumano, no conoce el español. Tiene dieciséis años y acude a las clases de primero de bachillerato. En nuestra plataforma estaría incluida en el grupo "Inmersión virtual", espacio enfocado a aquellos alumnos y

alumnas que desconozcan el idioma oficial y necesitan adquirir la lengua para adaptarse con éxito al ritmo ordinario. Al mismo tiempo, tenemos a Sandra, una alumna (4º ESO) que muestra grandes habilidades y capacidades y a Juan, un estudiante (2º ESO) cuyo ritmo de aprendizaje es más lento en determinadas asignaturas. Ambos acudirán al grupo virtual que les corresponde, donde se les reforzará o ampliará contenidos. La plataforma fomentará decididamente la comunicación y la cooperación, de manera que podrán ayudarse en sus tareas, realizar actividades en conjunto o practicar tándem con alumnado extranjero.

La plataforma permite crear nuevos grupos, unir estudiantes a los ya creados o cambiarlos de ubicación. Tal vez lo más estimulante y enriquecedor de todo el proceso virtual sea la potenciación de la comunicación y la interculturalidad entre el alumnado así como el ambiente colaborativo e inclusivo. Los/as estudiantes podrán convocar debates, reuniones, sesiones de tándem, cine-fóruns, ayuda con las tareas, desarrollo de talleres, propuestas de proyectos, etc. El alumnado puede citarse de manera virtual –o presencial- para desarrollar un proyecto teatral, para organizar unas sesiones sobre un asunto concreto (día del libro, día de la mujer...), para acordar con un/a docente sesiones de estudio o tutorías. Si el alumnado del grupo de refuerzo, por ejemplo, está llevando a cabo tareas del área de lengua⁸⁴ podrá colaborar con diferentes grupos para compartir actividades y resultados. Las posibilidades son innumerables si se contribuye con esfuerzo, dedicación y compromiso por parte de la comunidad educativa.

Los centros disponen de varios recursos materiales y ambientales que facilitarían la rápida incorporación y adaptación de nuestro proyecto. El equipamiento escolar debe estar en armonía con el correspondiente a un centro TIC⁸⁵, por lo que dispondrá de ordenadores en varias zonas. La creación de la plataforma, en caso de que el centro no contase con los fondos oportunos para el diseño de una plataforma *moodle*, podría realizarse a través de *Edmodo*⁸⁶, un espacio educativo de acceso gratuito. Para llevar a cabo la puesta en práctica de nuestra propuesta varios departamentos tendrían que coordinarse, siempre incluyendo al departamento de orientación, para gestionar la organización de la plataforma y las reuniones con alumnado y familia.

Sería recomendable, ante el posible desconocimiento del profesorado del funcionamiento de los recursos tecnológicos, que el centro organizase un curso intensivo sobre nociones básicas de informática y navegación por Internet. Una vez que el equipo docente asuma esta responsabilidad, se nombraría a varias personas de manera consensuada para el seguimiento de la propuesta al final de cada trimestre del curso académico. Se redactará un informe detallado en el que se recojan los cambios observados, las posibles mejoras y sobre todo la evolución y rendimiento del alumnado.

⁸⁴ Elaborar un diccionario virtual, diseñar cómics digitales sobre alguna obra literaria, realizar un ppt sobre algún tema de literatura visto en el aula, congregar un concurso de sintaxis, crear un video documental sobre sus experiencias, confeccionar un blog temático, producir una revista digital, etc.

⁸⁵ Teniendo en cuenta las posibilidades del centro, se podrán solicitar subvenciones que colaboren con el proyecto.

⁸⁶ El enlace a la plataforma educativa: www.edmodo.es

Por último, es importante destacar que el trabajo realizado en la plataforma se incluirá en la evaluación ordinaria del centro contando con la voz del alumno/a (autoevaluación y coevaluación). Habría que armonizar la evaluación ordinaria con el trabajo continuo realizado en la plataforma para obtener un resultado razonable en la evaluación final que haga ostensible el esfuerzo del alumnado de nuestra plataforma.

El resultado final que esperamos de nuestro proyecto educativo consiste en ofrecer una atención a la diversidad real, efectiva y cercana al alumnado. Perseguimos como objetivo cubrir las necesidades a través de fórmulas novedosas y estrategias renovadas para mejorar las medidas de intervención educativa. Así, conseguiremos poner en tela de juicio los métodos preexistentes y estimular el uso de las TIC como herramienta de cambio que favorezca la inclusión igualitaria de todo el alumnado en el sistema educativo, procurando que se origine un clima colaborativo, intercultural y diverso, mediante interacción real y virtual.

Huelga explicar que el empleo de las TIC son el instrumento estratégico y motivador hacia los cambios precisos que den lugar a la escuela inclusiva; nunca habremos de entender las TIC como un fin en sí mismas o como mera formación digital. Todos los centros revelan una amplia pluralidad y requieren metodologías vigentes y adaptadas a cualquier estudiante. La manera de disponer los recursos tecnológicos y el punto de vista con el que se trabajen ayudará formidablemente a conquistar la innovación esperada en la realidad escolar. La atención a la diversidad abarca muchos retos que necesitan una urgente solución por parte de un equipo docente dispuesto y comprometido con su responsable labor de educadores/as. Obviar la diversidad de la comunidad educativa supone la exclusión directa de un gran número de alumnos y alumnas y el fomento de las desigualdades educativas y desventajas sociales. Es preciso que llegue el momento en que se asuma la diferencia y se respete la diversidad desde el trato igualitario a través de medidas que respondan a todos y a todas. El camino hacia la escuela inclusiva, que sin saberlo es el mismo que para la sociedad inclusiva, ha de entenderse como un reto inagotable, un proceso abierto que exige una renovación contante si queremos hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

Bibliografía

AGUADED, J. y FANDOS, M. (2007). "Las plataformas educativas en el *e-learning* en la educación secundaria: análisis de la plataforma *Educans*". *RIED*, 12, 125-168.

ANDRÉS, T., PEÑA, A.I. y SANTIUSTE, V. (2005). *Necesidades Educativas Específicas y Atención a la Diversidad*. Madrid: S.P. de la Comunidad de Madrid.

AREA, M. (2005). "Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación". *RELIEVE*, 11 (1), 3-25. Recuperado el 23 de marzo de 2012 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

AZNAR, V. y SOTO, J. (2010) "Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital". *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.

- CALVO RODRÍGUEZ, A. R. y MARTÍNEZ ALCodea, A. (1997): *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- CORREA, J. M. y PABLOS, J. (2009). "Nuevas tecnologías e innovación educativa". *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 133-145.
- GARCÍA GARCÍA, M.C., y COTRINA, M. (2006). "Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad". *Tavira*, 20, 107-121.
- MARCHESI, A.; COLL, C y PALACIOS, J. (1992). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- PORRAS VALLEJO, R. (1998). *Una Escuela para la Integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.
- ZABALZA, M.A. (1992). *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impresur.

**Um olhar diferente sobre o processo RVCC:
Estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas
entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria**

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício
Universidade Aberta
sandra.simplicio@gmail.com

Resumo

Os discursos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e as suas implicações em termos pessoais, profissionais e sociais, no domínio da Educação e Formação de Adultos, têm vindo a influenciar as diretrizes europeias e, conseqüentemente, as nacionais. Este cenário reflete-se, em Portugal, através de iniciativas como a Iniciativa Novas Oportunidades impulsionando a implementação do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A presente investigação tem como objetivo analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No plano teórico, o nosso estudo procura compreender a evolução do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, partindo da compreensão dos discursos produzidos a nível internacional e europeu, de modo a clarificar o que se tem feito a nível nacional. Levámos a cabo uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, recorrendo a instrumentos de natureza quantitativa, de modo a analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e possíveis implicações a nível pessoal, profissional e social, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário. Foram considerados dois tipos de grupos diferenciados: um que se inscreveu no CNO por iniciativa própria, outro constituído por inscritos pelas suas entidades patronais, ao abrigo de protocolos estabelecidos. A intenção em perceber as diferentes perceções entre estes dois tipos de adultos, condicionada pela natureza da inscrição, assumiu-se como o aspeto inovador deste estudo. A análise dos resultados permitiu-nos concluir que os adultos inscritos por iniciativa própria percebem o impacto do processo, nas três dimensões analisadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. De um modo geral, a dimensão pessoal é a mais valorizada por uns e outros, seguida da dimensão profissional, e, por último, a dimensão social, validando o impacto bastante significativo que o processo tem na vida dos adultos, lançando pistas para reflexões futuras.

Palavras-chave – Educação e Formação de Adultos (EFA), Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

Introdução

No sentido de ilustrar o suporte teórico deste estudo, procurámos fazer uma abordagem sobre os desafios educativos emergentes nas sociedades atuais. Numa tentativa de clarificar a evolução de alguns discursos emergentes, consideramos crucial centrar o discurso na educação e formação de adultos no contexto europeu,

facilitando a compreensão da passagem do conceito de educação permanente à aprendizagem ao longo da vida.

Num primeiro momento, a preocupação incide na passagem pelos discursos produzidos a nível europeu, no que concerne à Educação e Formação de Adultos ao longo dos últimos anos e, num segundo momento, a abordagem centrar-se-á na EFA em Portugal, contribuindo para o enquadramento e contextualização do nosso estudo.

Na parte final a nossa abordagem será centrada na caracterização da mais recente iniciativa preconizada no contexto nacional: a Iniciativa Novas Oportunidades. De modo a complementar a nossa análise, e indo ao encontro dos objetivos do estudo, consideramos pertinente a abordagem centrada na definição e caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Abordagem conceptual e metodológica

A progressiva centralidade das temáticas sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e o seu reflexo em termos pessoais, profissionais e sociais, no domínio da Educação e Formação de Adultos, é bem visível no discurso europeu. Esta influência é notória no contexto nacional, através da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades e, conseqüentemente, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O presente trabalho de investigação tem como objetivo contribuir para a compreensão e reflexão sobre os processos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens, como alternativa a um sistema educativo/formativo tradicional, a partir da análise das perspetivas que os adultos envolvidos nestes processos têm relativamente ao impacto dos mesmos, a nível pessoal, profissional e social.

O **objetivo central** do estudo é analisar **a perceção dos adultos que se encontram a frequentar o processo RVCC, de nível secundário, relativamente ao impacto que poderá ter na sua vida, tendo presente as dimensões pessoal, profissional e social.**

De modo a enriquecer a temática considerou-se ser uma mais valia analisar essas mesmas perceções através da realização de um estudo de caso, num Centro Novas Oportunidades, **comparando adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria.**

Tendo em conta o objetivo central foram delineadas algumas questões:

- o Será que o reconhecimento dos saberes experienciais dos adultos se traduz, efetivamente, numa mais-valia para as suas vidas?
- o Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional ou social?
- o Será que existem condicionalismos ao nível da perceção que cada adulto tem, sobre o impacto do processo RVCC?
- o Em que medida a perceção do impacto do processo RVCC, de um adulto inscrito diretamente no CNO, difere de outro adulto inscrito no centro através da sua entidade patronal?

No plano conceptual a abordagem adquire centralidade nos desafios educativos emergentes nas sociedades atuais. Numa tentativa de clarificar a evolução de alguns discursos emergentes, considerámos crucial fazer uma análise sobre a educação e formação de adultos no **contexto europeu**, uma vez que existe uma preocupação comum a um conjunto de países no sentido de desenvolver iniciativas com o objetivo de reconhecer e validar aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Esta preocupação ganha visibilidade na construção de uma agenda comum fomentando aquilo que Dale (2008) designa por Espaço Europeu de Educação.

O discurso sobre novas modalidades na área da Educação e Formação de Adultos torna urgente uma reflexão conjunta "no sentido de encontrar um justo equilíbrio entre humanidade e competição, tradição e modernidade" (Canário, 2004, p.9).

Nos anos 70, prevalecia o conceito de educação permanente, suportado por uma ideia integradora dos homens, englobando as suas dimensões, considerando-o na sua totalidade (Simões, 1979).

Em 1995, o conceito de ALV adquire sustentabilidade através da publicação do Livro Branco, que promove um discurso assente na necessidade de combater os dois principais problemas europeus: desemprego e exclusão social; este discurso é reforçado pelo memorando de ALV (Comissão Europeia, 2000).

Assim, num primeiro momento, a preocupação incidiu nos discursos produzidos a nível europeu e, num segundo momento, a abordagem centrou-se na **EFA em Portugal**, nas políticas transpostas para contexto nacional através da Estratégia de Lisboa.

Entre 1974 e 2004, o contexto nacional é caracterizado por uma descontinuidade das políticas educativas (Lima, 2008). Dos anos 70 a 80 prevalece o movimento de educação permanente e a aposta nos planos de alfabetização de adultos como forma de gestão social do desemprego (Canário, 2008). Dos anos 80 a 90, as estratégias adotadas passam pela promoção do ensino recorrente e formação profissional. Nos finais de 90 a aposta recai na qualificação dos ativos (dupla certificação e processo RVCC).

Depois desta análise, a abordagem será centrada na caracterização da mais recente iniciativa preconizada no contexto nacional: a **Iniciativa Novas Oportunidades** (Iniciativa integrada no Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego - 2005-2008), considerada como um "novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses, tendo como referência o nível secundário" (Caderno Temático I, 2009, p.65).

De modo a complementar a nossa análise, considerámos pertinente a caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sintetizando, o aporte teórico procura compreender a evolução do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, partindo da compreensão dos discursos produzidos a nível internacional e europeu, de modo a clarificar o que se tem feito a nível nacional.

Levamos a cabo uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, recorrendo a instrumentos de natureza quantitativa, de modo a analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de RVCC e possíveis implicações a nível pessoal, profissional e social, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário. Foram considerados dois tipos de grupos diferenciados: um que se inscreveu no CNO por iniciativa própria, outro constituído por inscritos pelas suas entidades patronais, ao abrigo de protocolos estabelecidos.

A intenção em perceber as diferentes percepções entre estes dois tipos de adultos, condicionada pela natureza da inscrição, assumiu-se como o aspeto inovador deste estudo.

Resultados

A frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos que optam por esta via, não estando limitado apenas a um procedimento meramente administrativo para a aquisição de uma certificação formal. Segundo Alcoforado (2008), para além de promover o retorno de uma grande percentagem de adultos aos bancos da escola, foi responsável por mudanças significativas na vida das pessoas.

A maioria da população inquirida, pertence ao sexo masculino, situa-se na faixa etária compreendida entre os 35 e os 44 anos e são casados.

Ao analisarmos a situação face ao emprego constatamos que a grande maioria se encontra empregado, existindo uma maior predominância de "Técnicos e profissionais de nível intermédio".

A grande maioria dos inquiridos começou a trabalhar com 18 anos ou mais. Constata-se ainda que a saída da escola prende-se essencialmente com fatores como a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar.

Quando iniciaram o processo RVCC, a maioria dos adultos inquiridos, tinha como nível de escolaridade o 9º ano e a sua perspetiva era a conclusão do nível secundário.

Através dos resultados obtidos constata-se que o processo RVCC tem mais importância em termos pessoais (valorização pessoal e melhoria da auto-estima); em segundo lugar aparece a vertente profissional e, por último, a dimensão social.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percecionada pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta a nível da educação/formação.

Os contributos da frequência/conclusão do processo são bem visíveis, promovendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, funcionando como um "trampolim" para o prosseguimento de estudos e a continuidade na aposta em ações de formação através da procura de mais informação em áreas diversificadas e da aquisição de mais conhecimentos. As dúvidas persistem apenas quando os adultos são confrontados relativamente à possibilidade de ingresso no ensino superior.

Portanto, é notória a importância que a aprendizagem ao longo da vida tem vindo a assumir, na sociedade atual.

À semelhança do que observámos ao analisar a dimensão pessoal, profissional e social, no que toca à parte da educação/formação, os adultos inscritos no CNO por iniciativa própria, tem uma percepção mais otimista, positiva, nas três dimensões analisadas, relativamente aos adultos protocolados.

Conclusões

A presente investigação permitiu-nos concluir que os adultos inscritos por iniciativa própria percecionam o impacto do processo, nas três dimensões analisadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. De um modo geral, a dimensão pessoal é a mais valorizada por uns e outros, seguida da dimensão profissional, e, por último, a dimensão social, validando o impacto bastante

significativo que o processo tem na vida dos adultos, lançando pistas para reflectirmos um pouco sobre a temática em questão.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percecionada pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta formativa.

Apesar de todos os preconceitos e estereótipos em torno de um processo considerado inovador, podemos afirmar que o processo RVCC assegura um carácter bastante democrático, emergindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não conseguiram aproveitaram prosseguir os seus estudos. Na sua grande maioria, os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos relacionados com a falta de motivação e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Portanto, é esperado que este processo assegure o princípio da igualdade de oportunidades, criando assim novos horizontes a quem o frequenta. No entanto, o importante neste estudo foi constatar que, apesar de toda a controvérsia gerada em torno do reconhecimento de adquiridos, a percepção que os adultos têm do impacto do processo é bastante positiva para as suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. De igual modo verificamos que a frequência do mesmo permite aos adultos reconhecer a importância crescente que a Aprendizagem ao Longo da Vida assume na sociedade atual, cada vez mais exigente e competitiva

Referências bibliográficas

- Alcoforado, Joaquim Luís Medeiros (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra.
- Carneiro, R. (1994). *A evolução da Economia e do Emprego. Novos desafios para os Sistemas Educativos no dealbar do Século XXI*. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html.
- Carneiro, R. (coord.) (2009). *Caderno Temático I. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Agência Nacional para a Qualificação em parceria com Universidade Católica Portuguesa. ANQ, I.P. 1ª ed.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (consultado em 28/06/12) de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875002>.
- Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.), (2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Simões, A. (1979), *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.

