

I CONFERÈNCIA INTERNACIONAL DE RECERCA EN EDUCACIÓ

**Educació 2019:
Reptes, tendències i compromisos**
4 i 5 de novembre de 2019
Universitat de Barcelona

LLIBRE D'ACTES

www.ub.edu/ired19/

EDITORS:

Carles Lindín, Marta B. Esteban, Juliana C. F. Bergmann,
Núria Castells, Pablo Rivera-Vargas



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

iRED

INTERNATIONAL
CONFERENCE OF
RESEARCH IN
EDUCATION

Com citar / Cómo citar / How to cite / Como citar:

Lindín, C., Esteban, M. B., Bergmann, J. C. F., Castells, N., & Rivera-Vargas, P. (Ed.) (2020). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona)*. Albacete: LiberLibro.

<http://www.ub.edu/ired19/>

Any / Año / Year / Ano: 2020

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona.
LiberLibro

ISBN: 978-84-17934-76-7

Disseny gràfic i maquetació / Diseño gráfico y maquetación /

Graphic design and layout / Design e layout gráfico: Crea Congressos, SCCL

Creative Commons (CC BY-NC-SA)



Editors / Editores / Editors / Editores:

Carles Lindín, Marta B. Esteban, Juliana C. F. Bergmann, Núria Castells, Pablo Rivera-Vargas

LLIBRE D'ACTES

I CONFERÈNCIA INTERNACIONAL DE RECERCA EN EDUCACIÓ

Educació 2019:

Reptes, tendències i compromisos

LIBRO DE ACTAS

I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Educación 2019:

Retos, tendencias y compromisos

PROCEEDINGS

1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN EDUCATION

Education 2019:

Challenges, Trends and Commitments

ANAIS

I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Educação 2019:

Desafios, tendências e compromissos

ÍNDEX

Índice - Index - Índice

INTRODUCCIÓ Introducción - Introduction - Introdução	06
COMITÈS Comités - Committees - Comitês	08
COMUNICACIONS Comunicaciones - Communications - Comunicações	10
Sistema educatiu, formació docent i societat del coneixement Sistema educativo, formación docente y sociedad del conocimiento Education system, teacher training and the knowledge society Sistema educativo, formação docente e sociedade do conhecimento	19
Equitat, benestar i inclusió Equidad, bienestar e inclusión Equality, welfare and inclusion Igualdade, bem-estar e inclusão	323
Entorns d'aprenentatge potenciats per tecnologia Entornos de aprendizaje potenciados por la tecnología Learning environments enhanced by technology Entornos de aprendizagem potencializados pela tecnologia	497
Contextos d'aprenentatge i educació Contextos de aprendizaje y educación Education and learning contexts Contextos de aprendizagem e educação	613

INTRODUCCIÓ

Presentem el llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació – “Educació 2019: reptes, tendències i compromisos” (IREd'19), celebrada a Barcelona, el 4 i 5 de novembre de 2019, a la Universitat de Barcelona.

IREd'19 és una iniciativa promoguda per l'Institut de Recerca en Educació (IRE), de la Universitat de Barcelona, amb l'objectiu d'incentivar l'intercanvi, la discussió i la reflexió al voltant de tres eixos: reptes que es plantegen al sistema educatiu durant els propers anys; tendències cap a on s'orienten les polítiques institucionals actuals, i compromisos als quals cal arribar en els propers anys.

Durant la conferència tots tres eixos es van abordar des de tres perspectives: Recerca i societat; Grups de recerca, i Instituts de recerca.

En les taules rodones al voltant de grups de recerca, la finalitat era vincular els grups de recerca participants amb discursos innovadors, reflexius, crítics i/o sobre temàtiques transversals de la recerca en el context del nostre temps i la nostra societat.

En les sessions dels instituts de recerca es va tractar sobre els processos d'agrupació i cohesió de grups, les noves estratègies en presentació de projectes, i la visibilitat, rellevància i avaluació de la recerca.

Les comunicacions que conformen el llibre d'actes van ser presentades en les sessions de Recerca i societat, amb la finalitat de fomentar la discussió entre els participants entorn els reptes que actualment es plantegen en l'àmbit educatiu. La sessió pretenia convertir-se en un espai de trobada on exposar i analitzar els últims avenços en investigació educativa i algunes propostes innovadores que indiquessin les tendències de transformació i millora predominants en l'àmbit educatiu. Esperem que us resultin profitoses.

COMITÈ ORGANITZADOR

INTRODUCCIÓN

Presentamos el libro de actas de la I Conferencia Internacional de Investigación en Educación - “Educación 2019: retos, tendencias y compromisos” (IREd'19), celebrada en Barcelona, el 4 y 5 de noviembre de 2019, en la Universitat de Barcelona.

IREd'19 es una iniciativa promovida por el Instituto de Investigación en Educación (IRE), de la Universitat de Barcelona, con el objetivo de fomentar el intercambio, la discusión y la reflexión alrededor de tres ejes: retos que se plantean al sistema educativo durante los próximos años; tendencias hacia donde se orientan las actuales políticas institucionales, y compromisos a alcanzar en los próximos años.

Durante la conferencia los tres ejes se abordaron desde tres perspectivas: Investigación y sociedad; Grupos de investigación, e Institutos de investigación.

En las mesas redondas en torno a grupos de investigación, la finalidad era vincular los grupos de investigación participantes con discursos innovadores, reflexivos, críticos y/o sobre temáticas transversales de la investigación en el contexto de nuestro tiempo y nuestra sociedad.

En las sesiones de los institutos de investigación se trató sobre los procesos de agrupación y cohesión de grupos, las nuevas estrategias en presentación de proyectos, y la visibilidad, relevancia y evaluación de la investigación.

Las comunicaciones que conforman el libro de actas fueron presentadas en las sesiones de Investigación y sociedad, con el fin de fomentar la discusión entre los participantes en torno a los retos que actualmente se plantean en el ámbito educativo. La sesión pretendía convertirse en un espacio de encuentro donde exponer y analizar los últimos avances en investigación educativa y algunas propuestas innovadoras que indicaran las tendencias de transformación y mejora predominantes en el ámbito educativo. Esperamos que os resulten provechosas.

COMITÈ ORGANITZADOR

INTRODUCTION

It is with great pleasure that we present the proceedings of the 1st International Conference on Educational Research – “Education 2019: challenges, trends and commitments” (IRE’19), held in Barcelona in November 4th and 5th, 2019, at the Universitat de Barcelona.

IRE’19 is an initiative promoted by the Institute for Research in Education (IRE), of the Universitat de Barcelona, with the aim of encouraging exchange, discussion and reflection around three main themes: challenges that will arise in the education system in the coming years; trends towards which education policies are oriented; and commitments that must be reached in the coming years.

During the conference all three main themes were approached from three perspectives: Research and Society; Research Groups; and Research Institutes.

In round tables on Research Groups, the aim was to link the participating research groups with innovative, reflective, critical and/or cross-cutting thematic discourses of research in the context of our time and society.

During the sessions of Research Institutes, the processes of grouping and group cohesion, new strategies in the presentation of projects, as well as the visibility, relevance and evaluation of research were discussed.

The papers in these proceedings were presented in the Research and Society sessions, with the purpose of encouraging discussion among the participants on the challenges that currently arise in the field of education. The session aimed to become a meeting place where the latest breakthroughs in educational research were presented and analysed, as well as some innovative proposals that indicate the predominant trends of transformation and improvement in the educational world. We hope you find it useful.

THE ORGANISING COMMITTEE

INTRODUÇÃO

Apresentamos os anais da I Conferência Internacional de Pesquisa Educativa – “Educação 2019: desafios, tendências e compromissos” (IRE’19), realizada em Barcelona, nos dias 4 e 5 de novembro de 2019, na Universitat de Barcelona.

IRE’19 é uma iniciativa promovida pelo Instituto de Pesquisa em Educação (IRE), da Universitat de Barcelona, com o objetivo de promover o intercâmbio, a discussão e a reflexão sobre três eixos: desafios que se apresentam ao sistema educativo durante os próximos anos; tendências às quais se orientam as atuais políticas institucionais e compromissos a serem alcançados nos próximos anos.

Durante a conferência, os três eixos foram abordados sob três perspectivas: Pesquisa e sociedade; Grupos de pesquisa e Institutos de Pesquisa.

Nas mesas-redondas em torno dos grupos de pesquisa, o objetivo foi o de vincular os grupos de pesquisa participantes com discursos inovadores, reflexivos, críticos e/ou sobre temáticas transversais da pesquisa no contexto do nosso tempo e de nossa sociedade.

As sessões dos Institutos de Pesquisa abordaram os processos de agrupamento e coesão de grupos, as novas estratégias na apresentação de projetos e a visibilidade, relevância e avaliação da pesquisa.

As comunicações que compõem os anais foram apresentadas nas sessões “Pesquisa e sociedade”, a fim de fomentar entre os participantes a discussão em torno aos desafios que atualmente se colocam no âmbito educativo. Essa perspectiva foi planejada como um espaço de encontro onde fossem apresentados e analisados os últimos avanços em pesquisa educativa, assim como algumas propostas inovadoras, que indicam as tendências de transformação e melhora predominantes em um mundo educativo. Esperamos que ele seja útil para você.

COMITÊ ORGANIZADOR

Comitè Organitzador

Comité Organizador - Organizing Committee - Comitê Organizador

María Asunción Aneas Álvarez
Universitat de Barcelona

Núria Castells Gómez
Universitat de Barcelona

Carles Lindín Soriano
Universitat de Barcelona

Ana Ayuste González
Universitat de Barcelona

Marta B. Esteban Tortajada
Universitat de Barcelona

Teresa Lleixà Arribas
Universitat de Barcelona

Antonio Bartolomé Pina
Universitat de Barcelona

Nuria Fuentes Peláez
Universitat de Barcelona

Teresa Mauri Majós
Universitat de Barcelona

Juliana Cristina Faggion Bergmann
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

Beatriz Jarauta Borrasca
Universitat de Barcelona

Pablo Rivera Vargas
Universitat de Barcelona

Comitè Científic

Comité Científico - Scientific Committee - Comitê Científico

Jordi Adell
Universitat Jaume I

Priscila Benitez
Universidade Federal do ABC

Alicia Cid Reborido
Universidad Autónoma
Metropolitana

Martín Aiello
Universidad Nacional de Tres de
Febrero

Esperanza Bosch Fiol
Universitat Illes Balears

Marc Clarà Garangou
Universitat de Lleida

Albert Alegre
East Stroudsburg University

Zoia Bozu
Universitat de Barcelona

Nuria Codina
Universitat de Barcelona

Francisco Aliaga Abad
Universidad de Valencia

Regina Ingrid Bragagnolo
Universidade Federal de Santa
Catarina

Rosa M. Colomina
Universitat de Barcelona

Cristina Alonso Cano
Universitat de Barcelona

Marcelo Braz Vieira
Fundação Universitária
Iberoamericana

Laia Coma Quintana
Universitat de Barcelona

Àngel Alsina
Universitat de Girona

Francesc Buscà Donet
Universitat de Barcelona

Nelson De Luca Pretto
Universidade Federal da Bahia

M. Teresa Anguera
Universitat de Barcelona

Julio Cabero
Universidad de Sevilla

Frida Díaz Barriga Arceo,
Facultad de Psicología UNAM

**Immaculada Armadans
Tremolosa**
Universitat de Barcelona

Elena Cano
Universitat de Barcelona

Mauricio Dimant
The Hebrew University of
Jerusalem

Eugènia Arús Leita
Universitat de Barcelona

Marcelo Carneiro-Leão
Universidade Federal Rural de
Pernambuco

Camila Domeniconi
Universidade Federal de São
Carlos

Rosa Barrera Capot
Universidad de Santiago de Chile

Linda Castañeda
Universidad de Murcia

Graça Dos Santos Costa,
Universitat de Barcelona

Charo Barrios Arós
Universitat Rovira i Virgili

Angela A. Castrechini Trotta
Universitat de Barcelona

Inés Dussel
DIE-CINVESTAV

Margarita Bartolomé
Universitat de Barcelona

Sílvia Cavalcante
Universitat de Lleida

Anna Engel
Universitat de Barcelona

Charles Bazerman
University of California

Manuel Cebrián de la Serna
Universidad de Málaga

Ola Erstad
Universitetet i Oslo

Anna Escofet
Universitat de Barcelona

Juliana Cristina Faggion Bergmann
Universidade Federal de Santa Catarina

Lianghuo Fan
East China Normal University/
University of Southampton

Pilar Figuera Gazo
Universitat de Barcelona

Gemma Filella Guiu
Universitat de Lleida

Aquilina Fueyo Gutiérrez
Universidad de Oviedo

María Jesús Gallego Arrufat
Universidad de Granada

Francisco José García-Peñalvo
Universidad de Salamanca

Adriana Gewerc Barujel
Universidade de Santiago de Compostela

Mercè Gisbert Cervera
Universitat Rovira i Virgili

Marta Gràcia
Universitat de Barcelona

Begoña Gros
Universitat de Barcelona

Carlos Guazmayan Ruiz
Universidad de Nariño-Colombia

Francesc Imbernon
Universitat de Barcelona

Sonia Jarque
Universitat de Barcelona

Thierry Karsenti
Université de Montréal

Vasileios Koulaidis
University of Nicosia

Kristiina Kumpulainen
University of Helsinki

Andrea Lapa
Universidade Federal de Santa Catarina

Teresa Lleixà Arribas
Universitat de Barcelona

Marta López Costa
Universitat de Barcelona

Mónica López López
University of Groningen

Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla

Susana Marchisio
Universidad Nacional de Rosario

Elena Martín Ortega
Universidad Autónoma de Madrid

Trinidad Mentado
Universitat de Barcelona

Marta Minguela
Universitat de Barcelona

Raquel Miño Puigcercós
Universitat de Barcelona

María Cruz Molina Garuz
Universitat de Barcelona

M^a Josefa Mosteiro García
Universidad de Santiago de Compostela

Miquel F. Oliver Trobat
Universitat de les Illes Balears

Javier Onrubia
Universitat de Barcelona

Alfonso Antonio Padilla Garrido
Pontificia Universidad Católica de Chile

Paulo Padilla-Petry
Universitat de Barcelona

Pere Palou Sampol
Universitat de les Illes Balears

Àngel Pérez
Universidad de Málaga

Lucila Pérez
Universidad Casa Grande

Núria Pérez Escoda
Universitat de Barcelona

Elsie Alejandrina Pérez Serrano
Universidad Internacional Iberoamericana Ciudad Campeche

Maria Teresa Pessoa
Universidade de Coimbra

Ana M^a Porto Castro
Universidade de Santiago de Compostela

Juan Ignacio Pozo
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín Prats Cuevas
Universitat de Barcelona

Ignasi Puigdemívol
Universitat de Barcelona

Emma Quiles Fernández
Universitat de Barcelona

Manuela Raposo-Rivas
Universidade de Vigo

Mercedes Reguant Álvarez
Universitat de Barcelona

Ana Remesal
Universitat de Barcelona

Gert Rijlaarsdam
University of Amsterdam

Sylvia Rittershausen
Universidad de Chile

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

María José Rochera
Universitat de Barcelona

José Luis Rodríguez Illera
Universitat de Barcelona

Alejandro Rodríguez Martín
Universidad de Oviedo

Maria Luisa Rodríguez Moreno
Universitat de Barcelona

Ileana Salas Campos
Universidad Estatal a Distancia-Costa Rica

M. Paz Sandín Esteban
Universitat de Barcelona

Núria Serrat Antolí
Universitat de Barcelona

Paulo Maria Silva Dias
Universidade Aberta

Karl Steffens
Universität zu Köln

Mercedes Torrado
Universitat de Barcelona

Yuly Vanegas
Universitat de Lleida

Fàtima Vega Llobera
Universitat de Barcelona

Ruth Vila Baños
Universitat de Barcelona

Comunicacions

Comunicaciones - Communications - Comunicações

Sistema educatiu, formació docent i societat del coneixement

Sistema educativo, formación docente y sociedad del conocimiento

Education system, teacher training and the knowledge society

Sistema educativo, formação docente e sociedade do conhecimento

El discurs a l'aula per al desenvolupament de les habilitats cognitives d'ordre superior a la formació inicial dels mestres Juli Palou; Montserrat Fons	20
¿Qué metodologías emplean los docentes que forman a los futuros maestros? ¿Dónde y cómo las adquieren? Una visión desde la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona Trinidad Mentado; Beatriz Jarauta; Ares Cruz; Núria Serrat	28
LA FP DUAL intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito Meritxell Arderiu; Jordi Brasó	32
La formación del profesorado: Programar por competencias a partir de casos reales. Propuesta para el ámbito de la educación física Meritxell Arderiu; Jordi Brasó	40
Dimensiones de análisis de formas de posicionamiento de profesores en formación al indagar sobre problemas en el practicum Brenda Lara-Subiabre	49
Creando relatos de vida para desarrollar líderes y contextos educativos Mireia Tintoré; Rosário Serrão Cunha; Ilídia Cabral; José Matias Alves	56
Desarrollo docente y mejora de la competencia comunicativa de alumnos de diferentes niveles educativos con la aplicación digital EVALOE-SSD Marta Gràcia; Fátima Vega; Jordi Casanovas	65
Cambios sociales, educativos y docentes para la equidad de género desde la Teoría de la Autodeterminación Irene Martínez Cantero	74
Contextos emergentes na educação superior: instabilidade educacional e as tecnopolíticas Gabriela Barichello Mello; Marilene Gabriel Dalla Corte	83
Avaliação como métrica de qualidade para os Cursos Superiores de Tecnologia no Contexto Emergente Antônio Carlos Minussi Righes; Rosane Carneiro Sarturi; Marilene Gabriel Dalla Corte	92
Profesorado universitario y procesos de formación: ¿Cómo se llega a la innovación? Tensiones institucionales y perfiles docentes Gabriel Asprella	102
Racionalidades evaluativas de profesores de centros educativos chilenos Daniel Ríos; David Herrera; Ana María Jiménez; Paulina Salinas	112
Movimentos significativos na formação de professores por meio do PIBID pedagogia alfabetização e letramento Rita Buzzi Rausch; Cleide Santos Sopelsa; Isabela Daeuble Girardi; Aroraima Maria Baggio Prado; Carla Coman França; Bruna Aparecida de Almeida	121
Memórias da natureza: ressignificando a cultura e os saberes docentes para a produção de sentidos ambientais Alice Maria Corrêa Medina	130
Pesquisa narrativa e processos de formação docente em moda Rogério Justino Flori	136

Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: práticas e desafios para formação de professores na cidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil Maria Walburga dos Santos; Vanessa Ferreira Garcia	145
Implementación de la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB Ingrid Agud Morell; Angelina Sánchez Martí	153
Percepciones de los maestros en formación inicial de infantil y primaria sobre el Aprendizaje por Proyectos (ABP) en el contexto del Huerto Ecodidáctico Elizabeth Rodríguez-Acevedo; Mariona Espinet	157
El saber subyacente de la práctica de formación docente, como principios estructurantes de la misma práctica en los programas de educación infantil María Esther Tobos Valderrama	168
La indagación narrativa en la formación inicial del profesorado: de la escuela a la universidad José Contreras Domingo; Emma Quiles-Fernández; Adrià Paredes Santín	176
Formación de Formadores Autogestivos Héctor López Elizalde; M ^a del Rosario Eugenia Gómez Zarazúa	184
Promover la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en “espacios compartidos” de evaluación formativa en el prácticum de Maestro de Educación Primaria Javier Onrubia; Teresa Mauri; Rosa Colomina; Anna Ginesta	192
La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros Teresa Mauri; Rosa Colomina; Javier Onrubia; Anna Ginesta	199
Utilización de la aplicación digital EVALOE-SSD por una maestra de Ecuador como herramienta de formación, autoevaluación y propuesta de cambios en la metodología de trabajo Lia Hermida; Marta Gràcia; Carlos Yance; Laura Amado	211
Evaluación de la docencia universitaria: hacia una caracterización desde las representaciones de los académicos desde diversas áreas del conocimiento Felipe González Catalán	218
La Asesoría Metodológica para la elaboración del Trabajo de Grado en el Marco del Proyecto RECREA: La opinión de los Estudiantes M ^a del Rosario E. Gómez Zarazúa; Héctor López Elizalde; Ignacio Arana García	228
Identificación de Fake news por estudiantes de la ESO: Sesgo confirmatorio y justificación argumentativa de la credibilidad Esther Pérez; Marta Minguela; Esther Nadal; Mercè Garcia-Mila; Núria Castells Gómez; Andrea Miralda	235
Relatos digitales de adolescentes y jóvenes en la nueva ecología de la participación Marc Fuertes-Alpiste; Núria Molas-Castells; M ^a José Rubio; Francesc Martínez-Olmo; Cristina Galván	242
Canales tecnológicos, jóvenes y participación ciudadana Marta Beatriz Esteban; Elena Noguera; Miquel Martínez	248
Música y TIC en los grados de Maestro: contenidos y actividades en los planes docentes Diego Calderón-Garrido; Josep Gustems-Carnicer; Xavier Carrera.....	256
Out-of-school learning between identity, diversity and connections: extending the classroom for active citizenship Cinzia Zadra	263
Co-designing and Making - Experiences from the project Noora Salonen	269

The School as a Center for Peace Education: A Case Study Gulistan Gursel-Bilgin	276
A Pesquisa Educativa como espaço formativo e de co-criação nas comunidades escolares: possibilidades metodológicas a partir da Teoria Crítica da Tecnologia e do Design Participativo Rosely Zen Cerny; Marina Bazzo de Espíndola; Siliara Borges Ritta; Diego França Vieira; Ana Leticia Oliveira do Amaral; Alexandre Ladvig	281
Liberdade Assistida: Um Estudo de Caso sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Janaina Teles; Darliane Amaral	289
Gestão e Docência Superior para Camponeses no Brasil: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo Maria de Fátima Almeida Martins; Eliene Novaes Rocha	295
Estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: repercussões na formação inicial do Pedagogo Rosane Carneiro Sarturi	302
Formação de professores alfabetizadores: mapeando a produção científica publicada no Brasil entre 2014 e 2018 Isabela Cristina Daeuble Girardi; Rita Buzzi Rausch	311

Equitat, benestar i inclusió
Equidad, bienestar e inclusión
Equality, welfare and inclusion
Igualdade, bem-estar e inclusão

Investigant amb la ciutadania per a fer polítiques públiques Assumpta Aneas; M. Paz Sandín; Pilar Folgueiras; Montse Freixa; Ruth Vilà	324
Aprenentatge Servei i Justícia Global: Dos enfocaments que s'enriqueixen per una educació orientada a la transformació i a la justícia Global Brenda Bär; Laura Campo; Maria Monzó; Judit Rifà	334
Parla'm en català; sóc una dona catalana musulmana. Investigant col·lectius minoritzats participativament Assumpta Aneas; Montse Freixa; Ruth Vilà; Pilar Folgueiras; M. Paz Sandín	343
Presentación del proyecto I+D+i "Infancia y Participación. Diagnóstico y Propuestas para una Ciudadanía Activa e Inclusiva en la Comunidad, las Instituciones y la Gobernanza" Ana Maria Novella Cámara; Marta Sabariego Puig; Marta Beatriz Esteban Tortajada	351
Educación social, relaciones y altruismo: pedagogía del don como factor de inclusión Mónica Gijón; Xus Martín; Josep Maria Puig	362
EDUPLACES e a busca de uma escola inclusiva: uma reflexão política e sociológica no quadro de um projeto de pesquisa Manuel A. Silva; Carlos A. Gomes; ; Joana Lúcio	370
Estudio evaluativo de la discriminación por diversidad sexual y de género en la USC María-José Méndez-Lois; Milena Villar Varela; Felicidad Barreiro Fernández	378
Crianças nas brincadeiras: uma mirada a partir dos Estudos de Gênero na Educação Infantil Regina Ingrid Bragagnolo; Leonor M. S. Cantera	385
Situaciones educativas en el movimiento de trabajadores rurales sin tierra Arminda Álamo Bolaños	394

BRINCANDO DE LUTAR COM O(S) OUTRO(S): uma análise de experiências corporais de crianças pequenas Andréa S. Rivero; Regina Ingrid Bragagnolo; Patrícia de Moraes Lima	402
Interculturalidade crítica: a emergência social de uma mudança no paradigma das relações escolares Amanda Aliende da Matta	411
Educa(R)ua: Políticas Sociais e Educacionais para Educandos em Situação de Rua Kleyne Cristina Dornelas de Souza; Maria Clarisse Vieira	419
Cartas Pedagógicas de Professores em Formação: Justiça Social na Extensão Universitária Marcia Lisba Costa de Oliveira	427
A universidade e a luta antirracista Marcos Antonio Batista da Silva	441
¿Como se a gente fosse um nada?: letramentos, saberes e poder em um câmpus universitário Marcia Lisbôa Costa de Oliveira	449
Análisis de motivos y necesidades psicológicas para la promoción de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios: El desafío “mente sana, pero en cuerpo sano también” Rafael Valenzuela; Núria Codina; José Vicente Pestana	460
Rasgos identitarios, características y valoraciones de las profesoras y profesores de Escuelas Efectivas de la Comuna de Puerto Montt Héctor Carcamo Manríquez; Jorge Parada Morollón	465
Alternativas comunicacionais como metodologia para ensino da língua de sinais Neuma Chaveiro; Karlla Freitas Patrícia de Sousa; Juliana Faria Guimarães; Claudney Silva Maria de Oliveira; Soraya Duarte Bianca Reis	473
En los límites de la normalidad. Percepciones de los estudiantes diferentes sobre sus docentes y su contribución en la escuela normalizada Enrique Rivera García; Alberto Moreno Doña; Carmen Trigueros Cervantes	480
Experiência, linguagem e corpo: hibridações e implicações para a formação humana no pensamento Walter Benjamin Santiago Pich	489

Entorns d'aprenentatge potenciats per la tecnologia

Entornos de aprendizaje potenciados por la tecnología

Learning environments enhanced by technology

Entornos de aprendizagem potencializados pela tecnologia

El impacto de los criterios en la provisión de feedback: una experiencia de evaluación entre iguales Laia Alguacil; Meritxell Pitarque; Aitor Dorado; Laia Lluch	498
El feedback en un proceso de evaluación entre iguales: proceso de validación de una pauta de análisis Laia Alguacil; Meritxell Pitarque; Aitor Dorado; Laura Pons-Seguí	504
La incidència de les retroaccions en l'aprenentatge virtual Carme Durán; Mireia Manresa	513
Una secuencia didáctica diseñada para la metodología de aula invertida Alejandro Rosas Mendoza; Melva Flores Gil	519
Hacia una verdadera digitalización en educación secundaria: la filología digital Carles Lindín Soriano	528

Educación sobre medios digitales: imprescindible para incentivar las interacciones positivas Carles Lindín; Núria Serrat; Andrea Jardí	537
La Barcelonada 2019: análisis de una práctica educativa que utiliza las TIC para promover la conexión entre contextos de aprendizaje y los intereses del alumnado Sofía Varona Klioukina; Alexandra Villablanca Retamal	547
Desafíos de los programas a distancia en la educación superior: Experiencia de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro Alejandra García-Aldeco; Leticia Pons Bonals; Teresa Guzmán Flores	556
Propuesta de itinerarios personalizados de aprendizaje en la formación inicial docente rbara De Benito; Sofía Villatoro; Jesús Salinas	567
Draw my class: genealogia e narrativa no ensino de Psicologia da Educação Rodrigo Lages e Silva; Júlia M. Bertê	576
Inovação e avaliação no cenário da expansão do ensino superior no Brasil Graziela Giacomazzo; Andréia Morés; Patricia Jantsch Fiuza	583
Ensino e aprendizagem em contextos conectados: uma revisão da literatura sobre o uso de dispositivos pessoais no ensino básico Catia Regina Berndardes Fernandes; Patricia Jantsch Fiuza; Jorge Castellá Sarriera	593
Diretrizes para o design digital de inclusão dirigido a analfabetos funcionais usuários de dispositivos móveis Marilene Santana dos Santos Garcia; Siderly do Carmo Dahle de Almeida	604

Contextos d'aprenentatge i educació

Contextos de aprendizaje y educación

Education and learning contexts

Contextos de aprendizagem e educação

De la Educación para el Desarrollo a la Educación para la Justicia Global. Diagnóstico de proyectos subvencionados por el Ayuntamiento de Barcelona (2012-2017) Alba Castejón Company; Álex García-Alba; María Monzó Tatjé; Judit Rifà Dachs; Laura Rubio Serrano.....	614
Trayectoria del Proyecto UNA Educación de Calidad: saberes construidos en el acompañamiento del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica Angélica del Socorro Fontana Hernández	624
Aprendizaje experiencial para el desarrollo de la autonomía personal y la educación ética y ciudadana: el proyecto de aprendizaje servicio Montgoghat Cintia Carreira Zafra; Jordi Saura Matallana	632
La importancia de las relaciones sociales entre iguales: la diversidad cultural en Educación Primaria Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez; Carmen Carmona Rodríguez	641
Características del buen profesor: la perspectiva de los alumnos Estudio realizado en Chile en el Colegio Instituto Inglés de Rancagua, Chile Tulio Barrios Bulling	655
Inclusión en la perspectiva de ciudades educadoras: considerando el ocio y deporte, el caso de Barcelona Joelma Montelares da Silva; Jacqueline Nunes da Silva; Miguel Angel Torralba Jordan; Sergio Luiz Carlos dos Santos	666

Evaluación del Tronco inter y multidisciplinar (TIM) en Ingeniería en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México Alicia Cid Reborido	675
Dimensiones y principios para el diseño de espacios educativos desde la investigación Guillermo Bautista; Anna Escofet; Begoña Gros; Marta López; Marta Marimon-Martí; María José Rubio; Angelina Sánchez-Martí	684
Validación de las actividades docentes para la mejora de la competencia comunicativa oral, personal y social de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria Àngels Morillo Maymón; Marta Gràcia García; Sonia Jarque Fernández	690
Prácticas de microenseñanza en el Aula Laboratorio de Educación Infantil: investigando e innovando en la docencia universitaria para la formación docente María Bermúdez Martínez; María José Latorre Medina; Antonio García Guzmán	703
Articulação entre saúde e educação: a experiência brasileira sob a ótica do profissional de educação física Paulo Sergio Cardoso Silva; Marcelo Braz	711
Movimento e Processo: a formação identitária do estudante de Medicina Clarisse Daminelli Borges Machado; Andrea Soares Wuol	721
A atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes em aulas de História Edson Schroeder; Simão Henrique Jakobowski	729
Aportes do Desenho Universal para Aprendizagem nas Práticas de Leitura mais Acessíveis: Mobilizando Saberes na Formação Docente Alessandra Lopes de Oliveira Castelini; Célia Maria Adão Aguiar de Sousa; Denise Quaresma da Silva	740
Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível à Todos Alessandra Lopes de Oliveira Castelini; Célia Maria Adão Aguiar de Sousa; Denise Quaresma da Silva	749
Les evidències científiques com a font d'aprenentatge professional per a la millora educativa Georgeta Ion; Joaquín Gairín Sallán; Ernest Lopez Sirvent	760
Autodeterminación y evaluación de los aprendizajes para la formación humana Liliana Saavedra Rey; Aura Rocío Ramírez; Sneider Saavedra Rey	769
Identificación, desarrollo y acreditación de capacidades significativas para el trabajo Soledad Domene Martos; Juan Antonio Morales Lozano	778
“Aprender haciendo” como modelo de formación para el desarrollo de los territorios Marta Rodríguez Vázquez del Rey	788
Incidència de les característiques de l'activitat física sobre les funcions executives dins del context escolar. Proposta de recerca Marc Guillem, María García, Alba Berenguer, Albert Batalla, David Bueno	801
Leadership Dynamics Between Teachers and Students in a School-based Makerspace Jasmiina Leskinen; Kristiina Kumpulainen; Anu Kajamaa	814
Dialogic Argumentative Interaction Environments for the Development of Cultural Literacy Dispositions of Inclusion, Tolerance, and Empathy Mercè Garcia-Mila; Chrysi Rapanta; Fabrizio Macagno; Ana Remesal	820

Reflective student exchange as a collaborative and complementary academic activity: Preliminary results from a cross-national peer-to-peer mentoring scheme with primary teacher trainees Alexander Masardo; Miquel Alsina	827
Improving future occupational health practitioners? competences for the management of techno-stress and excellence Jan Philipp Czakert; Inmaculada Armadans; Katharina Felicias Pfaffinger; Rita Berger	832
Mídias e educação: possibilidades de criação em sala de aula Tanise Reginato	835
Educação em direitos humanos na escola hacker Andrea Lapa; Taína Vital; Sabrina Silva	843
Culturas escolares, lideranças, processo de ensino aprendizagem e resultados: apresentação de dados de um estudo duplo comparativo Sílvia Amorim; Ilídia Cabral; José Matias Alves; Rosário Serrão Cunha	851
Trajetórias de escrita gamificada de fanfictions em contexto (não) escolar Camila Grimes; Mariana Aparecida Vicentini; Adriana Fischer; Clarisse Daminelli Borges Machado	859
PlayTrain - O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância Dalila Lino; Maria João Hortas; Clarisse Nunes; Carla Rocha; Natália Vieira; Kátia Sá; Marina Fuertes	867
La reflexión como estrategia de personalización del aprendizaje escolar: análisis de una práctica educativa Antonio Membrive; Mariana Largo; Camila Cáceres; Maria Isabel Vizquerra; Anna Engel; Mariana Solari	874
El análisis de una práctica educativa que promueve la conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela Iris Merino; Elena Martin; Maria Jose Rochera; Natalia Silva; Sofia Varona; Alexandra Villablanca	883
La conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela: un caso ilustrativo Iris Merino; Antonio Membrive; Mariana Largo; Jaime Fauré	890
Currículum Propio, Enseñanza-Aprendizaje y Contexto. El caso de las Escuelas y Liceos Artísticos de Chile Hildaaura Zulantay A	896
Impulso del compromiso de los estudiantes universitarios mediante procesos de codiseño Anna Escofet Roig; Mar Grasa Martínez; Victoria Morín Fraile; Ana Novella Cámara; Montserrat Payá Sánchez; Laura Rubio Serrano	902
Pensamento criativo em matemática: Um desafio para a educação do século XXI Mateus Fonseca; Cleyton Gontijo; Matheus Zanetti; Alexandre Carvalho	911
Desafios para a educação matemática do século XXI: o desenvolvimento da criatividade compartilhada em matemática Alexandre Tolentino Carvalho; Cleyton Gontijo; Mateus Fonseca	918
A educação de tempo integral no sistema colégio militar do Brasil e indicadores de qualidade Adriana Roso Lorenzoni; Marilene Gabriel Dalla Corte	929
A sala de aula como possibilidade de inversão do cotidiano Paulo Bruno Correa	940
Os desafios da educação brasileira: as ações afirmativas no contexto de pós eleições de 2018 Filipe Luiz Cerqueira Carvalho; Stefany Silva Matos	945

Subjetividade, desenvolvimento e aprendizagem no contexto da sala de aula	
Andressa Martins do Carmo de Oliveira	954
Os estilos de aprendizagem em situações de busca e uso da informação: uma revisão de literatura sobre as estratégias utilizadas na construção do conhecimento	
Cláudia Luíza Marques; Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	962
Bibliotecas e acervos escolares: aspectos para a pesquisa histórica educacional	
Rosane Michelli de Castro; Giza Guimarães Pereira Sales	971
Avaliação e letramento em matemática no PISA	
Maria Isabel Ramalho Ortigão	977
Condução da Criação Colaborativa em Teatro na escola	
Maria Amélia Gimmler Netto	986
Propuesta de formación e investigación en protección de datos en Educación Superior	
M ^a Jesús Gallego-Arrufat; Norma Torres-Hernández	993
El Lifebook como herramienta de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje	
Judith Oller; Rubén Arriazu; Mara Nieto; Jaime Fauré	1001
Auto-evaluación docente del uso de la tecnología en prácticas musicales: desde y para escenografías reales y comunicativas	
Irene Martínez Cantero	1009
Evaluando el proceso para asegurar los resultados: Experiencia de una intervención institucional orientada a la retención de los estudiantes de primer año	
Loles González; Xavier Aracil; Jordi Serres; Anna Calvo; Julià Minguillón; Julio Meneses	1016
Tutoria: múltiplas aprendizagens entre encontros e desencontros	
Renato Luginick Ranieri; Mario Fioranelli Neto	1025
Conexões entre o Cinema, a Educação e a formação do ethos docente	
Tatiana Pacheco	1033
O Clube de Ciências como contexto de formação docente	
Daniela Tomio; Edson Schroeder; Celso Menezes	1041
Ciência e Texto Coletivo na Educação de Jovens e Adultos	
Renato Hilário dos Reis; Marina de Santana Corrêa; Janaina Segatto Menezes	1050
Interfaces, possibilidades e potencialidades de protagonismo estudantil em Projetos de Pesquisa e Extensão no âmbito do IFSC/Câmpus Itajaí SC (Brasil): Uma intervenção	
Rita Inês Petrykowski Peixe; Yomara Caetano Fagionato	1059
Análisis del uso de PLE en la educación superior mexicana: una mirada crítica desde la etnográfica	
Urith N. Ramírez-Mera; Victoria I. Marín	1068
La formación continua docente mediante el desarrollo de una comunidad de práctica virtual	
Nimbe Arellanos Beauregard	1078
Interacciones entre el estudiante y el conocimiento en el Aula en escuelas de la XV región de Arica y Parinacota, Chile	
Paulina Martínez Maldonado; Carme Armengol Asparó; José Luis Muñoz Moreno	1086
Desafíos para los formadores que emergen de la experiencia con relatos en la práctica pedagógica	
Alejandra Nocetti de la Barra; Carmen Espinoza Melo; Julio Hizmeri Fernández	1094
Desarrollo de un cuestionario para evaluar las actividades de evaluación y feedback en educación superior desde l a personalización del aprendizaje	
Clara Porrúa García; María José Rochera Villach; Judith Oller Badenas	1101

**SISTEMA EDUCATIU,
FORMACIÓ DOCENT
I SOCIETAT DEL CONEIXEMENT**

**SISTEMA EDUCATIVO,
FORMACIÓN DOCENTE
Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**EDUCATION SYSTEM,
TEACHER TRAINING
AND KNOWLEDGE SOCIETY**

**SISTEMA EDUCATIVO,
FORMAÇÃO DOCENTE
E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**

El discurs a l'aula per al desenvolupament de les habilitats cognitives d'ordre superior a la formació inicial dels mestres

Palou, Juli¹; Fons, Montserrat²

¹Universitat de Barcelona, japalou@ub.edu

²Universitat de Barcelona, mfons@ub.edu

RESUM

Les relacions entre llenguatge i pensament són la base d'aquest projecte d'innovació i recerca. L'objectiu és introduir els alumnes de la doble titulació de mestre al coneixement i ús del discurs que promou el desenvolupament de les habilitats cognitives superiors i que fa possible un aprenentatge integrat de les diferents disciplines. A través de la interrelació entre coneixement, pràctica i reflexió s'incideix en l'aprenentatge d'estratègies interactives i en el desenvolupament de competències lingüístiques que fomentin un rol cognitiu alt entre els aprenents. El dispositiu dissenyat implica la col·laboració entre estudiants de mestre, professors de la Facultat d'Educació de la UB i mestres d'infantil i primària. Amb el propòsit indicat, s'aplica una metodologia centrada en l'obtenció de dades a partir de textos multimodals i espais d'interacció verbal i de reflexió. L'impacte de la recerca està directament relacionat amb la construcció d'eines de millora de la pràctica professional del mestre.

PARAULES CLAU

Discurs de l'aula, habilitats cognitives d'ordre superior, interacció, formació de mestres.

ABSTRACT

The classroom discourse for the development of the higher order cognitive skills in the teachers training. The relationships between language and thought are the basis of this project. The main aim is to improve the knowledge and skills of the higher order cognitive skills in the teachers' training. The relationships between language and thought are the basis of this project. The main aim is to improve the knowledge and skills of higher order cognitive skills in the teachers' training that makes possible the integrated learning of different disciplines. By means of the interrelation between knowledge, praxis and reflection, the emphasis is stressed in the apprenticeship of both interactive strategies, and the development of linguistic strategies which improve a high cognitive role among learners. The designed mechanism is based on the cooperation between education students, lectures, the School of Education, and kindergarten and primary teachers. Following these goals, a methodology is applied, hinged on the data elicitation from multimodal texts and spaces of both verbal and reflexive interaction. The impact of this research contributes to the construction of tools improving the teachers' professional praxis.

KEYWORDS

Classroom discourse, higher order cognitive skills, interaction, teachers training.

Finalitat i objectius

Amb aquesta recerca¹ ens proposem donar resposta a les dificultats que mostren els estudiants de mestre per identificar les característiques específiques del discurs de l'aula que actua de mediador per el desenvolupament de les funcions cognitives d'ordre superior. Els alumnes disposen de coneixements però amb poca connexió per incorporar i fonamentar de manera consistent la funció mediadora del llenguatge per a l'assoliment de formes més complexes de percepció cognitiva.

Per això aquesta investigació es proposa els següents objectius:

1 Recerca duta a terme en el marc dels projectes 2015-ARMIF-00032; 2017-ARMIF-0014; ARCE 2018.

1. Desenvolupar la competència lingüística i comunicativa dels estudiants, a partir de processos de metacognició relacionats amb la funció mediadora del llenguatge per co-construir coneixements a les àrees de llengües i matemàtiques.
2. Relacionar les competències de cada disciplina mitjançant activitats de microanàlisi d'aula que afavoreixin la transferència d'estratègies interactives en les pràctiques a les escoles i en el treball final del doble grau.
3. Identificar les característiques discursives que afavoreixen la construcció conjunta del coneixement a través de la reflexió metalingüística i el treball col·laboratiu dels estudiants.
4. Promoure una visió holística del saber a través de l'acció i la reflexió desplegades en les diferents disciplines, tot integrant continguts i activitats de matèries diferents.
5. Mostrar de quina manera es posen en joc els rols interactius alts en el desplegament de les unitats didàctiques de les diferents disciplines, tant a les pràctiques com al treball final del doble grau.
6. Propiciar la recerca a l'aula per promoure estratègies d'avaluació formativa relacionades amb la funció mediadora del llenguatge en els aprenentatges.
7. Valorar la interdependència entre la creació d'un clima d'aula que protegeixi la imatge dels alumnes en les diferents situacions interactives i la construcció de relacions interpersonals de confiança mútua.

Fonamentació teòrica

Des de la perspectiva socioconstructivista, fonamentada en les aportacions de Vigotsky sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de les llengües, es destaca la necessitat d'usar elements socialment i culturalment construïts per accedir a funcions cognitives superiors. Tant en el camp de la formació com en el de la concepció de la llengua, hi ha consens sobre la importància de l'ús de les llengües a l'aula per afavorir l'ensenyament i aprenentatge a les diferents àrees de coneixement. Treballs anteriors que s'han nodrit de la tradició vigostkyana i que han assentat les bases en el camp de l'educació en llengües són *Comprender y transformar la enseñanza* (Gimeno i Pérez-Gómez, 1992) i *Parlar i escriure per aprendre* (Jorba, Gómez i Prats, 1998). Recerques més actuals, entre les quals destaquem Carter (2007) amb un títol tan significatiu com *Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines* insisteixen en les sinèrgies entre les matèries que pot generar el fet de comprendre la funció mediadora de les llengües.

Hi ha una tendència general a l'hora d'entendre les disciplines dels graus d'Educació Infantil i de Primària com a dominis especialitzats i aïllats de coneixement. No obstant això, la recerca actual de referència fa ús de la noció de *metadisciplines* (Carter, 2007: 393), la qual posa èmfasi en les formes comunes de conèixer, fer i reflexionar en les diferents disciplines. La funció mediadora de les llengües permet crear sinèrgies entre les matèries i enfocar la formació inicial del professorat cap una perspectiva més interdisciplinària o transversal. La presa de consciència sobre les formes de coneixement, desenvolupament i reflexió en els diferents camps del saber permet crear situacions d'ensenyament i aprenentatge que promoguin la transferència d'estratègies interactives i competències lingüístiques en les diferents llengües i assignatures.

Aquesta perspectiva s'emmarca en la post-disciplinarietat (*post-disciplinary inquiry*). Aposta per la intersecció entre camps de coneixement i crítica l'estructura disciplinària del saber en què estan basats els plans d'estudis de les facultats d'educació. La innovació i la millora del model formatiu de les titulacions d'Educació Infantil i d'Educació Primària cap una reconceptualització de les disciplines en termes de *metagèneres* i *metadisciplines* permetria incidir en el desenvolupament d'estratègies que afavorissin la construcció de pensament i la formació de les funcions cognitives superiors (llenguatge i raonament, entre d'altres), les quals possibiliten les operacions de selecció, relació, predicció i síntesi que fan possible l'aprenentatge.

El concepte de *metagènere* (Carter, 2007: 392) posa l'accent en l'estreta connexió entre els patrons d'aprenentatge de les diferents disciplines, és a dir, en els gèneres que componen les respostes tipificades a una situació genèrica d'aprenentatge. La transferència d'estratègies interactives entre matèries té repercussions en l'adopció d'una forma holística d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge, en la qual l'ús de les llengües té un paper clau pel desenvolupament de les múltiples competències.

És necessari des-emfatitzar el coneixement base de les disciplines, per tal que els *metagèneres* i les *metadisciplines* s'utilitzin per vincular els diferents camps de saber, els quals no s'han d'entendre com a territoris estàtics i separats de coneixement. Ans el contrari, és necessari concebre el concepte de disciplina de forma més fluida, de tal manera que es projectin les matèries com a formes de conèixer, fer i reflexionar a l'hora d'ensenyar i aprendre qualsevol saber. La funció medidora de les llengües és important per fomentar un rol interactiu alt durant les activitats de la formació inicial dels mestres, amb el propòsit d'assolir els objectius de construir i co-construir coneixement, desenvolupar funcions cognitives superiors i millorar la competència lingüística.

Metodologia

S'opta per una metodologia de recerca qualitativa, amb ús d'instruments que potencien la creació d'espais discursius multimodals, d'interacció verbal i de reflexió (Kalaja, Dufva, Alanen, 2013), de manera que el discurs generat en les diferents fases del projecte pels subjectes de la recerca és el que conforma la base de dades de la investigació.

Per a l'anàlisi de les dades es parteix de les aportacions dels teòrics del discurs i de la funció medidora del llenguatge (Carter, 2007), segons els quals és possible acostar-se de manera qualitativa a les representacions que tenen les persones. Partint dels mètodes d'anàlisi derivats de l'anàlisi del discurs i, en especial, del discurs en interacció (Kerbrat-Orecchioni, 2005) i desenvolupat abastament pel grup de recerca PLURAL (Fons, 2013; Fons i Buisan, 2012; Palou i Fons, 2012; Fons i Sanchez-Quintana, 2010) es planteja una anàlisi de les dades que tingui en compte les tres dimensions del discurs: interlocutiva, temàtica i enunciativa, ja que interessa analitzar la interacció i el llenguatge en les seves funcions medidores de processos cognitius superiors tals com relacionar, sintetitzar, preveure i planificar, entre d'altres.

Participants

Grup de 40 alumnes, estudiants de 4t curs de la doble titulació en Grau de Mestre d'Educació Infantil i Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona

Procediment

L'estudi es desenvolupa en 3 fases: exploració, desenvolupament i avaluació.

- a) Exploració de les creences dels estudiants de mestre sobre la interacció a l'aula.
- b) Desenvolupament d'accions formatives que interrelacionen coneixement, pràctica i reflexió per a l'aprenentatge d'estratègies interactives i per al desenvolupament de competències lingüístiques que fomenten un rol cognitiu alt entre els aprenents.
- c) Anàlisi de la incidència que aquest programa d'innovació i millora ha tingut en els models interioritzats dels futurs mestres.

Instruments

Tant per a la fase d'exploració com per a la d'anàlisi de la incidència del programa, els principals instruments utilitzats han estat: les narratives multimodals (Kalaja et al., 2013) que han mostrat ser una eficaç via d'accés per a l'estudi de les creences i el focus-group (Álvarez i Jurgenson, 2009; Sampieri, et al., 2010) que permet crear coneixements de manera col·laborativa.

Pel que fa al desenvolupament de les accions s'han dissenyat un conjunt d'activitats reflexives en relació amb la praxis, entesa com la connexió dialèctica entre el coneixement científic i l'activitat pràctica, d'acord amb la teoria socio-cultural proposada per Vigotsky, (Lantolf, 2014). Aquestes activitats segueixen la pauta següent: *reflexió, introspecció, praxis i avaluació* (en endavant activitats RIPA) i estan vinculades amb el centres educatius, tant a través de filmacions que s'han fet amb aquesta intenció a les aules dels mestres participants en el projecte, com mitjançant la participació dels mestres en alguna classe de la facultat, com a través de la visita i participació dels alumnes a les aules dels centres educatius dels mestres participants i dels centres on duen a terme les pràctiques curriculars.

Les activitats RIPA tenen en comú el foment del treball cooperatiu dels alumnes i la promoció d'accions en dos sentits fortament interrelacionats:

- a) Accions encaminades a dissenyar activitats que promoguin els processos cognitius superiors per aprendre en general, i per aprendre llengües en particular.
- b) Accions encaminades a la reflexió, la introspecció, la praxis i l'avaluació de les activitats dissenyades, la qual cosa ha de fer visible la transferència de coneixement i la transferència d'estratègies interactives.

Aquest anar i venir de l'escola a la universitat i de la universitat a l'escola, a través de vídeos i de l'intercanvi directe amb les mestres que venen a la universitat per compartir amb els estudiants les reflexions generades per la praxis culmina amb unes jornades públiques *Educar per al diàleg. Experiències d'escoles amb participació d'alumnes, mestres de les escoles i professorat universitari*.

Resultats

S'especifiquen en 3 apartats:

- a) Criteris per al desenvolupament de les habilitats cognitives d'ordre superior a l'escola
- b) Millores, co-avaluades amb els alumnes del Grau de mestre d'educació d'infantil i primària, després de l'experimentació de les activitats RIPA.
- c) Aportacions metodològiques d'aquest estudi.

a) Criteris per al desenvolupament de les habilitats cognitives d'ordre superior a l'escola.

És obvi que el propòsit de millorar la capacitat cognitiva dels alumnes és el comú denominador de tots els docents. Per aquest motiu la majoria de mestres incorporen a les activitats que proposen als seus alumnes preguntes amb la intenció de fer pensar. Ara bé els interrogants que s'han detectat presents en tots els espais de debat i reflexió que ha generat aquesta recerca són: totes les preguntes que generen interacció són potencialment generadores de pensament d'alt nivell? Quines característiques té el discurs del docent que ajuda els seus alumnes a desenvolupar funcions cognitives d'ordre superior, en el dia a dia de l'escola? Quines són les característiques comuns als diferents camps del saber?

El projecte ha permès que professors universitaris i mestres experimentats i alumnes aprofundíssim de manera conjunta en aquests interrogants. Aquesta reflexió conjunta ha posat en evidència que:

- És necessari plantejar als alumnes reptes cognitius d'alt nivell. És a dir cal encaminar la interacció verbal amb els alumnes cap a operacions que impliquin reconèixer, interpretar, aplicar, analitzar, avaluar i crear (Churches, 2007), tendint evitar la pregunta pròpia d'una seqüència tripartida (Pregunta- Resposta- Avaluació), per tal de generar pensament de manera activa i crítica.

- S'han de connectar aquests reptes cognitius amb la experiència personal i el component emocional de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), d'acord amb el concepte de *perezhivanie* de Vigotsky. El suport emocional inclou la confiança, el compartir riscos en la presentació de noves idees, la crítica constructiva i la creació d'una zona de seguretat afectiva. Gràcies a aquesta zona de seguretat es pot arribar a percebre no només el significat del pensament i de la paraula, sinó, també, la seva dimensió afectiva i el seu sentit.

- No tots els processos d'intercanvi afavoreixen el desenvolupament cognitiu. Quan els docents es plantegen afavorir les habilitats cognitives d'alt nivell els interrogants que plantegen no han d'estar orientats cap a la resolució directa de la tasca, sinó cap a la reflexió sobre les estratègies que poden ajudar a resoldre-la. És a dir, cal adaptar els interrogants orientats a aconseguir una resposta determinada cap a interessar-se a descobrir què pensa l'alumne per fer-lo evolucionar.

- S'ha d'afavorir el contrast entre punts de vista. Aquest contrast entre punts de vista no sorgeix de manera espontània, sinó que s'ha d'ensenyar a fer des de les primers edats i de manera sistemàtica i s'ha de fomentar des de totes les àrees del saber sense excepció.
- També, cal tenir en compte que cada àrea del saber ha de tractar des de la seva especificitat les habilitats cognitivolingüístiques. Això vol dir que s'ha de plantejar a cada centre i per a cada disciplina què vol dir argumentar, explicar, justificar, definir, etc. de manera que hi hagi coherència en l'aprenentatge d'aquestes formes de discurs, de manera transversal.
- Es constata que cada mestre utilitza les estratègies que adopta per fomentar el pensament dels seus alumnes en les diferents àrees del coneixement i al llarg de tot el dia, de manera similar. És a dir, el mestre que afavoreix la reflexió metacognitiva en les matemàtiques, per exemple, també l'afavoreix en el coneixement de la llengua, de les ciències naturals i socials i fins i tot en l'atenció als conflictes de convivència. Aquest punt i l'anterior ens porten a pensar en la necessitat de seguir aprofundint en els conceptes de metagènere i metadisciplina.

b) Millores, co-avaluades amb els alumnes del Grau de mestre d'educació d'infantil i primària, després de l'experimentació de les activitats RIPA

De l'anàlisi contrastiu entre les dades obtingudes a l'inici del projecte i les del final -a través de narratives multimodal i del focus grup- s'elaboren les conclusions següents:

- Els alumnes han pres consciència de la competència comunicativa lingüística per gestionar converses que condueixen a la metacognició. Corroboren aquesta consciència en els debats en grup, en els quals estableixen de manera sistemàtica relacions entre el paper del mestre per mantenir un rol interactiu alt i la co-construcció de coneixement. La seva competència lingüística s'ha vist millorada per la incorporació d'un metallenguatge relacionat amb les anàlisis tant orals com escrites que fan de les interaccions entre docent i discent.
- Saben fer ús de la funció medidora del llenguatge per co-construir coneixements de manera transversal. Els futurs mestres han evolucionat dels models comunicatius que tenien interioritzats a nous models més reflexius; han passat d'usar estratègies d'imitació a usar estratègies d'experimentació, de diàleg i de reflexió. El tipus de seqüència discursiva que predomina és la que es desenvolupa en preguntes-respostes. Però es posa èmfasi en les bones preguntes, aquelles que s'interessen no pas per les respostes previstes, sinó que s'interessen pel que pensen els alumnes i els fan evolucionar. Amb tot, observem encara una manca de modes discursius possibles a l'aula i de dinàmiques obertes i horitzontals entre els mateixos alumnes.
- Es necessari adequar el discurs de l'aula a les característiques específiques de les diferents disciplines del currículum d'Infantil i de Primària, però cal posar l'èmfasi en la interdisciplinarietat dels procediments. Els alumnes mostren evidències del coneixement d'una situació genèrica d'aprenentatge o patrons comuns basats en el socioconstructivisme, més enllà de les diferents disciplines. Tot i que l'aprofundiment sobre les conceptes de metagènere i metadisciplina ha estat molt limitat, s'ha evidenciat l'evolució del discurs dels estudiants sobre l'ús de les llengües a l'hora d'ensenyar i aprendre en situacions interactives, que ha possibilitat qüestionar creences relatives a com s'aprèn i com s'ensenyà.
- Han experimentat els beneficis del treball cooperatiu a partir de les experiències col·laboratives a la facultat, i volen implementar-lo en la seva futura pràctica professional. Trobar formes que visualitzin les connexions múltiples i complexes entre conceptes i les estratègies que ho permeten és un repte que aquest projecte ha afrontat en les diferents accions formatives RIPA. D'entre elles els alumnes destaquen l'activitat duta a terme, inspirada en la metàfora del mapa del metro, per representar les relacions entre conceptes clau en forma de "trens de pensament" abstractes i interconnectats, en una xarxa imaginària de línies de metro. Aquests tipus d'activitat

permeten que els alumnes visquin en la pròpia experiència els beneficis del treball cooperatiu i el progressiu domini de les habilitats cognitives d'ordre superior. A més a més són mostres de la coherència, tan reclamada per l'alumnat, entre allò que es diu i allò que es fa a les aules universitàries.

- Han desenvolupat habilitats per crear situacions interactives entre mestre i alumnes on s'afavoreixi l'aprenentatge per la implicació emocional i per les relacions interpersonals de confiança i reconeixement mutu. A través de les diferents activitats formatives les alumnes han pogut establir vincles entre el discurs de l'aula, les evidències d'aprenentatge que estan involucrades en el procés en qualsevol de les disciplines i les relacions amb els aspectes emocionals i de clima d'aula. Així ho comenten aquestes alumnes: "Pel que fa a la importància d'aquest treball en el grau de mestra, creiem que el treball escrit ha estat una eina d'anàlisi i autoavaluació de la pròpia pràctica, perquè és quan havíem passat per escrit el diàleg que ens vam adonar dels aspectes positius i negatius de la pràctica i les seves possibles millores" "D'altra banda, realitzar el treball escrit també m'ha servit per analitzar els infants i d'aquesta manera ser més conscient dels seus coneixements previs, dels seus interessos, els indicis d'aprenentatge, i en definitiva del seu procés d'aprenentatge"

c) Aportacions metodològiques d'aquest estudi

L'ús de narratives multimodals per fer emergir el sistema de creences, representacions i sabers (CRS) dels estudiants, experimentat per (Kalaja, Dufva, Alanen, 2013) i validat en la tesi doctoral de Cabré (2018), s'ha mostrat molt potent per a la finalitat que es proposa, ja que faciliten actes cognitius en els quals la narrativa del *jo* permet al subjecte actuar temporalment com a *altre*, amb la qual cosa aquesta narrativa es converteix en un espai de mediació que afavoreix els processos de reflexió i d'exteriorització. El fet de recorre a la imatge connecta molt positivament amb les generacions més joves i al mateix temps presenta una certa novetat en el sentit que encara no hi ha estereotips d'allò que és "políticament correcte". També, el fet de complementar les imatges amb un text reflexiu ens ha permès una interpretació èmica de les dades i una aproximació molt acurada als CRS dels estudiants.

Tant els textos escrits per els propis alumnes, com les sessions transcrites dels debats en grup, han estat analitzades d'acord amb els criteris de l'anàlisi del discurs del grup de recerca PLURAL exposats en l'apartat anterior sobre metodologia. El fet d'anar més enllà de l'anàlisi temàtica, i aprofundir també en l'anàlisi interlocutiva i molt especialment enunciativa ens ha permès interpretar més profundament el pensament dels docents, en aquest cas en formació inicial. Aquest anàlisi implica un treball d'immersió total en les dades que comport diverses relectures per poder-les interpretar, contrastar i extreure conclusions fermes. Habitualment aquesta anàlisi es triangula amb la interpretació de fins a 3 investigadors. D'aquesta manera, el què es diu i el com es diu s'entrellacen i s'extreu allò que es vol dir.

Conclusions

Les valoracions dels estudiants de mestre sobre les accions formatives per al desenvolupament de les funcions cognitives d'ordre superior giren al voltant de dos grans nuclis: la vivència com a aprenents d'estratègies cognitives d'ordre superior; i, els espais de diàleg amb la realitat docent

- Respecte a la vivència, els nostres estudiants són molt crítics amb les metodologies que utilitzen molts professors universitaris, en el sentit que expliquen les bondats d'un aprenentatge socio-constructivista o com ha de ser el discurs del docent, però ells mateixos no l'apliquen a les seves classes. Els alumnes reclamen aprendre com desenvolupar activitats que promoguin els processos cognitius superiors a partir d'experimentar-les en els aprenentatges de les diferents assignatures de la carrera de mestre. També, reclamen una major interconnexió entre les matèries. Coneixen molt bé el que significa l'aprenentatge integrat de llengua i contingut (AICLE), però no troben que es dugui a terme a les aules universitàries.
- Respecte a construir espais de diàleg amb la realitat docent podem dir que és un reclam constant dels nostres estudiants. Els alumnes demanen conèixer de mans de mestres en actiu experiències innovadores que s'estan duent a terme a les escoles

i poder debatre amb ells les problemàtiques que generen els canvis de perspectiva i d'organització en els centres. El contacte amb la realitat escolar és el mitjà més estimat per aprendre a fer de mestre. Els alumnes han valorat poder reflexionar sobre el discurs docent d'aquelles activitats amb infants que han dut a terme ells mateixos; que han desenvolupat al costat dels mestres; o, que simplement han observat a través d'un vídeo. Aquesta reflexió els ha permès identificar les oportunitats i les direccions que prenen els diàlegs docents per afavorir la construcció de coneixement en grup.

Dur a terme aquesta investigació ha afavorit la creació d'espais en els quals s'ha reflexionat sobre el model formatiu que reben els estudiants de mestre. En aquest sentit, els resultats indiquen que cal potenciar nous enfocaments metodològics dels equips docents en actiu en la docència de la formació de mestres per incloure la relació directa amb l'entorn escolar de diferents contextos socials, fomentant el debat entre el professorat universitari, els mestres en actiu i els estudiants. La realització del projecte¹ ha afavorit la creació de sinèrgies entre els mestres de les escoles, els professors de la universitat i els estudiants de les assignatures en aquests aspectes:

- La construcció compartida del coneixement en un grup heterogeni de persones (professorat universitari, mestres d'infantil i primària i estudiants) estableix noves dinàmiques de relació entre les escoles i la facultat, que alhora afavoreixen nous models formatius teòrico-pràctics.
- La implicació dels mestres en els grups de treball d'aquesta recerca els ha permès aprofundir en la reflexió sobre la pròpia pràctica i sobre els aspectes rellevants relacionats amb els processos d'ensenyament i d'aprenentatge que incideixen sobre la funció mediadora del llenguatge en la interacció que promou processos cognitius superiors.
- La participació dels mestres en les tasques proposades fa que actualitzin els seus coneixements i reelaborin la pròpia concepció del paper que juguen les llengües en l'aprenentatge dels continguts del currículum.

En definitiva, la participació en el projecte -tant dels mestres i professors com de l'alumnat- ha propiciat un procés de reconceptualització dels factors involucrats en el discurs de l'aula que permet la transformació de les pràctiques docents. Queda el repte de seguir aprofundint en els conceptes de metagènere i metadisciplina com a base de potenciar un coneixement més holístic, de manera que les matèries estiguin al servei de conèixer, fer, reflexionar i comunicar a l'hora d'ensenyar i aprendre qualsevol saber i no a l'inrevés. És necessari seguir teixint espais de reflexió per tal de seguir estimulants processos de canvi en el sector educatiu, tant l'escolar com l'universitari.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cabré, M. (2018). *La competència plurilingüe en la formació inicial de mestres. Estudi longitudinal de casos sobre l'evolució de les creences relacionades amb l'educació plurilingüe*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.

Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication* 58 (3), 385-418.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf

Fons, M. (2013). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura & Educación* 25 (4), 453-465.

Fons Esteve, M.; Buisán Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura & Educación* 24 (4), 401-413.

1 <https://aprendreeldiscurs.wordpress.com/>

Fons, M.; Sánchez-Quintana, N. (2010). Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva. *Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente* (161-172). Universidad de Málaga. <http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=43862855-35b3-40f2-84e6-ecdf27f9307b.pdf>

Gimeno, J.; Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (coord.). (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE-UAB.

Kalaja, P.; Dufva, H.; Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In Barkhuizen, G. (ed.). *Narratives in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp 105-131.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.

Lantolf, Jp.; Poehner, M E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. Vygotskian praxis and the theory/practice divide*. New York: Routledge.

¿Qué metodologías emplean los docentes que forman a los futuros maestros? ¿Dónde y cómo las adquieren? Una visión desde la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Mentado Labao, Trinidad¹; Jarauta Borrasca, Beatriz²; Cruz Hernández, Ares³; Serrat Antolí, Núria⁴

¹Profesora Agregada, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación Universidad de Barcelona, trini.mentado@ub.edu

²Profesora Agregada, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación Universidad de Barcelona, bjarauta@ub.edu

³Investigadora colaboradora, Grupo Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), Facultad de Educación Universidad de Barcelona, ares.cruz95@gmail.com

⁴Profesora Agregada Serra Hunter, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación Universidad de Barcelona, nserrat@ub.edu

RESUMEN

La presente comunicación trata de exponer algunos avances sobre aspectos metodológicos en la formación de maestros en la Universidad de Barcelona. Se trata de una investigación en curso, para la que se requiere un tratamiento cauteloso de la información, pero que arroja unos primeros resultados beneficiosos para la institución y para el profesorado del Grado de Educación Primaria, ya que ofrece alternativas de mejora a la formación de futuros maestros y posibilita la innovación de sus planes y proyectos de formación.

PALABRAS CLAVE

Formación de maestros, metodología docente, educación primaria, sistema educativo.

ABSTRACT

The present conference paper aims to expose some advances done on methodological aspects in the teacher training degree at the University of Barcelona. It is ongoing research, for which a cautious treatment of the information is required, but which give some first beneficial results for the institution and for the primary school teachers' degree, because offers alternatives for improving future training teachers and enables the innovation of their syllabus and training projects.

KEYWORDS

Teacher training, teaching methodology, basic education, educational system.

Introducción

Esta comunicación es parte de un trabajo de investigación más amplio que tiene como finalidad conocer el perfil profesional del formador de maestros para incidir en la mejora de la formación inicial. De manera general, el proyecto pretende impulsar la creación de un modelo de desarrollo profesional que, atendiendo a las necesidades del profesorado de magisterio de la Universitat de Barcelona (UB), le ayude a avanzar hacia niveles mayores de excelencia en su práctica docente de acuerdo con las exigencias socioeducativas planteadas por la escuela actual.

Dentro de este marco general, este texto se centra en uno de los objetivos específicos, poniendo en el foco de atención en identificar y describir las metodologías docentes utilizadas de manera predominante en el Grado de formación de maestros en Educación Primaria de la UB.

Desde este punto de vista, la ausencia de datos empíricos sobre la figura del formador de maestros, nos hace plantear los siguientes interrogantes: **¿Quiénes forman a los futuros maestros? ¿Cuál**

es el perfil profesional de los formadores de maestros? Sabiendo que un maestro no enseña tal y como le dicen que se enseña, sino tal y como ha visto que le enseñaron, **¿Cómo enseñan los formadores? ¿Qué metodologías utilizan? ¿Cómo se ha producido la formación del profesorado de formación inicial (formación de formadores)?**

En definitiva, se trata de llevar a cabo una caracterización e interpretación de las metodologías docentes predominantes en la titulación de educación primaria de la UB y de sus repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes, y futuros maestros.

Marco Teórico

Saber quién forma a los docentes de Educación Primaria y qué formación han recibido (Montero, 2006; 2008), así como cuáles son sus preocupaciones, valores, creencias (Maaranen et al., 2019), es un doble (y entrelazado) debate que se ha extendido durante las últimas décadas, con especial auge en los últimos años. La multidimensionalidad de los factores y fuentes que influyen en la formación inicial de los maestros ha sido largamente estudiada, y comprende elementos tan dispares y variados que transcurren desde la socialización de los futuros profesores y la propia práctica en los centros, o el peso de la familia u otros maestros, pasando por los propios colegas en el puesto de trabajo (Lortie, 1975; Zeichner y Gore (1990); o Sohlberg et al., 2007).

De la amalgama de cuestiones a las que los futuros maestros aducen como factores facilitadores de aprendizaje de su profesión, Jarauta (2015) confirma el peso que poseen las metodologías de enseñanza. No cabe ninguna duda de que, durante el proceso de formación inicial de un maestro, los docentes del ámbito universitario (formadores de futuros maestros) emplean un conjunto de metodologías que, en muchos casos, podrían llegar a constituir el primer peldaño mediante el cual los maestros forjan su aparatología de opciones, recursos y medios a movilizar cuando se enfrenten, en el seno del aula, con sus alumnos y alumnas.

En un contexto de educación expandida en la que existen diversidad de espacios, relaciones, interacciones y formatos susceptibles de derivar aprendizaje (Martínez y Fernández, 2018) y en los que los futuros maestros se van a desarrollar como profesionales, la adquisición de las competencias docentes exige también la apropiación y puesta en práctica de una variedad de metodologías. Estas, entendemos, deberían ser enseñadas en el itinerario de formación de todo maestro y, por defecto, deberían ubicarse en el repertorio básico de metodologías a aplicar por parte de los formadores de maestros.

En esta línea, Dengerink, Lunenberg y Kools (2015), en un estudio realizado en los Países Bajos, se preguntó a formadores de maestros en qué áreas preferían recibir formación y con qué tipo de actividades formativas y con quién. Entre los distintos resultados, detectaron que las necesidades de formación de estos profesionales (tanto en la formación recibida en los dos últimos años, como su proyección de formación en los dos años siguientes) están directamente relacionadas con: a) ayudar a mejorar el aprendizaje de los maestros, b) entrenarse en procesos de coaching y seguimiento con ellos, c) desarrollo del currículum, y d) conocimiento didáctico del contenido. Los aspectos metodológicos planean y están en la base de todos estos aspectos. En la misma dirección, Clarke and Hollingsworth (2002), comprobaron que uno de los centros de interés de los formadores de maestros en su desarrollo profesional se relacionaba con el proceso y las actividades que contribuyen a alcanzar los objetivos y resultados, es decir, el cómo (metodología).

Estos son sólo algunos ejemplos que nos ayudan a visualizar la necesidad de indagar sobre cómo se forman los formadores de maestros, y en concreto, qué metodologías adquieren y con qué modalidades, y cómo las aplican en el aula ante los futuros maestros.

Contexto

El trabajo que se presenta se ubica en el marco de los estudios de educación primaria, de la Universitat de Barcelona. Se analizarán, entre otros elementos, las metodologías empleadas por los docentes del grado, separando a éstos en dos grupos según sus características. Por una parte,

quienes forman parte del cuerpo docente de instituciones de formación inicial de maestros y, por otra, los que, siendo maestros en ejercicio, contribuyen a la formación de futuros maestros, durante su periodo de prácticas en las escuelas.

Método

Dado el carácter de la investigación, la **metodología** utilizada combina procesos cualitativos y cuantitativos. El estudio de caso interpretativo nos permite profundizar para entender los distintos significados que el objeto de estudio tiene para los propios implicados. En concreto, y según aportaciones de Stake (1998), la investigación sigue los procedimientos de un método de “estudio de caso intrínseco” ya que el caso posee un valor en sí mismo y no se escoge porque sea representativo de otros casos.

Para la recogida de datos utilizamos el cuestionario, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión.

Las técnicas cuantitativas son utilizadas a modo de estudio exploratorio dirigido a obtener información general del problema de investigación y siguiendo el diseño secuencial de Creswell (2009). Esta fase de la investigación pretende conseguir una panorámica de las características generales de los formadores de maestros en la UB y para ello, nos dirigimos a la totalidad del colectivo docente del grado de Educación Primaria

Las técnicas cualitativas, en esta investigación, son adecuadas para obtener información complementaria del caso. Es en esta segunda fase profundizamos en las metodologías docentes, entre otros aspectos como: competencias, necesidades de formación. En esta fase consideramos apropiado recabar información de profesores, maestros tutores de prácticas, responsables académicos y de gestión y estudiantes de tercer y cuarto curso del grado de educación primaria.

La muestra está formada combinando el muestreo intencional y los casos típicos para contar con la participación de sujetos representantes de los perfiles más significativos. Se trata de una muestra polietápica formada por 23 profesores y profesoras con docencia en el grado de educación primaria; 21 docentes, 1 decana y 1 jefa de estudios, de diferentes áreas de conocimiento, género, experiencia y cursos; 7 tutores y tutoras de prácticum de escuela, atendiendo a su experiencia como docentes y tutores y 24 estudiantes del grado (tercer o cuarto curso), favoreciendo la representatividad de los diferentes perfiles y menciones existentes en el grado de educación primaria.

La investigación sigue, según la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), 6 fases: (I) revisión de la bibliografía internacional para conocer las características generales de los formadores; (II) diseño de instrumento, planificación para el acceso al escenario y la configuración de la muestra; (III) el trabajo de campo utilizando las técnicas antes mencionadas. Específicamente, es en el grupo de discusión en donde hacemos incidencia en profundidad en las metodologías docentes y las necesidades formativas; (IV) análisis de datos e información antes de la finalización del trabajo de campo para atender a la saturación; (V) Elaboración de propuestas de mejora; (VI) fase actual de difusión de resultados

Primeros resultados

Existen debilidades y fortalezas que emergen de los planes de estudio y de las aulas, así es necesario clarificar el conjunto de competencias profesionales necesarias para una enseñanza de mayor calidad en el grado. Además, es necesario introducir mejoras en el proceso de desarrollo profesional del profesorado y en su formación esperando que estas medidas tengan un impacto en la docencia de la titulación y provocando cambios en el modelo formativo vigente.

Los cambios en el modelo formativo deben impactar en la docencia de las titulaciones, en concreto en los estudiantes del grado de educación primaria de la UB como participantes directos de aquellas transformaciones que experimente la titulación por la actualización, renovación, formación y mayor desarrollo de su profesorado. Los estudiantes deben experimentar dichos cambios ya que como se ha mencionado anteriormente un maestro no enseña tal y como le dicen que se enseña, sino tal y como ha visto que le enseñaron.

Los maestros tutores son una fuente reveladora de la realidad de las prácticas y tienen necesidades específicas no resueltas – escaso tiempo de dedicación para llevar a cabo de forma satisfactoria la responsabilidad y nulo reconocimiento que deben ser consideradas y tenidas en cuenta, ya que pueden afectar a su tarea de tutorización de futuros maestros.

La administración educativa tiene el reto de la transformación y mejora de las condiciones laborales y del desarrollo profesional de los docentes para lograr así una mejora de la formación inicial del profesorado.

Desde una perspectiva más general, el análisis en profundidad de cómo se desarrolla la formación inicial de maestros, tanto en las aulas cómo en los periodos de prácticas, y las opiniones y percepciones de los actores que participan en todo el proceso nos proporciona información sustanciosa para valorar más en profundidad la respuesta que la universidad necesita dar a la formación de los maestros del siglo XXI. Información que, en último término, puede contribuir a la formulación de propuestas fundamentadas que posibiliten transformar el modelo formativo vigente en las titulaciones de magisterio y acometer, con mayores garantías de éxito, el objetivo de una formación de mayor calidad para todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martínez, J.B.; Fernández, E. (comps)(2018). *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.

Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). "Elaborating a Model of Teacher Professional Growth." *Teaching and Teacher Education* 18: 947–967.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dengerink, J., Lunenberg, M. & Kools, Q. (2015) What and how teacher educators prefer to learn, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 41:1, 78-96.

Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values, *European Journal of Teacher Education*, 211-217.

Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, 66-86.

Montero, L. (2008). El retorno del interés por la formación inicial del profesorado. *Monográficos Escuela*, octubre, 4-6.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

LA FP DUAL intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito

Arderiu, Meritxell¹; Brasó, Jordi²

¹Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació, marderiu@asesport.cat

²Universitat de Barcelona, jbraso@asesport.cat

RESUMEN

La experiencia se ubica en el Ciclo Formativo de Grado Superior de enseñanza y animación sociodeportiva (en Cataluña). Con la idea de dar respuesta a las competencias profesionales, personales y sociales que se proponen para estos estudios, se ofrece una formación dual en modalidad intensiva. La propuesta se dirige al alumnado que tenga entre sus intereses futuros la profesionalización dentro del sector de la animación turística. Partiendo de una búsqueda de empresas del sector y una selección cuidadosa del alumnado, se ofrece un modelo inédito para la familia de actividades físicas y deportivas y que ofrece unos beneficios integrales para el alumnado en la línea de un trabajo competencial y aplicado a la realidad. Asimismo, se equilibra este modelo intensivo, que traspasa los muros escolares, con el uso y ayuda de las nuevas tecnologías para el seguimiento-tutorización y transferencia de conocimientos-intereses. Los resultados muestran que este tipo de propuestas integrales son pertinentes para estos perfiles de alumnado.

PALABRAS CLAVE

Actividades físicas, deporte, dual, educación, formación profesional, turismo.

ABSTRACT

This experience is located within the Higher Level Training Cycle about teaching and leadership in sports and social events (Catalonia). Having the aim to respond to the various competences involved: social, personal and professional, intensive project work in dual training is suggested as the appropriate modality.

This approach is offered to those students whose future interests lead them to the professionalization in the tourist entertainment sector.

Starting from the right and careful selection of students and companies, this model can be considered as an unprecedented system within the family of sport and physical activities. Offering a full range of benefits following a competence guideline and based on pragmatic reality. In addition to this, this intensive model is well-balanced with the use and help of the new technologies in order to monitor and guide beyond the school walls, as well as transfer knowledge and interests.

The results show us that this type of integral proposals is relevant for our students' profiles.

KEYWORDS

Dual, education, physical activities, professional training, sport, tourism.

Introducción

En España la implantación de la formación profesional dual ha tenido carencias significativas (Echeverría, 2016). Se ha querido implantar un sistema de éxito en Alemania sin adaptar el modelo suficientemente a las características socioeducativas de España (Aguilar, 2015; Alemán, 2015; Euler, 2013; Greinert, 2004; Lauterbach, Lanzendorf, 1997; Rego, Barreira, Rial, 2015). Esta cuestión no quita que una formación dual bien entendida comporta un ejercicio de responsabilidad, análisis crítico, creatividad, cooperación, etc. (Araya, 2008; Coiduras, París, Torrelles, Carrera, 2014) con una idea de "misión educativa común entre la empresa y la escuela" (Halfpap, 2000, p. 35), lo que puede conllevar a una motivación del alumnado, el trabajo docente de metodologías participativas y, en definitiva, se puede conseguir un desarrollo competencial evidente (Renés, Castro, 2013). Estos errores normativos, organizativos, y de voluntad, de la Administración educativa hacen que sea el propio docente el que tenga que proponer modelos de calidad en base a su experiencia y formación. De este modo, como sucede a menudo, es el docente al final el principal impulsor de los cambios reales para mejorar la enseñanza (Carr, 1990; Kemmis, 1990).

Centrando este tipo de enseñanza en Cataluña, en 2012, se publica la Resolución ENS/1204/2012, de 25 de mayo donde se establece la formación dual para la formación profesional en Cataluña. Se propone con este modelo un reconocimiento académico de los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en empresas o entidades mediante el trabajo asalariado o a través de una beca de formación. A la vez, cuando se definen las bases de la organización de la formación dual, se establece, como norma general, que estos alumnos, alternaran su estancia en la empresa con las clases ordinarias en el centro educativo. I concreta que se puede hacer por días, por semanas o por quincenas. Asimismo, se deja abierta la puerta a la posibilidad de otras posibles organizaciones que se acuerden.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, se presenta una propuesta de organización curricular y distribución de la formación dual para el sector de la animación turística, para el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva, ajustada a las necesidades del sector turístico, que proporcione una experiencia vital y significativa al alumnado y, en definitiva, una oportunidad real de inserción laboral.

Por lo que hace referencia al sector turístico, este tiene unas características peculiares (Exceltur, 2018). Como consecuencia, por los rasgos característicos del empleo, destaca su distribución irregular a nivel mensual, semanal e incluso diario. Se trata, por lo tanto, de un ámbito con una gran variabilidad e irregularidad de demanda durante el año, entre semana e incluso, a lo largo del día. Este aspecto hace que la estructura constante-estándar de alternancia que se propone para la formación dual, no de respuesta a las necesidades del sector y sea inviable. Y si los objetivos de esta formación son que las empresas dispongan de personal cualificado para adaptarse a sus necesidades, formados en sus procesos y en la cultura empresarial; y que los centros puedan establecer una mayor vinculación i corresponsabilidad con las empresas en el proceso formativo y que el alumno pueda desarrollar su potencial profesional aprendiendo en situaciones reales de trabajo para finalmente mejorar su ocupabilidad, la estructura de la formación dual en el ámbito de la animación turística deberá dar una respuesta efectiva a estas necesidades. Por lo tanto, será el modelo que tendrá que adaptarse al sector turístico y no al revés.

La propuesta ha tenido en cuenta también uno de los valores más relevantes que incorporan los currículums de la formación profesional y que a menudo, ni los propios docentes reconocen, como son las capacidades clave. Estas son definidas como aquellas capacidades transversales en el sentido que afectan a los distintos puestos de trabajo y que son transferibles a nuevas situaciones de trabajo. Concretamente los currículos incorporan las siguientes capacidades clave, a desarrollar durante el período de formación: resolución de problemas, organización del trabajo, responsabilidad en el trabajo, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, autonomía e iniciativa. En esta propuesta se desarrollan de forma clara y decidida este tipo de capacidades ya que cada vez más, son decisivas en las selecciones del personal laboral para las empresas.

Los resultados muestran que una formación profesional dual de modo intensivo, para el sector turístico, es idónea para mejorar la calidad de enseñanza mediante un aprendizaje significativo, competencial y, en definitiva, de calidad.

Objetivos

El objetivo de la propuesta-experiencia pretende potenciar un modelo de calidad de formación profesional en la modalidad dual para el perfil de la animación turística, en una idea de trabajar las diferentes competencias que se proponen para el ciclo formativo de grado superior de enseñanza y animación sociodeportiva, en Cataluña. En esta idea, el objetivo para el alumnado que cursará esta modalidad formativa es ofrecer todo un conjunto de experiencias y potenciación de competencias que se detalla en el currículum formativo del ciclo formativo y que no se pueden obtener dentro de las aulas ordinarias.

A la vez, para los docentes se busca indagar en nuevos modelos de la formación profesional en esta modalidad dual, modalidad que a menudo carece de calidad educativa por lo que hace referencia a las experiencias que los alumnos reciben. Y en un ámbito más global,

se pretende transferir este posible modelo a otros centros educativos y a otras familias profesionales de la formación profesional.

Fundamentación teórica: el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva

El CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva (2000h) viene regulado por el Real Decreto 653/2017 (Ministerio de Educación. Cultura y Deporte, 2017), y por las orientaciones que el *Departament d'Educació* publica¹. Se indica así que la competencia general del ciclo es la de:

elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, de inclusión sociodeportiva y de tiempo libre, coordinando las actuaciones de los profesionales implicados, garantizando la seguridad, respetando el medio ambiente y consiguiendo la satisfacción de los usuarios, en los límites de coste previstos (Ministerio de Educación. Cultura y Deporte, 2017, p. 62004)

Una de las novedades que aparecen en el nuevo currículo es la cualificación profesional incompleta que se obtiene en lo que hace referencia a la animación turística. Concretamente, los estudios aportan formación que permiten conseguir cuatro unidades de competencia de tercer nivel –según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales– de la familia profesional de la hostelería y turismo [tabla 1]

Tabla 1: Unidades de competencia de la familia profesional de la hostelería y el turismo, según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

UC1093_3	Crear y dinamizar grupos en situación de ocio
UC1094_3	Organizar y desarrollar actividades lúdicas y físico-recreativas en animación turística
UC1095_3	Organizar y desarrollar veladas y espectáculos con fines de animación
UC1096_3	Organizar y desarrollar veladas y espectáculos con fines de animación

El modelo de FP Dual se ha organizado partiendo de las propuestas que el *Servei d'Ordenació del Departament d'Educació* propone². Para el ciclo formativo se proponen 970h mínimas en la empresa [tabla 2]

Tabla 2: Número de horas en el centro y en la empresa, diferenciando las mínimas y las curriculares

Distribución del tiempo del alumno	Horas
Horas lectivas en el centro	1340h
Horas curriculares en la empresa	660h
Horas mínimas en la empresa	970h

Todo ello queda además regulado por la administración educativa por Decretos, Reales Decretos, resoluciones y diferentes indicaciones [tabla 3]:

Tabla 3: Reales Decretos, decretos, resoluciones y órdenes que regulan la enseñanza de la formación profesional dual

Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación, en desarrollo de lo previsto en la disposición adicional tercera de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de la Seguridad Social. (BOE núm. 259, de 27.10.2011).
Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. (BOE núm. 270, de 9.11.2012).
Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

1 Para más información consultar a: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/titolsoe/actifsesportives/> [consulta el 7 de julio de 2019]

2 Para más información consultar a: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/dual/activitats-fisiques-i-esportives/> [consulta el 10 de julio de 2019]

Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial (DOGC núm. 5830, de 3.3.2011).
Decret 240/2005, de 8 de novembre, pel qual s'estableixen diverses mesures flexibilitzadores de l'oferta dels ensenyaments de formació professional específica.
Resolució de 7 de gener de 1994, per la qual es disposa la publicació de l'Acord del Consell Rector de l'INCAVOL relatiu al cens d'entitats (DOGC núm. 1856, de 7.2.1994)
Resolució ENS/1204/2012, de 25 de maig, d'organització de la formació en alternança en els ensenyaments de formació professional inicial (DOGC núm. 6155, de 22.6.2012)
Resolució ENS/1891/2012, de 23 d'agost, d'organització de diverses mesures flexibilitzadores i actuacions en la formació professional inicial (DOGC núm. 6220, de 26.09.2012).
Resolució ENS/1859/2013, de 26 d'agost, de les mesures per facilitar la matrícula en les ofertes formatives específiques de formació professional inicial (DOGC núm.6455, de 6.9.2013).
Resolució ENS/2442/2015, de 23 d'octubre, per la qual s'aprova un model de conveni de col·laboració en matèria de formació professional, i es delega en les persones titulars de les direccions dels instituts de titularitat del Departament d'Ensenyament la competència per a la seva signatura (DOGC núm. 6990, de 4.11.2015).
Ordre ESS/2518/2013, de 26 de desembre, per la qual es regulen els aspectes formatius del contracte per a la formació i l'aprenentatge, en desplegament del Reial decret 1529/2012, de 8 de novembre, pel qual es desplega el contracte per a la formació i l'aprenentatge i s'estableixen les bases de la formació professional dual (BOE núm. 10, d'11.1.2014) i Ordre ESS/41/2015, de 12 de gener, per la qual es modifica l'Ordre ESS/2518/2013, de 26 de desembre, per la qual es regulen els aspectes formatius del contracte per a la formació i l'aprenentatge, en desplegament del Reial decret 1529/2012, de 8 de novembre, pel qual es desplega el contracte per a la formació i l'aprenentatge i s'estableixen les bases de la formació professional dual (BOE núm. 21, de 24.1.2015).
Resolució per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres, i les directrius per a l'organització i la gestió dels serveis educatius per al curs 2019-2020. Formació professional en alternança (dual i simple).
Normativa de la formació en centres de treball instruccions d'aplicació ³

Como consecuencia, el modelo de formación dual intensivo para este ámbito turístico cumple con todas estas pautas administrativas.

Contexto de aplicación y participantes

La propuesta parte de un centro de tradición en formación profesional y pionero en formación dual como es el Institut Agustí Serra i Fontanet (Sabadell), y de sus docentes, los cuales son formadores de docentes para el CFGS de Enseñanza y animación sociodeportiva. A partir de este punto de inicio, la experiencia se ubica además en diferentes zonas de Cataluña y de España –Andalucía, la Comunidad Valenciana y Las Islas Baleares–. No se descarta ampliar en un futuro breve la oferta a otros países.

Los participantes de la experiencia fueron una selección de 8 alumnos de todo el grupo-clase. Estos alumnos fueron seleccionados, primero por el equipo docente, siguiendo la normativa para estos casos. Después de esta primera selección fue la empresa la que acabó seleccionando el perfil óptimo según sus necesidades [tabla 1]

Tabla 1: Cantidad de alumnos preseleccionados y seleccionados para llevar a cabo la FP DUAL en modalidad intensiva. Elaboración propia

Descripción	Número de alumnos
Alumnos del CFGS en EAS	52
Grupo-clase de 1r curso	28
Preselección para incluirse en la formación DUAL	21
Preselección para incluirse en la FP DUAL intensiva	12
Selección por parte de las empresas	8
Alumnos finales que se integran a la formación DUAL	8

Asimismo, estos estudiantes se ubican en diferentes zonas geográficas costaneras [tabla 2]

³ Para el curso 2019/20, consultar a: <http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/estudis/fp/centres-treball/normativa/normativa-formacio-centres-treball.pdf>

Tabla 2: Alumnado en las diferentes empresas y tipología del recinto. Elaboración propia

Alumnado	Número de alumnos	Ubicación	Hotel (H) o Camping (C)
En Cataluña	3	Sant Pere Pescador (Alt Empordà)	Camping
	2	Cambrils (Baix Camp)	Hotel
Fuera de Cataluña	1	Huelva (Andalucía)	Hotel
	1	Castellón (Alcossebre)	Camping
	2	Mallorca / Ibiza (islas Baleares)	Hotel

Las diferentes fases por las cuales tuvo que elaborarse todo el proyecto hasta el resultado final de estancia en la entidad se inició con el análisis del mercado, pasando por las reuniones con empresas, alumnos, trámites burocráticos... y hasta el desarrollo de los convenios para poder iniciar la formación [imagen 1]

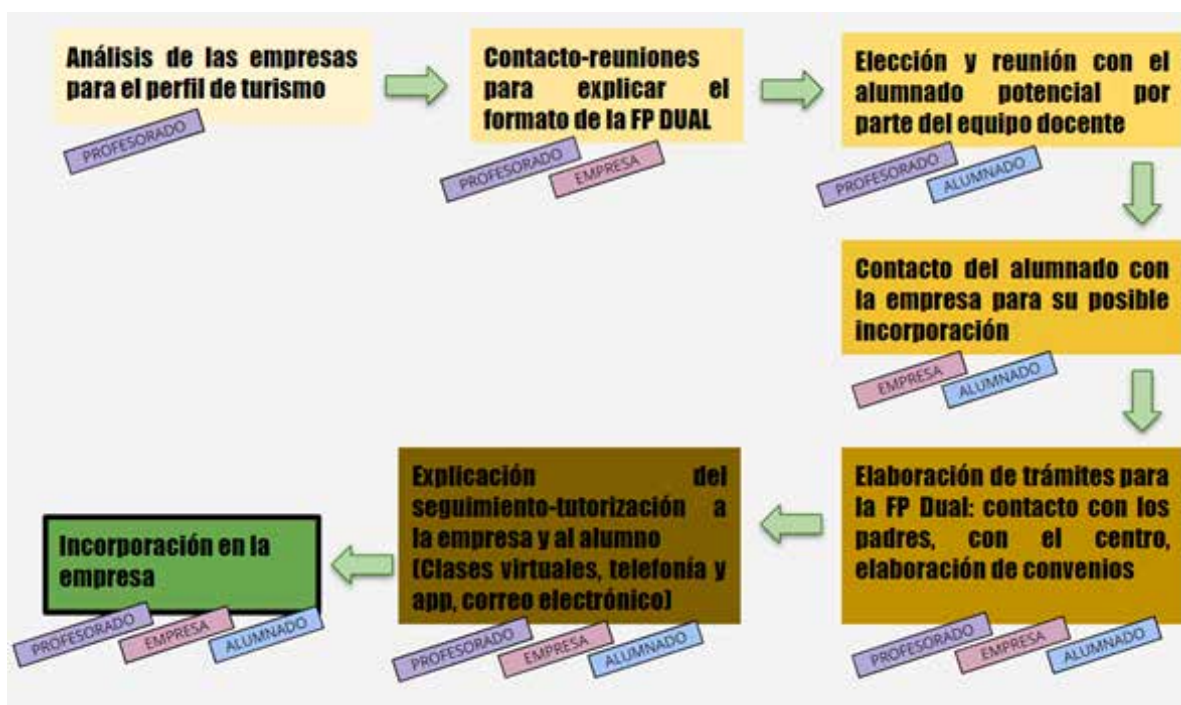


Imagen 1: Fases en el proceso para conseguir una formación profesional dual en el sector turístico indicando los implicados. Elaboración propia

Para poder realizar una colaboración con esta tipología de empresas, por la duración de la formación en esta y por el período del año en el que las empresas llevan a cabo sus actividades, la estancia en la empresa tuvo que empezarse durante el tercer trimestre del primer curso. De este modo, a partir de este período, los alumnos se incorporaban al equipo de trabajadores del hotel o camping que se les había asignado y volvían alrededor del mes de septiembre. Con este modelo, durante el verano, época de máximo trabajo para esta tipología de entidades, el alumnado estaba inmerso en el día a día de la entidad. Este aspecto es destacable en la medida que supone múltiples esfuerzos:

- para el alumnado, que ve reducidas sus vacaciones escolares –en el ámbito laboral sí que las tiene–;
- para el docente, que tiene que hacer el seguimiento en el período estival;

- para el centro y el equipo directivo, que ven incrementado el nivel de burocracia por la propuesta que se ofrece;
- para el coordinador de la empresa que ve incrementado su trabajo para hacer el seguimiento del alumnado.

De todas formas, los beneficios son numerosos:

-para los alumnos: que valoran los nuevos aprendizajes y experiencias en entornos reales, que además obtienen un reconocimiento académico de las horas realizadas en la empresa, y que además reciben una pequeña remuneración-; y también, tienen la oportunidad de incorporar una valiosa experiencia laboral a su currículum y de esta forma, incrementan sus posibilidades de inserción laboral al finalizar el ciclo formativo.

-para el centro: que puede ofrecer este modelo como valor añadido a la oferta del centro, diferenciándose del resto; y además dispone de una nueva estrategia metodológica para poder orientar a su alumnado en función de los distintos perfiles

-para la empresa: que ve como están formándose potenciales- trabajadores y va ampliando su bolsa de trabajo;

-para el docente -que ve que esta tipología de formación como integral, diversa, motivadora, competencial y significativa-.



Imagen 2: Grupo de animación de la empresa



Imagen 3: Dinamización en la empresa con clientes

Seguimiento y evaluación

Un aspecto esencial para el éxito de la FP Dual en este modelo intensivo es el seguimiento a distancia y la relación con el alumnado que se establece a partir de las nuevas tecnologías. Los tutores del centro educativo, los de la empresa y los alumnos deberán tener conciencia de esta atención y voluntad informativa durante toda la estada a la empresa.

Por todo, además de la plataforma BID –Banc integrat de Dades– se utilizan diferentes instrumentos para el seguimiento del alumnado:

- Las llamadas de voz
- Las videoconferencias
- El texto, ya sea por correo o por *WhatsApp* de forma individual o colectiva
- Las reuniones con los alumnos y con los tutores y coordinadores de la empresa en las visitas periódicas
- La Plataforma Google G Suite y la aplicación Google Classroom para el seguimiento más académico-curricular [imagen 4, 5]



Imagen 4: Vista del Classroom para el seguimiento del alumnado

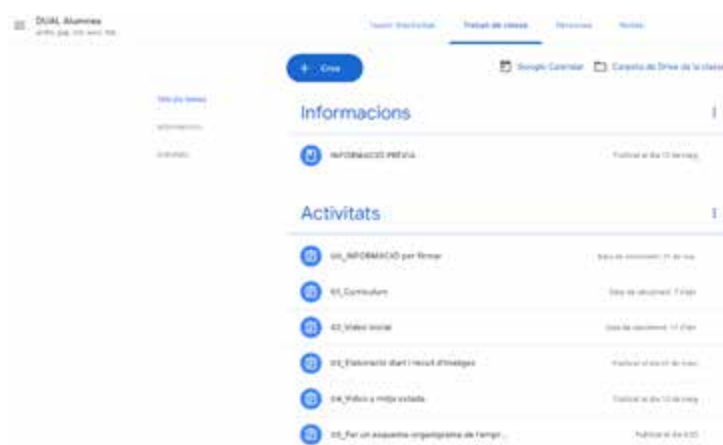


Imagen 5: Vista de las actividades para el seguimiento, evaluación y cualificación posterior

Todas estas herramientas tecnológicas permiten hacer un seguimiento regular, eficiente, tanto por lo que hace referencia a tareas de tutorización, como por lo que respecta al trabajo de las competencias del alumnado. Como consecuencia, este aspecto de no presencialidad en el centro educativo queda más que suplido por este modo de operar

Resultados

Las empresas escogidas se valoran como positivas en la medida que ofrecen una formación real, competencial y significativa, más completa que en el centro educativo.

Asimismo, se comprueba que hay un incremento de las tareas a realizar, y mayor trabajo por parte de los tutores del centro y de la empresa. De todas formas, esta labor queda bien justificada cuando se visualizan los beneficios en aprendizajes competenciales por parte de los alumnos y que quedan recogidos en los diferentes medios de seguimiento.

El elemento competencial y real es evidente en la medida que el alumnado se encuentra en un entorno real de trabajo, ya sea cooperando con el grupo de coordinación-animación turística, o actuando delante de los clientes. En esta línea, el plan de actividades del alumnado y las tareas que realiza en este modelo formativo –valoradas por el tutor de la empresa y el del centro educativo–, además de ser mucho más amplios y diversos que las actividades que se proponen en un aula ordinaria, también son más concretas y permiten obtener un mayor grado competencial. De este modo, la elaboración continua de diferentes talleres de animación, la gestión de grupos de niños y niñas, la cooperación con los dinamizadores de las actividades, la resolución de conflictos, la necesidad de ser eficientes debido al poco tiempo para realizar las actividades, o la responsabilidad que tiene que tener este alumnado en torno a todos los aspectos legales y preventivos delante de un grupo de clientes en un espacio concreto, son aspectos clave para la adquisición de competencias y que solo se pueden desarrollar completamente en entornos reales de animación turística.

Los instrumentos de seguimiento se ven como válidos y óptimos, aunque el exceso de información y la dificultad por su organización es un factor para mejorar.

Con este modelo, otro beneficio claro es la posibilidad de que el alumnado tenga un segundo curso con menos materias a causa del reconocimiento académico que se le hace.

Destacan también las dificultades burocráticas administrativas, ya sean por la elaboración y seguimiento del alumnado, como por la creación de convenios.

Finalmente, la inserción laboral es un factor que hay que destacar, en un sector donde se requiere personal y además formado y cualificado.

Conclusiones

Los beneficios generales obtenidos con estos modelos de formación profesional en modalidad dual intensiva permiten proponer esta manera de proceder. La ampliación de la propuesta

a nuevas empresas, entidades y nuevos ciclos formativos es un factor también para tener en cuenta. Queda pendiente la ampliación de la formación en la temporada de invierno, también para este sector turístico. También queda por resolver la agilización de los trámites burocráticos para poder ser más eficientes.

El modelo de FP dual puede ser bien transferible a Cataluña y al resto del Estado de modo válido y significativo, pero será el docente el principal responsable que, a partir de su experiencia y conocimientos, podrá conseguir una educación de calidad en este tipo de propuestas. Por todo ello un análisis y evaluación del proceso educativo, juntamente con una formación docente óptima son esenciales. Asimismo, la implicación y responsabilidad del alumno serán esenciales para que estas propuestas sean exitosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C. (2015). El sistema "alternativo" de formación profesional dual para el empleo en España: perspectivas de evolución. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 3(4), p. 1-26.

Alemán, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41(2) pp.495-511.

Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista de Educación*, 32(1), 45-61.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Coiduras, J.; París, G.; Torrelles, C.; Carrera, X. (2014) La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios pedagógicos*, 40(n. especial), p. 29-48

Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>

Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

Exceltur (2018). *Estudio sobre el empleo en el sector turístico español*. Disponible en: <https://www.exceltur.org/wp-content/uploads/2018/04/ESTUDIO-EMPLEO-SECTOR-TURISTICO-EXCELTUR.pdf> [consulta el 8 de julio de 2019]

Greinert, W. (2004). Los 'sistemas' europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto histórico de su evolución histórica, *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, p. 18-19.

Halfpap, K. (2000). Desarrollo de planes de estudio en el marco de la formación profesional dual en Alemania. *Revista Europea de Formación Profesional*, 21, p. 34-35

Kemmis, S. (1990). Introducción. En Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, p. 7.

Lauterbach, U.; Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, p. 51-68.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo*. BOE, 168, p. 62002-62091. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/15/pdfs/BOE-A-2017-8301.pdf> [consulta el 12 de julio de 2019]

Rego, L.; Barreira, E.; Rial, A. (2015). Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada* (25), 2015, p. 149-166.

Renés, P.; Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), p. 255-276.

Salamé, J. (2007). La Formación Profesional en Europa. *Avances en Supervisión Educativa*, (7), p. 1-6.

La formación del profesorado: Programar por competencias a partir de casos reales. Propuesta para el ámbito de la educación física

Arderiu, Meritxell¹; Brasó, Jordi²

¹Universidad de Barcelona, marderiu@asesport.cat

²Universidad de Barcelona, jbraso@asesport.cat

RESUMEN

La formación del profesorado en competencias es una cuestión clave para la educación del siglo XXI. Por lo tanto, saber orientar una actividad, una temática, una unidad didáctica, un curso escolar, en esta línea es indispensable para poder decir que un sistema educativo es competencial. La propuesta que se presenta es un caso-problemática para ser resuelto desde el ámbito de la educación física. Teniendo en cuenta el marco curricular y las orientaciones pedagógicas para un modelo pedagógico competencial, se ofrece una posible unidad didáctica relacionada con la orientación a la naturaleza. La elaboración de la unidad didáctica pretende ser un ejemplo para el futuro profesorado de secundaria, aunque la propuesta puede ser transferida a otros ámbitos y diferentes niveles educativos.

PALABRAS CLAVE

Competencias, organización curricular, educación, educación física, formación docente.

ABSTRACT

Teacher learning in competencies is a key issue for 21st century education. Therefore, knowing how to guide an activity, a theme, a didactic unit, a school course, in this line it is essential to be able to say that an educational system is competent. The proposal presented is a case-problem to be solved from the field of physical education. Considering the curricular framework and the pedagogical orientations for a competency pedagogical model, a possible didactic unit related to nature orientation is offered. The development of the teaching unit aims to be an example for the future secondary school teachers, although the proposal can be transferred to other areas and different educational levels.

KEYWORDS

Competences, curriculum organization, education, physical education, teacher learning.

Introducción

Es un hecho evidente que en este siglo XXI estamos inmersos en un tiempo líquido como diría Bauman (2011). Los cambios sociales y educativos son cada vez más frecuentes. El transhumanismo, el acceso a la información, las nuevas ideologías (cambiantes), los valores de la población, la necesidad de una inclusión educativa o las necesidades sociales son cuestiones que cada vez están más presentes. Por todo ello, además del ámbito ético-humanístico, en el ámbito pedagógico se hace necesaria una formación docente acorde con estos nuevos tiempos cambiantes e inciertos. Como consecuencia, la función del docente tendría que ir orientada a mejorar la sociedad (Benedito, Ferrer, Ferreres, 1995; González, González, 2008; Infante, 2001; Perrenoud, 2001). Desde diferentes ámbitos se propone un modelo de formación que implique un autoaprendizaje, una cooperación o un trabajo por competencias (Pavié, 2011; Pérez, 2010; Tejada, 2008; Vezub, 2007). Todo ello tiene como objetivo final que el docente pueda llegar a transmitir modelos coherentes con los nuevos tiempos, con los recursos metodológicos pertinentes. De este modo reconstruir situaciones, reconstruirse a sí mismos y reconstruir los supuestos acerca la práctica pedagógica son aspectos clave a desarrollar (Díaz, 2006).

Objetivos

El objetivo del presente trabajo pretende mostrar un ejemplo de resolución de casos-problemáticas reales —que pueden aparecer en los centros educativos—, teniendo en cuenta el marco curricular y orientaciones para ofrecer una solución competencial.

Fundamentación teórica

Partiendo de las prescripciones y orientaciones curriculares y didácticas se ofrece una propuesta para elaborar una unidad didáctica competencial, para un caso de orientación en la naturaleza. Se han tenido en cuenta en el ámbito normativo los siguientes documentos: el Decreto 187/2015, de ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria¹; el Decreto 150/2017, de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo²; las Competencias básicas del ámbito de la educación física (2015), del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya³; las Competencias básicas para el ámbito digital (2015), del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya⁴; el Currículum competencial en el aula. Una herramienta para la reflexión pedagógica y la programación en la ESO, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya⁵.

Asimismo, la *Aplicació de Recursos al Currículum*⁶, como espacio para ofrecer recursos al profesorado ha sido una herramienta utilizada durante el proceso de elaboración de la propuesta. A la vez el portal XTEC —Xarxa Telemàtica Educativa a Catalunya— que ofrece diferentes orientaciones, propuestas y ejemplos de actividades competenciales⁷ se ha tenido en cuenta. Y todo ello tiene a la vez una orientación pedagógica en la línea de los modelos competenciales (Figueras, Capllonch, Blázquez, Monzonís, 2016; Mallart, 2009-10; Monereo, 2005; Monereo, Pozo, 2007; Oliver, 2010) y con un sentido crítico, alejándose de una propuesta de educación física comercial, interesada y económica (Brasó, Collell, 2016; Brasó, Torrebaddella, 2016, 2018; Escriu, Brasó, 2019; González, 2009-10).

Contexto de aplicación y participantes

La propuesta va dirigida a los futuros docentes de la educación secundaria obligatoria en su proceso de formación. El principal contexto de aplicación es, por lo tanto, cualquier ámbito de formación, encaminada a programar de modo competencial y, en último término, ser aceptados en el cuerpo de profesores del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

Descripción de la propuesta

Propuesta y resolución de un caso práctico de modo competencial

Se propone un caso-problemática relacionado con la orientación y la naturaleza. Se ha titulado *¡Del mapa al entorno, descubriendo caminos!* La tabla 1 muestra el punto de inicio, es decir, las premisas básicas para iniciar la resolución de la propuesta.

1 <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

2 <https://cido.diba.cat/legislacio/7322794/decret-1502017-de-17-doctubre-de-latencio-educativa-a-lalumnat-en-el-marc-dun-sistema-educatiu-incluisiu-departament-densenyament>

3 <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-educacio-fisica/>

4 <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf>

5 <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20171222ProgramacionsESO.pdf>

6 <http://apliense.xtec.cat/arc>

7 <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/xarxacb/activitatscompetencials/>

Tabla 1: Situación del caso práctico, descripción de las características principales y planteamiento inicial [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Situación de aprendizaje: ¡Del mapa al entorno, descubriendo caminos!		
Materia, nivel, curso: Educación Física, 1º ESO		Grupos por nivel y alumnos: 3 grupos de 25/30 alumnos
<p>Caso práctico-problemática: El ayuntamiento de su población ha mostrado preocupación porqué en un parque cercano a su instituto y a dos escuelas más de educación primaria, frecuentemente se realizan destrozos en el mobiliario urbano. Este parque dispone de zonas verdes y de zonas de juego infantil. Se han detectado grupos de adolescentes de diferentes centros de Educación Secundaria de la zona realizando fiestas improvisadas. Las asociaciones de padres y madres de las escuelas de primaria se han quejado repetidamente por el estado de las zonas infantiles y del parque en general.</p> <p>El ayuntamiento plantea a los centros del barrio que realicen algún tipo de actividad o actuación, dirigida a los alumnos que se incorporan a sus centros (de 1º de la ESO), que permita poner en valor la utilidad de los espacios públicos urbanos como zonas comunes de servicios para todos los ciudadanos. Por su parte, el Ayuntamiento programará una jornada lúdica recreativa que se realizará en primavera, donde podrán participar las escuelas (etapa de primaria) y los centros de Educación Secundaria.</p>		
Planteamiento		
Contexto	Definición	Justificación
<p>El Ayuntamiento ha programado una jornada lúdica recreativa que se realizará en el parque que queda justo al lado de nuestro centro. Participarán las escuelas y los institutos de la zona y tendrá lugar en primavera. Como centro podemos proponer una actividad que se pueda realizar dentro del parque y que esté basada en la orientación. La propuesta del centro se incluirá como una de las actividades que se podrán realizar durante esta jornada.</p>	<p>En el parque cercano al instituto, y durante las sesiones de educación física, se realizarán diferentes actividades y juegos de orientación, procurando que los alumnos experimenten las posibilidades que puede tener su entorno más próximo para la realización de actividades físicas. Los alumnos participarán y propondrán actividades y juegos sencillos de orientación.</p> <p>Finalmente, el alumnado deberá escoger una de las actividades realizadas como propuesta de centro, tomando en consideración los aspectos de planificación, organización y ejecución de dichas actividades.</p> <p>Esta actividad formará parte de la unidad didáctica: “del mapa al entorno, descubriendo caminos” en la que se trabaja la orientación como eje básico de las actividades realizadas en entornos naturales, para la ocupación del tiempo de ocio</p>	<p>La propia experiencia y las propuestas realizadas permiten poner en valor los beneficios que aportan este tipo de actividades para el mantenimiento y la mejora de la condición física y la utilidad de los espacios públicos urbanos como zonas comunes de servicio para todos los ciudadanos</p>

Todo ello se orienta y resuelve a partir de diferentes ámbitos —educación física, social, digital, y personal y social—, dimensiones y competencias [tabla 2]

Tabla 2: Ámbitos, indicadores-finalidad, dimensiones y competencias de la propuesta [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Ámbitos				
	Educación Física	Social materia ciencias sociales: geografía e historia	Digital	Personal y social
Indicaciones - Finalidad	Se pretende asociar la práctica de la actividad física a las sensaciones de placer y de gozo —satisfacción psicológico individual y relacional—, y motivar al alumnado incorporando prácticas no institucionalizadas, para favorecer la continuidad de estas actividades, más allá de la escolarización obligatoria	En el diseño de actividades competenciales, podemos explicitar las conexiones entre diferentes ámbitos y materias, para asegurar unos aprendizajes integrales y coherentes a lo largo de toda la etapa y para facilitar el trasvase de conocimientos de un ámbito o materia a otra. La lectura e interpretación de mapas y las herramientas de orientación espacial, que aparecen como contenidos curriculares de la materia de ciencias sociales, se estudiarán y se utilizarán en el marco de la realización de actividades físicas recreativas de orientación	La adquisición de las competencias digitales va asociada a maneras específicas de trabajar, enseñar y aprender, es decir, a elementos del mismo contexto de aprendizaje. En este sentido, hay que tener en cuenta que los entornos digitales favorecen el trabajo colaborativo de los alumnos, hecho que permite crear y compartir conocimiento haciéndoles protagonistas de su aprendizaje	Este ámbito tiene que permitir la adquisición de la capacidad de aprender de los errores propios y ajenos, demorar las necesidades de satisfacción inmediata y aprender a tomar decisiones con un cálculo de riesgos adaptado a la realidad. Supone la adquisición de competencias emocionales y el ajuste de la conducta a los requerimientos que comportan la edad y la sociedad

Dimensio-nes	Actividad física y tiempo de ocio	Dimensión geográfica	Tratamiento de la información y organización de entornos de trabajo y de aprendizaje	Participación
Competencia	-Competencia 5. Gozar con la práctica de actividades físicas recreativas, con una especial atención a las que se realizan en el medio natural -Competencia 6. Planificar y organizar actividades en grupo con finalidades de ocio.	-Competencia 6. Aplicar los procedimientos de análisis geográfica a partir de la búsqueda y el análisis de diferentes fuentes, para interpretar el espacio y tomar decisiones	-Competencia 5. Construir conocimiento nuevo personal mediante estrategias de tratamiento de la información con soporte de aplicaciones digitales	-Competencia 4. Participar en el aula, el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable

A partir de aquí se proponen los siguientes contenidos curriculares que aparecerán en las tareas [tabla 3]

Tabla 3: Competencias y contenidos claves de cada ámbito para el caso práctico [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Ámbito	[Competencia]: Contenidos clave
Educación física	[5, 6]: CC9. Actividades en el medio natural [6]: CC10. Deporte para todos
Social	[6]: CC18. Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
Digital	[5]: CCD13. Fuentes de información digital: selección y valoración. CC10. lenguaje audiovisual: imagen fija, sonido y vídeo
Personal y social	[4]: CC18: Entorno: aprendizaje-servicio, servicio a la comunidad, planes educativos del entorno, planes educativos de ciudad, proyectos comunitarios, plan catalán del deporte, entidades de tiempo libre, redes escolares, voluntariado.

Los contenidos curriculares para el ámbito de la educación física, relacionados con las competencias y los contenidos clave son [tabla 4]:

Tabla 4: Contenidos curriculares por cada competencia y contenido clave, para el ámbito de la educación física [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Competencia/ Contenido clave	Contenidos curriculares
5 / CC9	-Características y posibilidades del entorno más próximo para la realización de actividades físicas
6 / CC9 y CC10	-Actividades físico-deportivas en el medio natural y urbano: planificación y práctica. -Normas de conservación del medio urbano y natural.

Por lo que hace referencia a los contenidos de la situación para esta unidad didáctica del ámbito de la educación física son los siguientes:

- Elementos y herramientas de la orientación: mapa de orientación, escala, leyenda, puntos de referencia, señales, rumbo.
- Carrera y juegos de orientación: punto de inicio, puntos de control, balizas, pruebas.
- Habilidades motrices en el medio natural: la carrera por terreno irregular y con intensidades muy variadas.

- Seguridad en el medio urbano dentro de un entorno natural (parques) o en el medio natural: riesgos, respeto a la vegetación y al mobiliario urbano, formas de proceder en actividades de ocio.
- Conservación y reconocimiento del valor comunitario de los espacios públicos urbanos.
- Propuesta y participación en actividades de orientación en un entorno urbano con elementos naturales.

Asimismo, para toda la propuesta se proponen diferentes objetivos de aprendizaje, los cuales se relacionan con criterios de evaluación acordes con estos objetivos [tabla 5]

Tabla 5: Objetivos de aprendizaje con sus respectivos criterios de evaluación para la propuesta [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Objetivos de aprendizaje	Criterios de evaluación
a. Participar de forma activa en actividades deportivas, mostrando una actitud de autocontrol, respeto y aceptación de las normas	<p>a1_ Utilizar con precisión los elementos de orientación para la interpretación de los mapas en las actividades y juegos que se proponen.</p> <p>a2_ Planificar una estrategia individual o de grupo eficiente para superar determinadas pruebas donde la orientación es el elemento fundamental.</p> <p>a3_ Realizar actividades y juegos de orientación atendiendo a los aspectos básicos de seguridad en un entorno urbano con elementos naturales.</p> <p>a4_ Progresar adaptándose a las características variables del terreno, a partir de sus propios recursos y de sus limitaciones.</p>
b. Aprovechar las posibilidades del entorno más próximo para ocupar el tiempo de ocio	<p>b1_ Identificar y reconocer las actividades y los juegos de orientación que pueden realizar en el entorno más próximo para la ocupación del tiempo de ocio.</p> <p>b2_ Proponer y concretar una actividad o juego de orientación en un entorno urbano con elementos naturales.</p>
c. Valorar la importancia de la práctica de actividad física saludable en el tiempo de ocio	<p>c1_ Identificar los beneficios más significativos que aporta la realización de actividades físicas en este tipo de entornos.</p> <p>c2_ Reconocer los beneficios que aportan este tipo de actividades para el mantenimiento y la mejora de la condición física.</p>
d. Respetar y valorar el medio natural como espacio idóneo para la realización de actividades físicas	<p>d1_ Aplicar conductas de respeto y conservación del entorno urbano y natural más próximo.</p> <p>d2_ Identificar y reconocer las normas de seguridad para la práctica de actividades física en el entorno urbano y natural más próximo.</p>

Fundamentación metodológica

Trabajaremos este tipo de actividades, en pequeños grupos y por parejas, de forma cooperativa. Para distribuir al alumnado, tendremos en cuenta la diversidad y trataremos de que se complementen los perfiles y se potencien las distintas capacidades de los componentes. El propio desarrollo de estas actividades permite ajustar los distintos ritmos de aprendizaje, dada su clara orientación recreativa y las múltiples posibilidades a nivel de organización y ejecución.

Partimos de la base, de que el alumnado de 1º de la ESO, durante el primer trimestre, ha trabajado la lectura y la interpretación de mapas, dentro de los contenidos de la materia común de ciencias sociales: geografía e historia. Estos conocimientos previos, servirán como base para poder desarrollar las actividades recreativas que se proponen y que se aplicarán a los mapas que se utilizan en las actividades y carreras de orientación.

La secuencia de actividades se llevará a cabo en tres sesiones de la materia de educación física. Estas se ubican dentro de una unidad didáctica de 8 sesiones sobre actividades de orientación. La primera sesión trata la interpretación de mapas, y se realiza en el patio del instituto. Las tres sesiones siguientes, en el parque, incluyen el mapa del entorno y se plantean en este supuesto. Finalmente, las cuatro sesiones restantes tienen como línea temática: “del mapa al entorno, descubriendo caminos”. Se organizan como salida de orientación en el medio natural, durante una mañana entera, y se participa en una carrera de orientación.

La actividad competencial que ocupa las tres sesiones se desarrollará en un parque de dimensiones amplias con zonas de vegetación, mobiliario urbano común, parque infantil, fuente, pequeñas construcciones, entre otros elementos. El tiempo de desplazamiento es de tres minutos. Con el objetivo de cumplir con la normativa vigente en lo que se refiere a salidas escolares del centro, se han realizado dos gestiones: aprobación por parte del Consejo escolar del centro; se ha previsto que uno de los profesores de guardia del centro se desplazará con el grupo al parque.

Tabla 6: Actividades de enseñanza-aprendizaje para el caso práctico [Elaboración propia a partir de las indicaciones del marco legal]

Fase [sesión]	Actividades de E-A
Fase inicial. Exploración de ideas. [1]	<p>a- En el parque, el profesor recordará los conceptos trabajados sobre la interpretación de mapas y se aplicarán durante la realización de las actividades: la escala, la leyenda y la simbología del mapa de orientación; y la orientación del mapa a partir de la localización de dos puntos de referencia</p> <p>b- Situados en un punto relevante del parque, el profesorado preguntará al alumnado sobre las zonas del parque que conocen y que son más significativas para ellos. Esto permite un primer reconocimiento del entorno.</p>
Fase de desarrollo. Introducción de nuevos contenidos [1]	<p>c- El profesor informará al alumnado sobre la situación que se ha planteado: en las tres sesiones se podrán realizar y proponer diferentes tipos de actividades y juegos de orientación. Finalmente, se escogerá una de las actividades realizadas como propuesta de centro, tomando en consideración los aspectos de planificación, organización y ejecución de dichas actividades.</p> <p>A partir de aquí: El profesor organiza a los alumnos por parejas y les reparte el mapa de orientación del parque. Se fija un punto de encuentro. Se propone una realización de un recorrido con un tiempo límite. Las diferentes tareas para realizar son las de identificar los puntos y los elementos más significativos como pueden ser zonas verdes, parque infantil, fuente, construcciones, entre otras (puntos y elementos de la realidad y su representación en el mapa de orientación); reconocer posibles errores o imprecisiones del mapa (por un error de elaboración del mapa por los cambios realizados en la realidad, posteriores a la elaboración del mapa); dibujar y anotar elementos que no aparezcan en el mapa, y situarlos en el punto donde deberían aparecer; Anotar los puntos conflictivos del parque donde haya escombros o mobiliario urbano roto; se realizarán las reflexiones oportunas</p>
Fase de desarrollo. Estructuración de los nuevos conocimientos [1]	<p>d- Elaboración de un escrito en el que conste un registro de los puntos conflictivos del parque donde haya escombros y/o mobiliario urbano roto y una reflexión sobre la utilidad de los espacios públicos y la responsabilidad colectiva. Este texto escrito se entregará a través de la plataforma virtual del centro y se elaborará a partir de las anotaciones de la actividad anterior, fuera del horario lectivo. Se propone un juego de orientación con la colocación y recuperación de balizas, por parejas. El profesor les entregará una baliza a cada una de las parejas, que deberán colocar donde consideren oportuno, dentro de una zona delimitada del parque. Cuando hayan colocado la baliza, marcarán el punto exacto en su mapa. Volverán a la zona de encuentro y el profesor les encargará recoger la baliza que otra pareja ha colocado. Se intercambiarán los mapas donde han marcado el punto concreto. Se realizará de forma continua hasta que se agote el tiempo. A través de esta actividad el alumnado interpreta el mapa: colocando balizas en un punto exacto que ellos mismos han decidido; marcando este punto en el mapa —como representación de la realidad—; verificando la baliza colocada por otro compañero</p> <p>Observaciones: Esta actividad se considera una actividad de evaluación recíproca: cuando una pareja recoge la baliza de otra, deberá corroborar que se ha colocado correctamente. Por lo tanto, se introduce como evaluación formadora, ya que permite a los alumnos conocer el proceso de aprendizaje: identificar los logros —balizas colocadas correctamente—, las dificultades —puntos del mapa que no se saben interpretar— y los errores (balizas que se han colocado de forma errónea) que surgen a lo largo del proceso. Esto permite que tomen las decisiones oportunas para regular este proceso</p>

Fase de desarrollo [2]	<p>e- Preparación una carrera de orientación sencilla, por parejas. Se proponen diferentes tareas: El profesor dispone de un mapa base con 15 puntos marcados para colocar balizas. Expone al grupo de alumnos, que ellos mismos organizarán la carrera de forma conjunta, ya que serán ellos quienes dispongan las 15 balizas en los puntos marcados; Entrega una baliza a cada pareja para que la coloque en el punto concreto que asigne el profesor. Para realizar esta actividad disponen de un tiempo límite; Una vez colocadas todas las balizas, el profesor reparte una hoja de control, donde deberán anotar sus nombres.</p> <p>f- Realización de la carrera de orientación, por parejas: El profesor define 4 itinerarios posibles. Cada itinerario consta de 10 balizas. Por lo tanto, dentro de la misma carrera, se plantean múltiples posibilidades con el objetivo de que los alumnos no puedan seguirse y para que la salida sea más fluida; Se anota La hora de salida en la hoja de control. Se asigna un itinerario y empiezan el recorrido. Para realizar esta actividad disponen de un tiempo límite. Se informa al alumnado que no se puede superar el tiempo dispuesto, aunque no hayan encontrado las 10 balizas; El punto de salida y el punto de llegada es el mismo para facilitar la organización y el control de la actividad; Finalizado el recorrido, en el punto de llegada, cada pareja: Anota la hora de llegada., calcula y anota el tiempo que ha invertido, corrige la carrera, es decir, corrobora que las balizas que ha marcado corresponden a su recorrido y al número de baliza.</p> <p>g- Recogida de las 15 balizas colocadas. El profesor asignará las balizas que deberán recoger para evitar descuidos. Esta actividad también se aprovecha para que los alumnos que no han colocado correctamente determinadas balizas puedan comprobar, junto a otros compañeros, donde o porqué han cometido el error. Por lo tanto, se introduce de nuevo, como evaluación formadora_dentro del proceso.</p> <p>h- Para la siguiente sesión deberán realizar una tarea previa que consiste en la búsqueda y concreción de un juego de orientación que se puedan realizarse en el parque. cada pareja escogerá un juego y lo compartirá en el classroom de la materia de educación física. El profesor elegirá los más adecuados para realizarlos en la siguiente sesión.</p>
Fase de síntesis. Aplicación de los conocimientos [3]	<p>i- Se han elegido 3 juegos: el juego del tesoro, el circuito con informaciones y el juego de pistas</p> <p>j- El alumnado participará y colaborará en la organización de los tres juegos. El profesor destacará los aspectos más relevantes que hay que tomar en consideración para poder organizar este juego: indicaciones previas, material, organización de grupos, seguimiento y control del desarrollo del juego.</p> <p>k- El alumnado elegirá un juego o actividad, de las que se han organizado durante las sesiones. La actividad elegida se propondrá al ayuntamiento para incluirla en la jornada lúdica recreativa. En función del ajuste del tiempo para la realización de los juegos, esta elección se realizará en esta última sesión, o podría plantearse como encuesta telemática.</p>

Evaluación

La evaluación formativa se sitúa durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se proponen:

- Diversas evaluaciones formativas, situada en las sesiones 1 y 2, donde los alumnos podrán conocer el proceso de aprendizaje identificando los logros, las dificultades y los errores que surgen a durante la realización de actividades de orientación.
- Una evaluación del trabajo realizado por parejas durante la participación en las distintas actividades. En cualquier caso, no estará relacionada exclusivamente con el resultado obtenido, sino también con las tareas realizadas durante su participación.
- Evaluaciones de las producciones de los alumnos:
 - Escrito de registro y reflexión sobre los puntos conflictivos del parque
 - Propuesta del juego de orientación

Los referentes para la evaluación en 1º de la ESO, son dos elementos curriculares:

- los diferentes niveles [tabla 7] definidos para cada una de las competencias (excepto la competencia 5 que por su naturaleza actitudinal no se ha nivelado)

Tabla 7: Niveles definidos para la competencia 6: Planificar y organizar actividades en grupo con finalidades de ocio

Competencia 6		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
6.1. Planificar y organizar actividades sencillas en el tiempo de ocio teniendo en cuenta los aspectos de seguridad propios de la actividad.	6.2. Planificar y organizar actividades en el tiempo de ocio, proveyendo los aspectos de seguridad de la actividad	6.3. Planificar y organizar actividades en el tiempo de ocio, proveyendo y aplicando los aspectos de seguridad y control de la actividad.

b) los criterios de evaluación ya descritos para 1º de ESO [tabla 5]

Todos estos elementos permiten una evaluación desde diferentes puntos de vista, y con una participación de todos los participantes en el proceso de evaluación.

Evaluación y resultados de la propuesta de caso

La evaluación de la propuesta fue valorada inicialmente por un grupo de cuatro docentes expertos que la valoraron satisfactoriamente ya que incluía los principales aspectos para tener en cuenta. Mediante una metodología basada en recogida de información, a modo de entrevista, juntamente con una discusión grupal se obtuvieron las valoraciones y apreciaciones de los futuros docentes (Gila, 2009; López, 2010). Todo ello permitió comprobar la pertinencia de la propuesta y poder reflexionar en torno a la elección y secuenciación de objetivos, los criterios de evaluación, o las competencias a desarrollar y contenidos.

Posteriormente a este proceso, se planteó, mediante el formato de entrevista, la validación del proyecto a la responsable de la formación profesional en Cataluña, que le dio el visto bueno a este nuevo modelo de ordenación curricular–valorándola óptima dentro del marco legal–, además de considerarla positiva por favorecer a las propuestas competenciales que hoy en día se creen como pertinentes e idóneas.

Por todo ello, aunque la propuesta se considere resuelta de modo válido, no se da por cerrada ya que futuras orientaciones y apreciaciones la pueden modificar. Se considera así abierta y modificable.

Conclusiones

La formación docente tiene que ir encaminada a la resolución de propuestas de modo competencial. La propuesta, por lo tanto, presentada es solo un ejemplo del proceso secuencial a seguir para actuar de este modo. Aunque se pueda copiar y transferir a los centros educativos, el principal objetivo es mostrar una resolución de una problemática, teniendo en cuenta todos los elementos normativo-curriculares, las características del centro educativo, del alumnado, etc.

Por lo tanto, ejemplificar modos de actuar de este modo es una forma eficiente para mostrar un procedimiento competencial. Todo este proceso, como consecuencia, tendría que ser transferible a otros ámbitos y niveles educativos si se pretende un modo de actuación docente coherente, válido, que abarque diferentes temáticas y que tenga una potencialidad de desarrollarse en un contexto real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2011). *Temps líquids*. Barcelona: Viena.

Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Brasó, J. (2018). Pedagogía crítica: Recuperar el pasado para enfrentar el presente... y cambiar el futuro. *Cronopio*, 80. Disponible en: <https://www.revistacronopio.com/pedagogia-critica-recuperar-el-pasado-para-enfrentarse-al-presente-y-cambiar-el-futuro-jordi-braso-rius/> [consulta el 24 de julio de 2019].

Brasó, J., Collell, X. (2016). El joc popular de la xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 82–105. doi: <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2926>

Brasó, J., Torredadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física. Organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42, 2, 21-37.

- Brasó, J., Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Del Deporte*, 18(71). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (ext), 88-103.
- Escriu, S.; Brasó, J. (2019). Possibilitats del joc i l'esport per reformar la societat. *Perspectiva educativa*, 405 (monográfico: el deporte como agente socializador), p. 6-11.
- Figueras, S.; Capllonch, M.; Blázquez, D.; Monzonís, N. (2016). Competències bàsiques i educació física: estudis i investigacions. *Apunts. Educació física i esports*, 1(123), p34-43.
- Gil, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212.
- González, M. (2009-10). Desenvolupament de les competències a l'escola: una experiència a través del teatre. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 283-298.
- González, V.; González, R. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147-156.
- Mallart, J. (2009-10). Competències educatives. Revisió conceptual, cronològica i bibliogràfica. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 249-281.
- Monereo, C. (coord.) (2005) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.; Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía, 370 (monográfico: Competencias básicas), 12-18.
- Oliver, M. (2010). *Competències bàsiques*. Illes Balears: Conselleria d'Educació i Cultura.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 14(1), 67-80
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Tejada, J. (2008). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1), 1-24.

Dimensiones de análisis de formas de posicionamiento de profesores en formación al indagar sobre problemas en el prácticum

Lara-Subiabre, Brenda

Universidad de Los Lagos, Chile, blara@ulagos.cl

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito definir las dimensiones de análisis de las formas de posicionarse de profesores en formación al indagar sobre problemas de aprendizaje en el prácticum. El estudio es de tipo cualitativo que contó con la participación de 31 profesores en formación que estaban siendo preparados en la implementación del modelo *Educational Design Research*. El instrumento utilizado fue un informe en el cual los participantes elaboraron el planteamiento de un problema de aprendizaje detectado en su aula en el prácticum. El tratamiento de los datos se ha realizado mediante análisis de contenido creándose dimensiones y categorías. Los resultados dan cuenta de cuatro dimensiones: tipos de problemas; naturaleza de las voces; conectar el contexto con literatura; y evidencia desde el contexto. A través de estas dimensiones y sus respectivas categorías es posible analizar formas de posicionamiento de profesores en formación al indagar problemas reales.

PALABRAS CLAVE

Posicionamiento, indagación educacional, profesores en formación, identidad docente, prácticum, dimensiones de análisis.

ABSTRACT

This research aims to define the dimensions of analysis of pre-service teacher positioning forms when inquiring about learning problems in their practicum. The study follows a qualitative design where 31 pre-service teachers, who were prepared in the implementation of the Educational Design Research model, participated. The instrument used was a report consisting of the participants' problem statement of a learning problem detected in their practicum. The data processing was carried out through content analysis where dimensions and categories were created. The results account for four dimensions: types of problems; nature of the voices; context and literature connection; and evidence from the context. By means of these dimensions and categories, it is possible to analyze pre-service teacher positioning forms by investigating real problems.

KEYWORDS

Positioning, educational inquiry, pre-service teachers, teacher identity, analysis of dimensions.

Finalidad y objetivos

En la profesión docente existen cuestionamientos sobre la calidad de los argumentos que emiten los profesores para justificar sus decisiones pedagógicas, debido a que con frecuencia los argumentos se sustentan en creencias o experiencias. Además, el problema estaría relacionado con la disociación que existe entre la teoría y la práctica en la profesión docente (Colén & Castro, 2017; Lunenberg & Korthagen, 2015; Zeichner, 2010), lo que se ve agravado por la alta valoración que hacen los profesores por aprender a través de la observación (Russell, 2012).

Lo que también influiría en los bajos niveles de reflexión pedagógica (Russell, 2012), debido a que se estaría limitando el análisis de las situaciones que afectan los procesos educativos. Desde esta perspectiva para generar cambios en los profesores se debería intervenir a nivel de la identidad profesional y para ello es necesario enfrentarlos a desafíos de indagar sobre sus propias dificultades en las aulas a la vez que investigamos sobre ¿Cómo se posicionan

al indagar sobre problemas de aprendizaje reales en el prácticum? Por lo que el objetivo de esta investigación ha sido definir dimensiones de análisis de formas de posicionamiento de profesores en formación al indagar sobre problemas de aprendizaje en su aula en el prácticum.

Fundamentación teórica

La identidad es un sistema de naturaleza tanto individual como social en la que el ser humano se construye en interacción con el contexto, negociando significados, dialogando consigo mismo y con los demás. De esta forma comprende *quien está siendo* en un determinado tiempo y espacio. A esta perspectiva se le conoce como Teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014). Desde este enfoque la identidad estaría expresada a través de un conjunto de I-positions (posiciones del yo), que al estar en relación (con autonomía una de la otra) se pueden ir modificando o ajustando a través del diálogo (interno y/o externo) según las demandas.

Por otra parte, el concepto posición hace referencia a formas de concebir, interpretar y actuar que comparten un grupo de personas, en un contexto en particular y al cual otorgan significado. Es decir que emerge desde un contexto o situación específica, mediante procesos de negociación subjetivas, intersubjetivas o ambas (Raggatt, 2015). Al asumir una posición se generan formas concretas, situadas y temporales de establecer una postura individual lo que da como resultado una I-positions y las que a su vez son consideradas expresiones de la identidad (Raggatt, 2015).

Las i-positions se pueden reconocer por las voces que las pueblan. Estas voces son invocadas por una persona con una determinada intensidad, ya sea para interpretar, explicar o actuar ante una situación en particular. Ellas tienen su origen en lenguajes sociales y formas de habla, y es la persona quien intencionalmente eligen qué y cómo lo enuncia. Para la Teoría del Self Dialógico las voces de otros se integrarían a la voz interna, siendo parte del pensamiento y razonamiento de las personas que las incorporan (Akkerman & Meijer, 2011). En el ámbito de la enseñanza, la voz de un profesor está compuesta por muchos significados interrelacionados (creencias, procedimientos y emociones) los que representan una manera de comprender y proceder en el ámbito educativo (Akkerman & Meijer, 2011).

Enfrentar la profesión docente desde una perspectiva de indagación educacional es fundamental para la formación profesional en el siglo XXI, ya que ello involucra ser capaz de emitir juicios sobre la base de pruebas sólidas, tomar decisiones de manera racional y comprender lo que están haciendo y por qué es relevante (Healey & Jenkins, 2009). Desde la Teoría del Self Dialógico las investigaciones educativas están en una zona de desafío para el yo, porque generan instancias de reflexión y diálogo (interno y con otros) a través de las cuales se pueden replantear o crear nuevas i-positions. En especial i-positions abiertas a cuestionar su enseñanza y a innovar.

Una experiencia de aprendizaje es una experiencia de identidad (Ligorio, 2010; Sachs, 2005) y al realizar una indagación en el aula se promueve un tipo de reflexión dialógica donde se toman en cuenta diferentes perspectivas de la situación-problema (Tsang, 2007), esto facilita la resignificación de la experiencia y se abre la oportunidad de producir un cambio en la identidad docente (Sachs, 2005) lo que a su vez, se traduce en nuevos discursos. Para reconocer cómo se expresa la identidad en este tipo de discursos se pueden analizar elementos tales como: prácticas basadas en evidencia (Avis, 2003; Cordingley, 2008; Nelson, & Campbell, 2017; Niemi, 2008; Wentworth, Mazzeo & Connolly 2017); formas de argumentar decisiones (Kasanen et al, 2000); maneras de conceptualizar experiencias prácticas y usar conceptos pedagógicos (Tillema, 2000; Mena, Sánchez & Tillema, 2008); formas de usar el lenguaje (Gee, 2010). Estos aspectos serían reconocidos por algunos autores como un tipo de pensamiento pedagógico (Kasanen, 1991; Toom et al, 2010).

Metodología

La investigación fue de tipo cualitativa inductiva y se implementó en el contexto de una tesis doctoral que tiene como propósito establecer la identidad docente reflexiva de profesores en formación. Los datos se obtuvieron durante la implementación de la primera fase (análisis y exploración) del Modelo Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2013) aplicado a los participantes durante su practicum.

La muestra fue de 31 profesores en formación, estudiantes de Pedagogía en Educación Física de una universidad pública en el sur de Chile. Conformada por 20 hombres y 11 mujeres, de edades que fluctuaban entre los 21 y 29 años. La mayoría de los participantes son personas que han requerido del apoyo financiero del Estado para realizar los estudios de pedagogía.

El instrumento utilizado fue un informe (documento) en el que escribían el planteamiento de un problema en el aula, elaborado durante los primeros dos meses del prácticum. Para el desarrollo de este documento los participantes debieron exponer un problema detectado en su práctica. Es decir, tuvieron que identificar, describir, analizar y justificar aquello que reconocían como una situación /problema. Además explicar la metodología utilizada para evidenciarlo en el contexto real y respaldar con fuentes bibliográficas las argumentaciones. Cada informe tenía en promedio una extensión de 1.200 palabras.

Para el tratamiento de la información se aplicó análisis de contenido a las unidades con sentido, creándose dimensiones y categorías inductivas en base a las lecturas reiteradas de los informes. Posteriormente se realiza un segundo proceso de lectura de cada informe para categorizar los segmentos.

Resultados

Los resultados dan cuenta de cuatro dimensiones que se pueden utilizar para analizar como se posicionan los profesores al indagar sobre problemas de aprendizajes en sus aulas. Las que han sido clasificadas de la siguiente manera: tipos de problemas; naturaleza de las voces; conectar el contexto con literatura; y evidenciar desde el contexto.

Dimensión tipos de problemas

Corresponde a la clasificación de tipos de problemas de aprendizaje que son percibidos en la clase de Educación Física y Salud. Estos han sido divididos según su naturaleza en conceptuales y comportamentales.

Conceptual son los problemas que hacen referencia a contenidos en los que se considera que hay deficiencias en el dominio de fundamentos de la asignatura de Educación Física y Salud de parte de los estudiantes, tales como: desconocimiento de los beneficios del trabajo de fuerza, reconocer las enfermedades no transmisibles, entre otros. Los participantes 13 y 28 expresan su preocupación por problemas de esta naturaleza:

Los estudiantes no tienen conocimiento específico de las Enfermedades No Transmisibles, no reconociendo que a través de la actividad físicas y el ejercicio se pueden reducir los números que van en aumento para la población nacional como mundial. PART 13

Poco Conocimiento conceptual de lo alumnos sobre la asignatura de educación Física. PART 28

Comportamentales corresponden a problemas de aprendizaje que se destacan por deficiencias en los comportamientos. Principalmente relacionados con la poca adquisición de hábitos, a saber: deficientes hábitos alimenticios, deficientes hábitos de higiene personal, poca práctica de actividad física. Por ejemplo:

El problema consiste en el consumo de alcohol, tabaco y Marihuana que poseen los estudiantes de enseñanza media del Colegio ... que se encuentran en el rango de 14 a 19 años. PART 10

El problema consiste en la Escasa concientización de la higiene personal en la clase de Educación física en estudiantes de enseñanza básica del Colegio ... PART 7

Dimensión naturaleza de las voces

Corresponde al tipo de fuentes bibliográficas que utilizan para la descripción y/o análisis del problema identificado. Se clasifican en dos tipos: disciplinares y pedagógicas.

Las *referencias disciplinares* son el tipo de fuentes bibliográficas propias de la disciplina de ciencias de la actividad física y de la asignatura escolar de Educación Física y Salud. Es decir, emplea referencias de literatura sobre actividad física y ámbitos de la salud, ejemplo temáticas tales como: higiene, entrenamiento, actividad física, entre otras. Como se puede observar en los participantes 12 y 23:

... el micro trauma repetitivo que representan estos factores puede producir alteraciones de la densidad y consistencia ósea y de los cartílagos de crecimiento, desequilibrios músculo-tendinosos y variaciones de las estructuras peri articulares con influencia sobre la movilidad de las mismas. (Martínez, 1989) ... PART 12

Para Casimiro (1999) y Castillo y Balaguer (2001) encuentran una asociación directa entre el hábito de práctica física, buenos índices de condición física, adecuados hábitos de higiene corporal y alimentación equilibrada. PART 23

Referencias pedagógicas son fuentes bibliográficas utilizadas para la descripción y/o análisis del problema desde la disciplina pedagógica. Es decir, se usan referencias a literatura tales como: ciencias de la educación y ciencias auxiliares. Ejemplo temáticas relativas a motivación, didáctica, currículum, entre otras. Para ilustrar mejor se expone lo que escrito por los participantes 11 y 15:

Así mismo este tipo de trabajo no solo afecta a la relación del alumnado, sino que también hace “un aumento de la interacción entre el alumnado y entre el profesorado ha sido considerado desde siempre una clave educativa para la renovación pedagógica” (Romero, G, 2011) PART 11

Una de las causas de la distracción de los niños en las clases es la hiperactividad, “que tiene un gran impacto en el desarrollo del individuo” (Cardo y Servera, 2008). PART 15

Dimensión conectar el contexto con la literatura

Consiste en elaborar una descripción y/o análisis del problema complementando antecedentes del contexto con aportes de literatura. Los que se han clasificado de tipo conectados o de tipo desconectados.

Los *conectados* corresponderían a descripciones de problemas donde se entregan antecedentes y datos del contexto real, complementados y puestos en relación con literatura sobre esa problemática. Así, por ejemplo lo expresado por los participantes 4 y 26:

El presente estudio tiene como problemática ... el hábito de actividad física en estudiantes de ... del colegio ... en la ciudad de... La problemática tiene una estrecha relevancia con la vida cotidiana de los escolares, ya que la actividad física es un hábito fundamental para el mantenimiento de las funciones vitales y forma parte esencial del bienestar físico y de un estilo de vida saludable (Fogel, Raymond, Miltenberger y Koehler, 2010). Según las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes se observa una deficiencia en el hábito de realizar actividad física, ya que el interés de moverse para mejorar la condición física es baja y tienen un uso inadecuado en la utilización del teléfono móvil o el uso ilimitado del televisor. De acuerdo a las bases curriculares los estudiantes tienen que ser capaces de práctica actividad física de forma permanente, ... PART 4

Por lo tanto, es importante que se de énfasis en esta edad, para poder crear hábitos y estilos de vida saludables que perduren en el individuo en su vida adulta (Pastor, 2016), ya que de lo contrario estaríamos exponiendo a nuestros estudiantes a ser potenciales adultos enfermos, ya que al presentar hábitos alimenticios que son inadecuados constituyen factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares, que incluye la hipertensión arterial (HTA), y otras, endocrinas, como la diabetes mellitus y la obesidad entre otras (González et al, 2015). PART 26

Los *desconectado* son descripciones de problemas que solo hacen referencia a lo que sucede en el contexto sin relacionarlo con literatura que explique o describa en que consiste.

Sirva de ejemplo lo expresado por los participantes 17 y 19 que respaldan la existencia de los problemas en base a vivencia personales y observación directa, a saber:

Desde una primera instancia, bajo la vivencia de las mismas clases, los estudiantes presentan un débil desarrollo conceptual del calentamiento previo a la realización de actividad física. PART 17

El presente trabajo nos habla sobre la falta de higiene personal que existe en los alumnos,... En donde más adelante se dará a conocer esta problemática como resultado de la observación directa ... PART 19

Dimensión evidenciados con el contexto

La descripción y el análisis del problema aporta datos y/o antecedentes del contexto que fueron recogidos con instrumentos y/o técnicas de recolección de información. Por ejemplo haber aplicado: entrevista, encuestas, test, entre otros. Se pueden clasificar en presencia o ausencia de evidencias contextuales.

Presencia de evidencia contextual consiste en elaborar una descripción y análisis del problema que añade datos y/o antecedentes del contexto que fueron recogidos con instrumentos y/o técnicas de recolección de información. Para ilustrar este tipo de categorías se pueden leer los extractos de textos de los participantes 9 y 5.

... en las clases de Ed. Física (EF) no se entrega todo el contenido de naturaleza establecido en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC). Es por esto que se evidenció mediante una encuesta el I semestre del presente año, sobre el "Conocimiento de deportes en contacto con la Naturaleza", el escaso conocimiento que existe en el Primero medio A del establecimiento, esto se traduce a que, más del 95% del I medio "A" no tiene noción de sus beneficios, riesgos e implicaciones (Cayún, 2018). PART 9

Se recogieron los datos a través del test con el flexómetro que consiste en sentarse con las piernas extendidas hacia un cajón con inclinación hacia adelante y ver hasta que número realiza y registrarlo. La organización para la toma de test es a partir de la lista del curso. PART 5

Ausencia de evidencia contextual es el tipo de descripción y análisis de problema que no muestra evidencias de datos y/o antecedentes que hayan sido recogidos a través de la aplicación de instrumentos y/o técnicas de recolección de información. Según lo que se puede reconocer en los informes de los participantes 8 y 31:

Durante el proceso de practica profesional se pudo observar y vivenciar de que no se le da mucha importancia en las clases de Educación Física y Salud a lo que el estudiante pueda llevar a cabo más allá de las paredes del aula ... PART 8

... este es un problema detectado desde un comienzo en donde la mitad de los estudiantes de este curso no presentan una motivación por la actividad física al momento de realizarla en la clase de Ed física, en donde ellos lo ven como una obligación y no como un beneficio a su persona, esto repercute en las actividades fuera del ámbito escolar, ya que no existe ninguna práctica deportiva en forma autónoma, esto quizás se deba a la poca información que manejan respecto. PART 31

Discusión y conclusiones

A través de esta investigación se han logrado definir cuatro dimensiones para analizar como se posicionan profesores en formación al indagar sobre problemas de aprendizaje en el contexto de su prácticum. Ellas son: a) tipos de problemas de aprendizaje; b) naturaleza de las voces; c) conectar el contexto con la literatura; y d) evidenciados en el contexto.

En primera instancia se pueden posicionar según el tipo de problemas de aprendizaje desde donde perciben deficiencias en sus estudiantes, los que fueron clasificados de tipo *conceptual* o de tipo *comportamental*. Aunque es posible encontrar estudios sobre tipología de contenidos de reflexión (Hayden & Chiu, 2015; Lee, 2005; Korthagen & Vasalos, 2006) estos no profundizan en situaciones-problema relativas a necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La identidad profesional es representada a través de voces de las i-posiciones (Akkerman & Meijer, 2011) las que dan cuenta de los diálogos internos que se utilizan para ir construyendo sentido (Ligorio, 2010). Mediante estos procesos de reflexión dialógica un profesor puede tomar en cuenta otras perspectivas, ampliando la comprensión de una situación-problema (Tsang, 2007). En esta investigación los participantes se han posicionado expresando voces *disciplinarias* (ciencias de la actividad física y salud) y voces *pedagógicas*, para explicar y analizar los problemas.

En el caso de las categorías *utilizar técnicas e instrumentos para recoger información e integrar lo contextual con lo teórico*, serán de valor para caracterizar el pensamiento pedagógico (Kasanen, 1991; Toom et al, 2010) y considerar elementos tales como: prácticas basadas en evidencia (Avis, 2003; Cordingley, 2008; Nelson, & Campbell, 2017; Niemi, 2008; Wentworth, Mazzeo & Connolly 2017); formas de argumentar decisiones (Kasanen et al, 2000); maneras de conceptualizar experiencias prácticas y usar conceptos pedagógicos (Tillema, 2000; Mena, Sánchez & Tillema, 2008). Por tanto, formas de usar el lenguaje al enfrentar una situación-problema en el pre-servicio (Gee, 2010). En este ámbito, al integrar lo contextual con lo teórico (literatura) se han posicionado de manera conectada o desconectada, según la presencia o ausencia de complementariedad entre el contexto real y la literatura para elaborar explicaciones. Por último, en relación a la utilización de técnicas e instrumentos para recoger información se han identificado participantes que no utilizan evidencias para respaldar la existencia de una deficiencia o dificultad.

Los resultados de esta investigación nos han permitido iniciar un proceso de análisis, el que debe ser complementado con otros estudios durante el proceso de indagación en el prácticum para responder a otras inquietudes: ¿Qué sustenta el diseño de sus propuestas de innovación? y ¿Cómo reflexionan y evalúan su intervención educativa?

Se debe considerar que una de las limitaciones es el número y variedad de participantes, lo que puede ser subsanado aumentando la cantidad en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi.10.1016/j.tate.2010.08.013
- Avis, J. (2003). Work-based knowledge, evidence-informed practice and education. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 369-389. doi.10.1046/j.1467-8527.2003.00244.x
- Colén, M. T., & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado*, 21(1), 59–79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37-52. doi: 10.1080/03057640801889964
- Gee, J. P. (2010). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit: A Toolkit*. Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Hayden, E. & Chiu, M. M. (2015). Reflective Teaching via a Problem Exploration Teaching Adaptations–Resolution Cycle: A Mixed Methods Study of Preservice Teachers’ Reflective Notes. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 133–153. doi: 10.1177/1558689813509027
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing students as researchers. Special Publication, no. 1. In S. K. Haslett, & H. Rowlands (Eds.), *Proceedings for the Newport NEXUS Conference* (pp. 7-11). Centre for Excellence in Learning and Teaching.
- Hermans, H. J. M. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134–159. doi.10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x
- Kasanen, P. (1991). Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of education*, 26(3), 251-260. doi: 10.2307/1503027

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. doi:10.1016/j.tate.2005.05.007
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107. doi:10.1177/1354067X09353206
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(1), 123-141. doi:10.1080/14623943.2014.982525
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). *Conducting educational design research*. London. Routledge
- Mena M., J. J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: Articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 95-114. doi:10.1080/13540600801965887
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135, doi: 10.1080/00131881.2017.1314115
- Niemi, H (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. En Hudson, B. Y Zgaga, P (Eds.), *Teacher education policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.
- Raggatt, P. T. F. (2015). Positioning: Dialogical voice in mind and culture. *Theory & Psychology*, 25(6), 775-797. doi:10.1177/0959354315590850
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91. doi:10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to be a Teacher. In *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, edited by P. Denicolo and M. Compf, 5-21. Oxford: Routledge.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591. doi:10.1016/S0742-051X(00)00016-0
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x
- Tsang, N. M. (2007). Reflection as dialogue. *British Journal of Social Work*, 37(4), 681-694. doi:10.1093/bjsw/bch304
- Wentworth, Mazzeo & Connolly (2017) Research practice partnerships: a strategy for promoting evidence-based decision-making in education. *Educational Research*, 59(2), 241-255, doi: 10.1080/07391102.2017.1314108
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. doi:10.1177/0022487109347671

Creando relatos de vida para desarrollar líderes y contextos educativos

Tintoré, Mireia¹; Serrão Cunha, Rosário²; Cabral, Ildia²; Matias Alves, José²

¹Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona (Spain), mtintoré@uic.es

²Universidade Católica Portuguesa, rbcunha@porto.ucp.pt ; icabral@porto.ucp.pt;

jalves@porto.ucp.pt

RESUMEN

En los próximos años, un reto importante que se le plantea a los sistemas educativos es la formación de directores capaces de hacer frente a los problemas derivados de cada contexto. Para facilitar el desarrollo directivo, la utilización de historias de vida de directores escolares puede resultar de utilidad pues es conocida la importancia de los modelos para la formación. El objetivo de la presente investigación es mostrar el proceso de elaboración de historias de vida correspondiente a 19 directores y directoras de escuelas públicas portuguesas llevado a cabo por un grupo de investigadores. Se comentan los objetivos, metodología, fases de la investigación, resultados y productos elaborados. Como resultado de la investigación, se han producido relatos de vida, historias de vida, casos, vignettes, y relaciones de buenas prácticas. Todos estos productos pueden ser utilizados en los programas de dirección y contribuir a la mejora en la formación de líderes escolares.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo educativo, Desarrollo del liderazgo, formación directiva, directores, problemas de la dirección, historias de vida

ABSTRACT

In the coming years, a significant challenge facing educational systems is the training of principals capable of addressing the problems arising from each school context. Modeling is essential to facilitate managerial development, and consequently, the use of life stories of school principals can be useful. The objective of the present investigation is to present the process of elaboration of 19 Portuguese public school principals' life histories carried out by a group of researchers. The objectives, methodology, phases of the research, results, and elaborated products are discussed. Life stories, life histories, cases, vignettes, or lists of good practices are products derived from the research. All these products can be used in leadership programs and contribute to the improvement in the training of school leaders.

KEYWORDS

Educational leadership, leadership development, management development, principals, challenges, life histories

Introducción y objetivos

En la actual sociedad del conocimiento, en la que el papel de los directores escolares se ha expandido y los contextos educativos incrementan su complejidad, es más necesario que nunca preparar a las personas que pueden hacerse cargo de la dirección, o desarrollar a quienes ya ejercen ese rol (Pont, Nusche & Moorman, 2008). En este sentido, la preparación de los líderes escolares es hoy un reto importante para los sistemas educativos. Al mismo tiempo, las últimas investigaciones recuerdan que una buena preparación de los líderes educativos marca la diferencia e influye en los resultados escolares (Bush, 2003, 2010, 2013; Orr & Orphanos, 2011).

Por estos motivos, la finalidad última de la investigación que aquí se presenta es mejorar la formación en liderazgo educativo a través del modelaje y presentación de historias de vida de directores escolares. Para conseguir este propósito, nos proponemos explicar el

proceso seguido por un grupo de investigadores españoles y portugueses para la creación de historias de vida y otros productos derivados de las mismas. Los materiales producidos pueden utilizarse para la formación directiva y, en definitiva, para mejorar la dirección escolar en el territorio objeto de estudio.

Para lograr los objetivos generales, se definen unos objetivos específicos de investigación que se enumeran seguidamente:

OE1. Construir historias de vida de directores escolares portugueses en base a entrevistas semi-estructuradas en las que se analizan, entre otros temas, los factores desencadenantes del liderazgo y los principales referentes de los directores; principales proyectos, decisiones, éxitos y fracasos; competencias, cualidades y valores personales; prácticas de liderazgo; problemas, retos y sueños hallados en el ejercicio de la dirección.

OE2. Contrastar los resultados con el grupo de directores y con otros directivos no entrevistados

OE3. Difundir las historias mediante productos (casos, problemas, vignettes) que puedan utilizarse en programas de desarrollo directivo.

El presente estudio se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se describen los fundamentos teóricos que destacan la importancia del liderazgo educativo para la mejora de los sistemas escolares y la necesidad de formar adecuadamente a los directores. Seguidamente, se explica el proceso seguido por los investigadores para crear historias de vida y analizar las trayectorias profesionales de un grupo de directivos portugueses. Para finalizar, se presentan los productos que pueden generarse en base a la investigación y se señala su importancia para la formación directiva.

Fundamentos teóricos: Importancia del liderazgo educativo

En la última década, diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia del liderazgo para los resultados de las instituciones educativas y de sus alumnos. Una revisión publicada en 2019 sobre las principales características del liderazgo educativo (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019), refuerza propuestas formuladas años atrás por los equipos de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2010), e indica que “el liderazgo educativo tiene un efecto significativo sobre los elementos de la organización escolar que influyen positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. El efecto es moderado pero crucial para el éxito de cualquier esfuerzo de mejora en las escuelas” (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019, p. 2). De ahí puede concluirse que los líderes importan (“leaders matter”) y que es importante atender a su preparación y desarrollo.

También ha quedado patente que una buena preparación influye y mejora el liderazgo y que éste se relaciona positivamente con la equidad, calidad y eficacia educativa (Darling-Hammond et al., 2007; Day et al., 2010; Leithwood et al., 2006; Leithwood, Louis et al., 2004; Marzano et al., 2012; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2008). Los efectos más significativos del liderazgo se observan en las escuelas más vulnerables (Shields, 2008, 2011, 2012; Marzano, et al. 2012; Leithwood et al., 2019).

Se ha comprobado, asimismo, que el liderazgo es tanto mejor cuanto más distribuido (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Day et al., 2010; Harris, 2013). Que el liderazgo educativo depende de algunas prácticas y características personales (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019, p. 13) y que ha de llevar a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje basadas en la confianza (Elmore, 2000; Stoll et al., 2006; Day et al., 2010). Los líderes educativos aplican sus prácticas de liderazgo con responsabilidad hacia el contexto y respeto a las necesidades de sus comunidades (Day et al., 2010; Leithwood et al., 2019).

En definitiva, los últimos estudios permiten aseverar con escaso margen de duda que el liderazgo educativo es muy relevante en una institución docente, que los líderes importan, y que los líderes influyen en muy buena medida, y de forma indirecta, en los resultados y éxito de los estudiantes. También se ha puesto de manifiesto la importancia del contexto ya que

no existen dos líderes iguales y todas las instituciones educativas son distintas (Bush, 2017; Miller, 2018). Por todo ello, es esencial una formación de líderes educativos contextualizada y anclada al máximo en la realidad. Y es necesario asimismo conocer si los líderes al frente de las instituciones escolares poseen las características que la investigación reclama como necesarias. La presente investigación pretende conocer cuáles son las características y problemas de una muestra de directores portugueses de éxito, y ofrecer sus vivencias a modo de ejemplos para otros líderes educativos.

Metodología

Son numerosos los autores que animan a la utilización de historias como instrumentos educativos (Jeffreys & Maeder, 2005) o que señalan la importancia de los modelos para el desarrollo directivo (Shamir, Dayan-Horesh & Adler, 2005). Shamir y colegas reclaman tener en cuenta los relatos biográficos de los líderes cuando se quiere estudiar y desarrollar el liderazgo. Por ello, el objetivo de la presente investigación es explicar el proceso de investigación seguido por un grupo de investigadores españoles y portugueses, para recopilar relatos de vida (*life stories*) de directivos escolares portugueses. A partir de los relatos, se contrastan los resultados y se crean historias de vida, casos, vignettes y ejemplos de buenas prácticas que pueden ser utilizados en programas de formación directiva y mejorar la dirección escolar.

Métodos

Inscribimos esta investigación en el paradigma cualitativo, utilizando una metodología cualitativa con un diseño de tipo narrativo (Bamberg, 2010; Connelly & Clandini, 1999; Creswell, 2007; Flint, 2009; Fraser, 2004; Lieblich et al., 1999). La investigación narrativa es un modo democrático y natural de investigar ya que otorga representación a las voces de los protagonistas, quienes se convierten en co-investigadores de sus propias vidas. (Moriña, 2017, p. 14; Riessman, 2008). Las personas entrevistadas pasan de llamarse sujetos a “participantes o protagonistas en los procedimientos de construcción de conocimiento” (Moriña, 2017, p.13): se investiga “con” y no “sobre” los participantes.

Para crear las historias de vida, en primer lugar se recogen los relatos de vida o *life stories* que narran los participantes. Es un proceso de reflexión en el que las personas valoran y explican su propio pasado, toda la vida o una parte, desde la situación presente.

A continuación, se analizan los datos y los investigadores elaboran las historias de vida o *life histories*. La historia de vida consiste en la conversión del relato o material narrativo, en este caso verbal, con el adecuado tratamiento metodológico por parte del investigador, en historia (Moriña, 2017). Incluye la *life story* y en ella el investigador da una estructura a la historia, no la presenta literalmente como la cuenta el narrador. Puede incluir información obtenida de otras fuentes (documentos o personas allegadas), tal como ha ocurrido en algún momento de la presente investigación. La historia la construye quien investiga, aunque las personas biografiadas han revisado el relato y han dado su aprobación al mismo.

A decir de Fraser (2004), las historias de vida son métodos apropiados cuando se investigan problemas del mundo o la vida real, y este es uno de los motivos de habernos decidido por ellas.

Participantes

Utilizamos un muestreo teórico, es decir, seleccionamos conscientemente los casos a estudiar hasta acabar de desarrollar nuevas comprensiones. Los casos se seleccionan a conveniencia de los investigadores siguiendo alguno de los siguientes criterios: tratarse de líderes con los que los y las investigadoras colaboran, buena reputación de los directores dentro de la comunidad o dentro del sistema (evidenciado en que el ministerio les solicita hacerse cargo de la dirección: 3 directores), evidencia de buenos resultados académicos

de los alumnos en base a los ránquines nacionales, regionales o locales (2 directores); evidencia de cambios notables partiendo de situaciones muy difíciles (2 directores); evidencia de premios o reconocimientos (2 directores). El tipo de muestreo es similar al elegido, por ejemplo, por Gurr en el marco del programa ISSPP (2017). El número de participantes es de 19 directores y directoras portugueses. Resulta interesante destacar que dos participantes en el estudio (un director y una directora) resultaron reelegidos inmediatamente después de finalizar la entrevista, lo cual aporta evidencias en el sentido de tener un liderazgo exitoso.

Los directores y directoras tienen una buena reputación como directivos escolares si bien sus escuelas abarcan un amplio espectro de situaciones: desde escuelas que están situadas en las mejores posiciones del ranquin, hasta escuelas con bajos niveles de rendimiento. Las escuelas son básicamente urbanas y/ suburbanas.

A efectos de preservar el anonimato, los participantes en el estudio, así como sus escuelas y localidades, reciben nombres falsos a lo largo de toda la investigación.

Las entrevistas son realizadas por uno o dos investigadores miembros del equipo, compuesto por ocho investigadores.

Instrumentos

El proceso comenzó con la elaboración de los documentos necesarios para poner en marcha la investigación y crear un lenguaje en común entre todas las personas participantes en la misma. Se crearon los siguientes documentos: Carta a los directores invitándoles a participar en la investigación, Documento de Consentimiento informado para los directores, Cuestionario inicial a los directores-as, con datos demográficos y contextuales; Protocolo (guía) de la entrevista; Planteamiento inicial de la investigación; Encuadramiento teórico; Guía para la recolección y análisis de las entrevistas; Listado de directores, códigos, fecha y lugar de las entrevistas.

Siguiendo el protocolo de la entrevista, se llevaron a cabo 19 entrevistas semi-estructuradas, “cara a cara” y en profundidad, que sirvieron de base para la creación de historias de vida. Las entrevistas se realizan en el lugar de trabajo, este hecho es significativo porque aporta evidencias a los entrevistadores pues cualquier dato que se pueda obtener del centro educativo añade información.

La duración de las entrevistas es variable, entre 90 minutos y 4 horas. La temática también es variada, y el ambiente distinto según sea el entrevistador, desde entrevistadores que hacen un seguimiento riguroso del protocolo, hasta otros que realizan una entrevista más abierta y conversacional.

Excepto en cinco casos en que hubo dos entrevistadores, el resto de las entrevistas las realiza siempre un entrevistador-miembro del equipo de investigación que además conoce al director o directora.

En general, y siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri et al. (2014, 399), los entrevistadores tenían información sobre la escuela y contexto antes de adentrarse en él, bien porque conocían la escuela y a su director o directora, bien porque se habían documentado sobre la misma.

Las entrevistas son grabadas en audio y al mismo tiempo se toman notas. Ambas, las audiciones y las notas de campo, que incluyen observaciones, son fuentes de datos para la investigación. También se analizan otros documentos como blogs y webs de la escuela, o información y escritos aportados por los participantes.

Procedimiento

Finalizadas las entrevistas, éstas son transcritas por los correspondientes investigadores y se comentan las transcripciones de aquellos investigadores que han trabajado solos.

Como resultado de las transcripciones, se crea un “libro-resumen” con el material de todas las entrevistas, para facilitar su estudio y análisis (más de 300 páginas), y se crean pequeñas vignettes de los directores y directoras y de las escuelas.

Las vignettes son pequeñas historias (50-200 palabras) escritas en forma narrativa que ejemplifican una situación real sobre la que se puede debatir (por ejemplo, una escuela con problemas de absentismo) y que permite múltiples soluciones o respuestas para desarrollar el pensamiento crítico en torno a ciertas preguntas o tareas que se suelen definir en relación con la situación (Jeffreys & Maeder, 2005). Las vignettes pueden presentarse a otros directores para dialogar sobre situaciones similares y pueden ser un buen instrumento para reflexionar sobre la práctica directiva (Stravakou & Lozicka, 2018).

Al mismo tiempo, los investigadores van escribiendo las historias de vida de los participantes, intentando colaborar con ellos y ellas en una relación dialógica que intenta reducir la brecha entre la historia contada y la historia escrita. Una vez creada la historia, también se elaboran casos en base a las mismas. Los casos son descripciones narrativas largas sobre situaciones hipotéticas o reales en las cuales los aprendices han de solucionar el problema que se presenta. Resultan una herramienta muy interesante para mejorar la capacidad de decisión en los cursos de directivos y, en palabras de Hammond (2002), el método del caso es la forma más práctica de aprender competencias directivas.

También se realizan reuniones con el equipo investigador de cara a obtener más información sobre las entrevistas, y sobre las percepciones y observaciones de los entrevistadores. Se toma nota de estas informaciones y se incluye en la investigación.

Paralelamente a la elaboración de las historias de vida, se procede al análisis de los datos codificándolos en temas y categorías. En el primer momento se codifica en base a un esquema de temas previos, pero con total apertura y flexibilidad ante la presencia de nuevos temas no previstos. Se identifican nueve temas generales, cada uno de ellos con algunos subtemas, aunque es difícil separar “un dominio de otro” (Fraser, 2004, p. 119).

Para el primer nivel de codificación, dos miembros del equipo crean nodos y subnodos mediante un proceso dialéctico que incluye lectura y relectura de las transcripciones, y estudio y re-estudio de los nodos creados. Para la codificación se utiliza el programa de software NVivo 11 Pro. Los primeros nodos son creados en base a una investigación anterior. Otros nodos se definen a medida que se realiza el análisis de las diferentes preguntas de la entrevista, pero siempre siguiendo una perspectiva deductiva en la que el esquema de organización de los datos se extrae de la literatura, tomando como principales referencias las prácticas y dimensiones de liderazgo de Leithwood et al. (2006), de Day et al. (2010) y de Leithwood, Louis, Wahlstrom et al. (2010) en su estudio para la Wallace Foundation. También se han considerado las prácticas de liderazgo instructivo de Hallinger (Hallinger & Wang, 2015).

Las características personales (carácter, competencias y disposiciones) de los líderes se han estudiado siguiendo el esquema de Leithwood (2012) y de *The Institute for Education Leadership* (IEL) de Ontario. En este caso, han sido de gran utilidad los boletines 7, 8 y 9 (2014, 2015 y 2017/18) *Ideas into action*, publicados por el Ministerio de Educación de Ontario, con apoyo del *Ontario Leadership Framework* (OLF), y el *Ontario Leadership Strategy* (OLS).

Otros apartados se configuran de una forma más libre e inductiva en función de los datos que se obtienen de las entrevistas (i.e., los problemas), lo que permite organizarlos y reorganizarlos a lo largo de la investigación. A pesar de esta libertad en la denominación de problemas, se busca información bibliográfica sobre el tema, de cara a obtener resultados más concluyentes y comparables con otros contextos.

Las 19 entrevistas se codifican y comentan exhaustivamente entre dos investigadoras, leyendo y relejendo varias veces los casos. Las 10 primeras entrevistas en profundidad permiten alcanzar un punto de saturación, especialmente en lo que se refiere a los recursos y prácticas de liderazgo, pero se continúa con la codificación porque las últimas entrevistas

corresponden a otros lugares geográficos dentro del propio país y pueden proporcionar material adecuado para comparar.

Una vez codificados los materiales, se pasa a la interpretación de los datos procediendo a un análisis temático y estructural, tal como se describe sucintamente a continuación.

Los principales apartados en los que se han dividido las entrevistas proporcionan datos sobre los siguientes temas:

- a) Descripción de cada escuela
 - a. Aspectos distintivos
 - b. Principales problemas
 - c. Principales éxitos
 - d. Proyectos relevantes
- b) Factores que condujeron al cargo de director-a y principales referencias
 - a. Factores que llevan a escoger la enseñanza como profesión
 - b. Factores desencadenantes para iniciarse en la dirección
 - c. Factores que llevan al cargo de dirección actual
 - d. Factores por los que ha sido escogido para dirigir
- c) Formación para la dirección
 - a. Formación previa
 - b. Formación continua
 - c. Valoración de la formación
 - d. Aprendizajes obtenidos
 - e. Necesidades formativas actuales
 - f. Metodologías sugeridas para la formación (aprendizaje por modelaje/job shadowing, feedback, reflexión sobre la práctica)
- d) Experiencia como director
 - a. Inicio de la experiencia como director
 - b. Tareas diarias
 - c. Distribución del liderazgo
- e) Características personales
 - a. Cognitivas
 - b. Psicológicas
 - c. Socio-emocionales
- f) Prácticas de liderazgo
 - a. Visión
 - b. Desarrollo de personas y construcción de relaciones
 - c. Reorganización de la escuela
 - d. Gestión de la enseñanza-aprendizaje
 - e. Accountability
- g) Perspectiva sobre el modelo de gestión vigente
- h) Momentos críticos o desafiantes
- i) Sueños

Resultados

Los resultados del proyecto pueden dividirse en dos grandes conjuntos. Por una parte, se ha recopilado información abundante sobre todos los temas señalados en el apartado anterior, lo que ha permitido realizar una síntesis de la situación de estos directores y directoras portugueses.

Los resultados preliminares se presentaron en un taller que agrupó a directores participantes en el estudio y a otros directores no participantes. Las respuestas del taller sirvieron para corroborar que los datos aportados coincidían con la realidad experimentada por los directores,

contribuyendo a generar una mayor fiabilidad de los resultados obtenidos. Próximamente se intentarán publicar estos resultados en revistas académicas.

Por otra parte, se han generado materiales que, con base en las respuestas de los entrevistados, pueden servir para la mejora de los cursos de formación directiva. En concreto, se han creado historias de vida y recopilado las mismas para editar un libro; se están creando vignettes para facilitar el estudio de situaciones o problemas concretos; se están elaborando casos correspondientes a cada historia de vida; y se pueden elaborar listados de buenas prácticas con base en ejemplos presentados por los participantes en el estudio. Todo ello con el objetivo de mejorar la preparación para la dirección.

Conclusiones

La presente investigación pretende salir al paso de un reto importante que tienen en nuestros días los sistemas educativos: la necesidad de formar directores y de hacer de la dirección educativa una tarea reconocida y apreciada (Pont et al., 2008).

Para ello, hemos descrito el proceso seguido por un grupo de investigadores ibéricos para conocer las historias de vida de 19 directores y directoras portugueses que han demostrado ser muy efectivos. En sus respuestas a las entrevistas, los directores señalaban – como lo hacen también numerosos académicos- que el modelaje es una buena forma de aprender a dirigir. El propósito que guía este trabajo es precisamente ofrecer modelos que puedan servir a otros directores en su formación profesional.

Con esta investigación, se intenta dar respuesta a un problema académico: conocer aspectos de la dirección educativa mediante entrevistas a 19 directores. Y dar respuesta a un problema práctico: utilizar los conocimientos obtenidos mediante las entrevistas y la indagación bibliográfica, para mejorar el rol del director a través de la elaboración de productos basados en la realidad.

De esta forma, se puede proponer un programa de formación que integra teoría y práctica, se rige por las evidencias de las últimas investigaciones (Huber, 2013; King, 2017) y tiene en cuenta las evidencias obtenidas en un análisis más próximo y contextualizado.

Los investigadores son conscientes de las limitaciones de este estudio. Se trata de una investigación cualitativa que integra a un número reducido de participantes y aporta datos basados en las narraciones de los propios interesados. Por este motivo, no existe ánimo alguno de generalizar los resultados; tan sólo se pretende describir la realidad, para conocerla mejor y contribuir a su transformación a través de cursos de directivos. No obstante, el hecho de que muchas veces las respuestas de los entrevistados coincidan, y también coincidan con los datos de los últimos informes sobre la situación de la educación en Portugal, permite ser optimistas y pensar que la investigación se encuentra en el camino correcto para ayudar a resolver un problema preocupante de la educación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bamberg, M. (2010). Narrative Analysis. In: H. Cooper (ed.). *APA Handbook of research methods in psychology*. Washington D.C.: APA Press.

Bush, T. (2003, 3rd edition). *Theories of Educational Leadership & Management*. London: Sage

Bush, T. (2010). Editorial: The Significance of Leadership Theory. *Educational Management Administration & Leadership* 38(3) 266-270.

Bush, T. (2013). Distributed Leadership: The model of choice in the 21st Century. *Educational Management Administration & Leadership* 41, 5, 543-544. Editorial

Bush, T. (2017). Leadership and context. Why one-size does not fit all. *EMAL* 46,1, 3-4.

- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (Eds.). (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Education Practice*. London, ON: The Althouse Press.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute <http://seli.stanford.edu>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, Harris, A., Leithwood, K., Gu, Brown. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. UK: NCLSCS.
- Elmore (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Flint, L.J. (2009). Using life story research in gifted education. *Gifted Children*, 3, 2, article 4, pp. 5-12.
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, 3, 179-198.
- Gronn, Peter. (2000), "Distributed properties: a new architecture for leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, 28, pp. 317-338. doi:[10.1177/0263211X000283006](https://doi.org/10.1177/0263211X000283006).
- Gurr, D., Drysdale, L. Longmuir, F., & McCrohan, K. (2018). The Leadership, Culture and Context Nexus: Lessons from the Leadership of Improving Schools. *International Studies in Educational Administration*, 46, 1, 22-44.
- Hallinger, P., & Wang, W-Ch (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Suiza: Springer.
- Hammond, JS. (April, 2002). Learning by the case method. *Harvard Business School*. 9,16, 376-241.
- For use in developing, assessing, and improving principal preparation programs (10th ed.). Waltham, MA: Education Development Center.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership* 4, 5, 545-554
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación. 6ª edición*. México: McGraw Hill Educación.
- Huber, S. (2012). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders-Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41,4, 527540.
- Jeffreys, C., & Maeder, D.W. (2005). Using Vignettes To Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. *The Professional Educator*, 27, 2, 17-28.
- King, C. (2017). *Quality Measures™ principal preparation program self-study toolkit: For use in developing, assessing, and improving principal preparation programs (10th ed.)*. Waltham, MA: Education Development Center.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012 with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: ILE.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. UK: NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, DOI: [10.1080/13632434.2019.1596077](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077).
- Leithwood, K., Louis, K.S., Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: Univ. of Minnesota, University of Toronto and the Wallace Foundation
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiak, E., & Zilber, T. (1999). *Narrative Research. Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE.
- Marzano, R. (2012). *Marzano School Leadership Evaluation Model*. Florida: Marzano Center.

- Miller, P. (2018). *The nature of school leadership: global practice perspectives*. Switzerland: Springer.
- Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Ontario Leadership Strategy (2014). Exploring the “social” personal leadership resources. Perceiving emotions, managing emotions & acting in emotionally appropriate ways. Bulletin 7. Summer 2014. From Research to policy to effective practice. *Ideas into action for School and system leaders*. 1-28.
- Orr MT., & Orphanos S. (2011). How preparation impacts school leaders and their school improvement: comparing exemplary and conventionally prepared principals. *Educational Administration Quarterly* 47, 18–70
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving leadership*. Bruselas: OECD.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 5, 635-674.
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 11, 13-29.
- Shields, C. M. (2008). *Courageous leadership for transforming schools: Democratizing practice*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Shields, C. M. (2011). Leadership: Transformative. In E. Baker, B. McGaw , & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 26–33). Oxford: Elsevier.
- Shields, C. M. (2012). Transformative leadership: An introduction. In C. M. Shields (Ed.), *Transformative leadership: A reader* (pp. 1–20). New York: Peter Lang.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7,4, 221-258.
- Stravakou, P.A., & Lozgka, E.C. (2018). Vignettes in qualitative educational research: Investigating Greek school principals’ values. *Qualitative Report* 23, 5, 1188-1207

Desarrollo docente y mejora de la competencia comunicativa de alumnos de diferentes niveles educativos con la aplicación digital EVALOE-SSD

Gràcia, Marta¹; Vega, Fàtima²; Casanovas, Jordi³

¹Universitat de Barcelona, mgraciag@ub.edu

²Universitat de Barcelona, fatima.vega@ub.edu

³ Universitat Politècnica de Catalunya, jordi.casanovas@fib.upc.edu

RESUMEN

La escuela es un contexto natural donde las estrategias docentes son esenciales para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Analizamos el uso docente de la aplicación digital EVALOE-SSD como instrumento de desarrollo profesional, así como los cambios en su práctica y en las competencias lingüísticas de sus alumnos. La aplicación incluye un cuestionario de 30 ítems, con tres opciones de respuesta. Los participantes son 6 maestras y sus grupos de alumnos y un profesor de inglés de educación secundaria obligatoria y sus alumnos. Durante 4 meses los docentes han utilizado la aplicación una vez a la semana autoevaluando una de sus clases y tomado decisiones. Los resultados indican que los docentes han introducido cambios en sus clases y que las autoevaluaciones finales son más satisfactorias que las iniciales. La EVALOE-SSD es útil para promover la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos de diferentes niveles educativos.

PALABRAS CLAVE

Competencia lingüística, aplicación digital, desarrollo profesional, toma de decisiones, autoevaluación, reflexión docente.

ABSTRACT

The school is a natural context where teaching strategies are essential for the development of students' linguistic competence. We analyze the teaching use of the EVALOE-DSS digital application as an instrument of professional development, as well as the changes in its practice and in the linguistic competences of its students. The application includes a questionnaire of 30 items, with three response options. The participants are 6 teachers and their groups of students, and an English teacher of compulsory secondary education and their students. For 4 months, teachers have used the application once a week, self-evaluating one of their classes and making decisions. The results indicate that the teachers have introduced changes in their classes and that the final self-evaluations are more satisfactory than the initial ones. The EVALOE-SSD is useful to promote the communicative and linguistic competence of students of different educational levels.

KEYWORDS

Linguistic competence, digital application, professional development, decision-making, self-assessment, teacher reflection.

Finalidad y objetivo

El objetivo del trabajo que se presenta es analizar el proceso de desarrollo profesional en el que han participado docentes de educación infantil, primaria y secundaria a través del uso de la aplicación digital EVALOE-SSD durante un periodo de cuatro meses. Concretamente, nos proponemos detectar el uso que los docentes hacen de la aplicación digital, así como los cambios que tienen lugar durante este periodo en su práctica y en las competencias comunicativas y lingüísticas de sus alumnos, medidas a través de la misma aplicación.

Introducción

La escuela es un contexto natural donde las estrategias comunicativas utilizadas por los docentes cuando interactúan con sus alumnos son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa (Gràcia, Galván-Bovaira, & Sánchez-Cano, 2017; Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014; Howes et al., 2008).

Existen numerosos trabajos en los que se incorpora la tecnología digital como un elemento clave en la mejora de la enseñanza en general, y de las lenguas en particular (Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014; Jeong, 2017; Quintana-Lara, 2014; Shield & Kukulska-Hulme, 2006; Pasternak et al., 2016), así como para la formación de docentes (Baser, Kopcha, & Ozden, 2016; Zinger, Naranjo).

Método

Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación es una aplicación digital que incluye un cuestionario de 30 ítems, agrupados en 5 dimensiones (diseño instruccional, gestión de la conversación por parte del docente, gestión de la conversación por parte de los alumnos, funciones comunicativas y estrategias de los docentes, funciones comunicativas de los alumnos). En la Tabla 1 se presenta un ejemplo de ítem de cada una de las dimensiones.

Tabla 1. Ejemplo de un ítem de cada una de las cinco dimensiones

A. Diseño instruccional
4. Revisamos de manera explícita y clara los conocimientos previos que tenemos de lengua oral, de signos o SAAC relacionados con la actividad que propongo.
B. Gestión de la conversación por parte del docente
2. Durante la sesión de trabajo la disposición del mobiliario, de los alumnos y del docente siempre se ajusta a las características de la actividad que realizamos.
C. Gestión de la conversación por parte de los alumnos
1. Durante las actividades de conversación, discusión y/o debate siempre adoptamos un formato de interacción en red.
D. Funciones comunicativas y estrategias docente
5. Expando los enunciados de los alumnos siempre que es necesario.
E. Funciones comunicativas de los alumnos
5. La mayoría de los alumnos obtienen información.

Cada ítem tiene tres opciones de respuesta (tres caras diferentes en color (😊-verde, 😐-naranja, 😞-rojo que indican: muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho) y cuatro tipos de ayudas (texto escrito, audio, vídeo, imagen) que permiten al docente responder de manera informada. En cuanto al protagonista o protagonistas de las acciones/estrategias a las que se refiere cada ítem, 17 de los ítems están vinculados a acciones que el profesor y los alumnos hacen conjuntamente (*por ejemplo, Ítem A4*), 15 a acciones/estrategias hacen referencia únicamente al profesor (*por ejemplo, D5*) y 9 ítems están vinculados a acciones de los alumnos (*por ejemplo, E5*).

La aplicación digital permite que el docente pueda revisar la información incluida en la aplicación (*por ejemplo, leer la definición de cada ítem, consultar las dimensiones a las que pertenecen o ver el tutorial*) y las diferentes ayudas (*por ejemplo, visionar una de las secuencias de vídeo o revisar una de las viñetas ilustrativas de un ítem*) cuando lo considere necesario, sin necesidad de estar realizando una autoevaluación. La aplicación está disponible en cuatro lenguas (catalán, español, inglés y portugués). Este instrumento ha sido validado en dos versiones anteriores (Gràcia, 2018; Gràcia, Amado et al., en prensa) y ésta es la tercera versión elaborada, en la que se han introducido cambios para mejorar su usabilidad y accesibilidad en relación con las dos anteriores.

Un segundo instrumento utilizado consiste en un cuestionario de valoración final que consta de cuatro partes. Las preguntas de la primera parte, en su mayoría de opción múltiple, tienen como propósito obtener información sobre la percepción que el docente tiene sobre los diferentes elementos que incluye la aplicación digital. La segunda parte está formada por una tabla donde aparecen todos los ítems de la EVALOE-SSD y se pide al docente que evalúe la redacción de cada ítem del cuestionario respecto a su claridad, idoneidad/pertinencia, importancia. En la tercera parte se formulan dos preguntas vinculadas a la toma de decisiones.

Finalmente, en la cuarta parte, las preguntas van dirigidas al uso de la herramienta (número de veces que se ha contestado, tiempo dedicado a contestar, revisiones, experiencia del uso...). También se incluyen en esta última parte algunas preguntas abiertas en las que se pide al docente que proponga mejoras que se podrían introducir en la aplicación desde su punto de vista, así como preguntas en las que valore lo que ha supuesto para él o ella el uso de la aplicación como proceso de desarrollo profesional.

Participantes

Los *participantes* del estudio que se presenta son 5 maestras tutoras de tres escuelas y sus respectivos grupos de alumnos, dos de educación infantil (P5, 4-5 años) y tres de educación primaria (2º, 4º y 6º); y un profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) responsable de la asignatura de lengua extranjera (inglés) y su grupo de alumnos de tercer curso. Se trata de un profesor que ha realizado investigaciones en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto las escuelas como el instituto son públicos y están situados en la provincia de Barcelona.

Procedimiento de recogida de datos

Las maestras reciben un mail con un breve resumen sobre la investigación y sobre el proceso de desarrollo profesional en el que se les propone participar y se les informa de que su participación va a ser reconocida como un curso de formación con el instituto de desarrollo profesional de la Universidad de Barcelona. La propuesta es que autoevalúen una clase de manera semanal o quincenal.

Durante 4 meses los docentes utilizan la aplicación como recurso de formación docente autoevaluando sus clases asignando una cara a cada ítem (😊-verde, 😐-naranja, ☹-rojo), que se corresponde con la valoración de “muy satisfecho”, “satisfecho”, “poco satisfecho”, respectivamente y tomando tres decisiones después de cada autoevaluación, al ritmo que han considerado pertinente.

Las decisiones han consistido en seleccionar tres acciones de las que aparecen en el cuestionario para introducirlas en sus clases semanales con el fin de conseguir la valoración de “muy satisfecho” en autoevaluaciones posteriores. Cuatro maestras han utilizado la versión en catalán, una maestra la versión en castellano, y únicamente el profesor de la asignatura de lengua extranjera ha utilizado la versión en inglés. Las maestras de educación infantil y primaria han introducido cambios en su práctica docente a lo largo de la semana en las diferentes actividades que han realizado con sus respectivos grupos de alumnos. El profesor de educación secundaria lo ha hecho específicamente en la asignatura de la que es docente con el grupo de alumnos participantes.

De acuerdo con el algoritmo que está en la base de la aplicación: 1) la primera vez que el docente entra en la aplicación se activa un Tutorial; 2) el primer cuestionario que el docente contesta tiene 15 ítems y progresivamente va aumentando el número de ítems, hasta los 30; 3) la primera vez que aparece un ítem no se puede contestar en verde; 4) antes de contestar un ítem es obligado entrar en el apartado de las ayudas.

Al final de cada autoevaluación, se genera un cuadro resumen en el que aparece la valoración asignada a cada ítem para decidir a continuación las tres acciones a trabajar en las aulas.

En el caso del profesor de ESO, además de las autoevaluaciones semanales, se han llevado a cabo tres observaciones a lo largo de los cuatro meses que han sido evaluadas por una investigadora con los 30 ítems que forman parte de la aplicación digital.

Los cuestionarios de valoración final, y la entrevista final con el profesor de ESO se han analizado a través de un proceso de análisis de contenido.

Resultados

Autoevaluaciones de las maestras de educación infantil y primaria

En la Tabla 2 se presentan los resultados relativos al número de autoevaluaciones realizadas por las cinco maestras durante el periodo de cuatro meses, así como las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas. Teniendo en cuenta que la puntuación total que se puede conseguir es 60, se aprecia como en general las maestras van valorando progresivamente mejor las clases, lo cual significa que van incorporando a su práctica acciones que han decidido introducir al final de cada autoevaluación. También supone que los alumnos van mejorando su competencia, puesto que de los 30 ítems están vinculados a las acciones de los alumnos.

Tabla 2. Autoevaluaciones realizadas por las maestras a lo largo de los cuatro meses y puntuaciones obtenidas, donde la 😊-verde corresponde a un 2, 😐-naranja un 1, y 😞-rojo un 0.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
MEI_1	6	23	35	45	47	47	52	53	52	
P-5										
MEI_2	13	29	33	35	32	37	37	38	39	39
P-5										
MEP_1	11	26	40	38	47	50	45	46		
2º										
MEP_2	9	18	33	40	48	54	47	53		
4º										
MEP_3	7	19	29	29	36	41	39	35	24	
6º										

Los resultados presentados en la Tabla 2 indican que las maestras han autoevaluado sus clases tal como estaba previsto, han tomado decisiones y han introducido cambios en sus clases, de manera que las valoraciones finales obtenidas son más satisfactorias que las iniciales.

Si nos centramos en los ítems que se refieren únicamente a los alumnos o a los alumnos y el docente, vemos que, por ejemplo, en el caso de las la MEI_1 (Alba) en la primera autoevaluación, de 6 ítems que aparecen de este tipo, valora 4 en rojo y 2 en naranja. En cambio, en la novena autoevaluación valora 7 en naranja y 7 en verde. Ello es un indicador de que la maestra percibe que sus alumnos han mejorado las competencias comunicativas y lingüísticas, tal como estas se consideran en esta aplicación.

En el caso de la maestra de sexto curso de educación primaria (MEP_3) estos ítems evolucionan de manera parecida, puesto que, en la primera autoevaluación, de 6 ítems que aparecen de este tipo, valora 5 en rojo y 1 en naranja. En cambio, en la octava autoevaluación valora 3 en rojo, 9 en naranja y 2 en verde.

Estos resultados indican que la herramienta está siendo útil tanto a maestras y sus alumnos de cuatro o cinco años como a la maestra y sus alumnos de once o doce años.

Percepción de las maestras sobre el proceso de desarrollo profesional

A continuación, se presentan algunos comentarios que la maestra de sexto curso (MEP_3) escribe en el cuestionario de valoración.

Al poder aplicar la EVALOE-SSD con mis alumnos de sexto he podido diferenciar respecto a las necesidades del grupo con respecto a la competencia comunicativa oral de los alumnos. He aprendido a ser consciente de las necesidades del grupo y cambiar aspectos míos a la hora de hacer una clase (ya que hay conceptos que son obvios, pero hay otros que piensas que también lo son y no es así). Personalmente creo que ha sido muy enriquecedor poder aplicar el EVALOE-SSD con mis alumnos y darme cuenta de aquellos aspectos que muchas veces los docentes no tenemos en cuenta y que se deben trabajar desde muy pequeños. Por otra parte, creo que un trimestre ha sido poco tiempo para probar esta aplicación con los alumnos. Quizás, iría bien, empezar a utilizarla a partir del segundo trimestre. Tal vez iría bien que todo un claustro se planteara la idea de llevarla a cabo durante un curso para poder valorar cada uno dentro de su aula y de las necesidades generales, con respecto a esta competencia, que necesita el alumnado de su escuela.

Los comentarios de la maestra ponen de relieve un uso reflexivo de la aplicación puesto que no se limita a valorar la utilidad que ha tenido para ella, sino que también propone un uso diferente.

Autoevaluaciones del profesor de inglés de ESO

En la tabla 3 se presentan los resultados relativos al profesor de ESO. En el caso de las tres sesiones de clase que fueron observadas y registradas en vídeo, se incluye también la puntuación total de la evaluación que lleva a cabo la investigadora.

Tabla 3. Autoevaluaciones realizadas por el profesor de inglés a lo largo de los cuatro meses y puntuaciones obtenidas, donde la ☺-verde corresponde a un 2, ☹-naranja un 1, y ☹-rojo un 0.

	1		2	3	4	5	6	7		8	9	10	12	
	P	I						P	I				P	I
ESO														
3º	6/30	16/60	12	19	25	28	35	34/60	28/60	38	44	45	49/60	29/60

*Nota: P = profesora; I = investigadora

Los resultados de las evaluaciones del profesor de inglés van en la misma línea que los de las maestras, puesto que se incrementan progresivamente, alcanzando una puntuación de 49 en la última sesión autoevaluada. Sin embargo, en este caso se pueden apreciar otros elementos. Por un lado, este profesor ha usado en más ocasiones la herramienta, lo cual se puede interpretar de diversas maneras, pero probablemente tiene que ver con el hecho de que se ha realizado un seguimiento más estrecho del proceso de desarrollo docente, y ello ha contribuido a una mayor motivación e implicación en el proceso. Otra razón puede estar relacionada con el hecho de que se trata de un profesor de lengua, y tiene muy interiorizada la importancia que tiene la competencia comunicativa y lingüística en su asignatura. Una tercera razón puede estar relacionada con que se siente más comprometido con la investigación, puesto que él también es investigador en el área de la enseñanza de las lenguas, y sabe el esfuerzo que supone para los investigadores y la importancia de que los participantes se impliquen, así como el valor que tienen este tipo de trabajos para mejorar la educación y el desarrollo de los alumnos en general.

En segundo lugar, en este caso se presentan resultados de las evaluaciones realizadas por la investigadora de tres de sus clases. Los resultados ponen de relieve que, en la primera clase, el profesor obtiene una puntuación de 6 sobre 15 ítems que le aparecen para ser autoevaluados, que si fuesen valorados todos en color verde supondría una puntuación de 60. Si nos fijamos en los 15 ítems que el profesor ha podido autoevaluar, se aprecia que se producen 6 discrepancias entre este y la investigadora. En cinco de ellas el profesor ha valorado el ítem en color rojo y la investigadora en color amarillo, y en un caso ha sido al contrario. Por tanto, las diferencias de percepción son ligeramente diferentes, pero no en exceso. De hecho, el profesor manifiesta mucha prudencia, probablemente debido, en parte, al desconocimiento de la aplicación y de la metodología que está en su base, quizás también porque ha participado como investigador en trabajos de características similares. Sin embargo, si nos centramos en la puntuación global de la investigadora, al margen de la autoevaluación del docente, vemos que todavía hay mucho margen de mejora, si entendemos por ello el acercamiento a la metodología conversacional, que está en la base de la herramienta, puesto que la puntuación es de 16 sobre 60. En la segunda sesión de clase observada, tanto el profesor como la investigadora contestan los 30 ítems y, si bien el profesor valora la clase ligeramente por encima de la investigadora, en contraste con la primera evaluación, la valoración que hace esta es bastante mejor, aunque todavía con un margen de mejora importante.

Finalmente, en la última clase autoevaluada y evaluada por la investigadora se aprecia un ligero incremento en la valoración que el docente respecto a la anterior, aunque en el caso de la investigadora se mantiene respecto a la anterior sesión. Parece que la perspectiva que adoptan uno y otro es diferente. El profesor detecta los pequeños progresos y ello se refleja en el incremento de las valoraciones. La investigadora probablemente tiene una visión más clara de lo que supone la metodología conversacional y se muestra más estricta a la hora de valorar la sesión de clase. Probablemente el ajuste de la herramienta a la etapa de educación secundaria contribuiría a la disminución de las discrepancias.

Estos resultados se interpretan, en conjunto, como un reflejo de un proceso progresivo de reflexión por parte del profesor, de toma de decisiones, de familiarización con una herramienta que es compleja y de la metodología que está en su base, que parece que le ayuda a introducir cambios en sus clases y que ello también repercute en las competencias de sus alumnos.

Percepción del profesor de inglés de ESO sobre el proceso de desarrollo profesional

En la tabla 4 se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas del profesor al cuestionario de valoración final.

En general se pone de relieve que el profesor ha hecho un uso adecuado de la herramienta, leyendo las definiciones de los ítems y de las dimensiones cuando lo consideraba necesario y revisando las ayudas en sus tres formatos cuando tenía que tomar decisiones. Además, la valoración que hace de la aplicación es en general alta, puesto que a la mayoría de preguntas contesta con un fácil, muy fácil, claro, muy útil...

En cuanto a propuestas de mejora, indica la necesidad de adaptar la herramienta a ESO, y en el caso de la evaluación de clases de lengua extranjera sugiere *“Dar un enfoque a la fonética. Un alumno no podrá nunca desarrollar la parte oral de la lengua extranjera sin un enfoque correcto hacia la pronuncia, el ritmo y la entonación.”*

Tabla 4. Principales respuestas al cuestionario por parte del profesor de inglés

Pregunta	Respuesta
Entrada a la aplicación digital y elección entre los 3 tipos de respuesta (muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho)	Fácil
El tutorial	Muy útil, aunque confuso en ciertos momentos, debido a que “hay demasiado texto que se podría resumir”.
La explicación de los tres niveles de complejidad (...) de los ítems te pareció	Clara
Empezar y continuar un cuestionario, revisar las decisiones tomadas en la última autoevaluación y en todas las autoevaluaciones hechas le pareció.	Fácil
Revisar las respuestas a cuestionarios ya contestados.	Muy fácil.
La explicación de las 5 dimensiones	Clara, aunque considero que es más difícil de entender para un profe de secundaria, ya que está enfocado a primaria. El término “rincones” el más confuso, ya que en secundaria no trabajamos por rincones.
La redacción y descripción de los ítems	Clara
Las preguntas de reflexión que se incluyen en las ayudas en forma texto	Claras y muy útiles.
Las ayudas en formato texto	Adecuadas dependiendo de si el profesor que hace la autoevaluación las quiere adoptar en su clase o no.
Las ayudas en formato vídeo	Poco pertinentes y útiles, ya que están dirigidas a primaria, y no a secundaria, donde la estructura de la clase, el mobiliario, la distribución de los alumnos y del profesorado o la manera de hacer una clase son muy distintas.
Las ayudas en formato imagen	Pertinentes y útiles, aunque hace la misma reflexión anterior.
Las ayudas por escrito	Las más útiles para la toma de decisiones. Las ha revisado mientras contestaba el cuestionario.
Redacción de los ítems del cuestionario	Casi todos le han parecido muy claros, idóneos/pertinentes, importantes y de fácil respuesta.
Toma de decisiones	Fácil
6 opciones planteadas	Pertinentes
Dificultad para encontrar un espacio un día a la semana para contestar el cuestionario seguido y sin pausas.	Fácil encontrar un espacio un día a la semana para contestar el cuestionario seguido y sin pausas.
Tiempo dedicado a contestar	Ha tardado entre 15-30 minutos en contestar, dependiendo del momento del proceso: al principio dedicaba más tiempo y, a medida que hacía las autoevaluaciones, el tiempo disminuía.
Revisión de las descripciones y ayudas	Al principio, las descripciones y ayudas las revisaba siempre y, a medida que hacía las autoevaluaciones, disminuía la revisión de las descripciones.
Aprendizaje	La experiencia de uso de la aplicación le ha supuesto cierto aprendizaje y mejora de su práctica docente vinculada a la competencia comunicativa.
Que la primera vez que se contesta un ítem no se pueda contestar en color verde, ¿ha supuesto un problema?	Ha sido un impedimento en el ítem 20 (<i>Expando los enunciados de los alumnos siempre que es necesario</i>) ya que acostumbro a hacer esta acción en cualquier clase.
Le ha parecido útil que los ítems vayan apareciendo poco a poco a medida que se hacen evaluaciones.	Sí

Finalmente, por lo que se refiere a los aspectos de su práctica docente que considera que han mejorado, el profesor escribe lo siguiente: *“Creo que ha mejorado bastante el hecho de tener en cuenta pequeños detalles que antes no había pesado, como puede ser la distribución del mobiliario. También me he dado cuenta de pequeñas rutinas que dejamos de hacer cuando*

ya llevamos un tiempo dedicando-nos a la docencia, pero que son importantes, como el hecho de apelar a los conocimientos previos de los alumnos para explicar el motivo de la práctica oral de ese día, o corregirnos los unos a los otros”.

Conclusiones

Los resultados presentados en relación con el uso que cinco maestras han hecho de la EVALOE-SSD ponen de relieve que es una buena herramienta de desarrollo profesional puesto que ha supuesto la introducción por parte de las docentes de cambios en sus clases que parecen haber influido en la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. Las valoraciones de una de las maestras ponen de manifiesto que es posible hacer un uso reflexivo de la aplicación.

La experiencia del profesor de ESO con la herramienta también indica que la aplicación, aunque en estos momentos no está adaptada a educación secundaria, puede ser útil también en este nivel educativo, puesto que el docente ha introducido cambios en sus clases de inglés y al mismo tiempo ha conseguido una mejora de la competencia de sus alumnos en esta lengua.

Si bien las valoraciones del profesor son claras en cuanto a la necesidad de introducir cambios en la aplicación con el fin de ajustarla a la etapa de ESO, la percepción en general de la herramienta es positiva.

Futuras investigaciones tienen que dar respuesta a la necesidad de ajustar la aplicación al nivel de educación secundaria, así como a validarla con un mayor número de docentes y alumnos de diferentes niveles educativos. En un sentido diferente, otra línea de investigación que se abre es la posibilidad de utilizar la aplicación conjuntamente con un asesoramiento presencial, de manera que los resultados se puedan ir discutiendo. Finalmente, también nos planteamos utilizar la aplicación digital como un instrumento de reflexión conjunta entre docentes de un mismo ciclo, etapa o escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baser, D., Kopcha, T. J. & Ozden, M. Y. (2016). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign Language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749-764.

Ernest, P., Guitert, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311–333.

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.

Gràcia, M. (2018). La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos. En M. Signes, C. Carrerira Zafra, & M. Kazmierczak (Eds.), *El rol central de la narración en el contexto educativo. Diferentes perspectivas* (pp. 197-217). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.

Gràcia, M. (coord.), Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., & Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral. Escala EVALOE*. Barcelona: Graó.

Gràcia, M., Amado, L., Jarque, S., Bitencourt, D., Vega, F., & Riba, C. (en prensa). EVALOE-DSS as a self-assessment and decision-making tool on the teaching of oral language in a school context: results of a pilot study. *Multidisciplinary Journal of School Education*.

Gràcia, M., Casanovas, J., Riba, C., Sancho, M. R., Jarque, M. J., Casanovas, J., Vega, F. (en premsa). Developing a digital application (EVALOE-DSS) for teacher professional development to improve student's linguistic competence. *Computer Assisted Language Learning*.

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209.

Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, 31(3), 287-304.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(39), 1257-1274.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

Jeong, K. O. (2017). Preparing EFL student teachers with new technologies in the Korean context. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 488-509.

Pasternak, D., Hallman, H., Caughlan, S., Renzi, L., Rush, L., & Meineke, H. (2016). Learning/teaching technology in English Teacher Education: Findings from a national study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 16(4), 373-387.

Quintana-Lara, M. (2014). Effect of Acoustic Spectrographic Instruction on production of English /i/ and /I/ by Spanish pre-service English teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 27(3), 207-227.

Shield, L., & Kukulska-Hulme, A. (2006). Are language learning websites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(3), 349-369.

Zinger, D., Naranjo, A., Amador, I., Gilbertson, N., & Warschauer, M. (2017). A Design-Based Research Approach to Improving Professional Development and Teacher Knowledge: The Case of the Smithsonian Learning Lab. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(3), 388-410.

Cambios sociales, educativos y docentes para la equidad de género desde la Teoría de la Autodeterminación

Martínez Cantero, Irene

*Universidad Autónoma de Madrid,
Conservatorio de Pilar de la Horadada, irenemc2000@yahoo.com*

RESUMEN

Se expone una investigación cualitativa realizada en centros educativo-musicales sobre el inicio de música como actividad extraescolar. Desde un grupo total de 161 participantes con edades entre 8 y 16 años, 10 se identifican como de fracaso escolar y otros 12, de rendimiento excepcional. Tras analizar las respuestas a una entrevista estructurada escrita, los resultados muestran una mayor influencia del entorno en el inicio y continuidad de estos estudios y motivación en niñas, así como de mayores oportunidades en trayectorias en niños. Esto se verifica por el mayor número de variables asociadas significativamente con $\chi^2=.05$, concretándose mayoritariamente en el género femenino por el menor valor que los resultados ofrecen y la mayor cantidad de asociaciones halladas. Se reflexiona sobre modelos sociales próximos y generales, educativos en actividades extraescolares y escolares, y tipologías docentes necesarias para la equidad de género desde la Teoría de la Autodeterminación para cualquier área educativa.

PALABRAS CLAVE

Género, entorno, sociedad, educación, profesorado, alumnado.

ABSTRACT

It presents qualitative research carried out in educational-musical centres about the beginning of music as an extracurricular activity. From a total group of 161 participants with ages between 8 and 16 years, 10 are identified as school failure and another 12, of exceptional performance. After analysing the responses to a written structured interview, the results show a greater influence of the environment in the beginning and continuity of these studies and motivation in girls, as well as greater opportunities in children's trajectories. This is verified by the greater number of variables significantly associated with $\chi^2=.05$, mainly in the female gender because of the lower value that the results offer and the greater number of associations found. It reflects on social models close and general, educational in extracurricular and school activities, and teaching typologies necessary for gender equity from the Theory of Self-determination on any educational area.

KEYWORDS

Gender, environment, society, education, professor, student.

Finalidad y objetivos

Esta investigación pretende ahondar en diferencias de género en variables que influyen en el motivo por el que inician de los estudios extraescolares de música. Es parte de una tesis doctoral más amplia y un tema ya abordado previamente (Martínez, 2017). Aunque en un principio se encontraron diferencias asociadas al género, estas no eran significativas. En esta ocasión, no se profundiza en las variables en sí, sino en la relación que guardan entre ellas; es decir, en la dependencia o no entre estas variables en cada género para conocer si son o no diferentes. También, en cada grupo de participantes, pues estos han sido seleccionados según su distinta trayectoria posterior en los estudios de música, siendo de tres grupos: alumnos del grupo total o control, con un rendimiento medio en los estudios musicales; alumnos que han abandonado completamente los estudios de música; y alumnos de mejor trayectoria por haber sido galardonados en competiciones internacionales musicales. Esta

diferencia de grupos ha sido, no obstante, tratada, como una característica descriptiva de la muestra en esta ocasión, puesto que no es esta la finalidad que se plantea en este trabajo.

En todos ellos, la variable género ha guardado semejanza entre grupos y la mayor cercanía posible dentro de cada grupo, por lo que ha sido controlada para poder analizar su estado en la relación entre el resto de variables estudiadas. Dada la amplitud de los ítems analizados, tan solo se muestran las variables más discrepantes entre géneros, las cuales también se pretende que sean presentadas en su relación con otros estudios previos. Finalmente, dada su imbricación con motivación, estudios sociales, educativos o del profesorado, desde la Teoría de la Autodeterminación (SDT), en las conclusiones de este trabajo se acercarán brevemente también las posibles implicaciones de este estudio para la suma de contribuciones de estudios de género en la comunidad científica y educativa.

Los objetivos de la parte empírica de este trabajo son los siguientes:

1. Analizar la relación entre variables relevantes que tratan los motivos de inicio de los estudios musicales en relación al género.
2. Explorar cuáles de ellas presentan resultados más relevantes en cantidad.
3. Averiguar si existen diferencias significativas por géneros.
4. Vincular estas diferencias con temática comunes a grupos de variables.

Fundamentación teórica

Estamos inmersos en una cultura occidentalizada, en la que existen, al menos, intentos por igualar géneros y oportunidades a todos los niveles. Sin embargo, esto no ha sido siempre así, motivo por el cual hoy siguen presentes tiene sus consecuencias, siendo así en cualquier ámbito que se analice e incluyendo entre estos ámbitos el de la educación musical. Pero, si esto es y ha sido así en Occidente, mayor aún es la presencia de desigualdades de género en la mayor parte de las culturas no occidentales. A consecuencia de ello, entre los valores añadidos a culturas orientales y pasadas desde nuestra actual perspectiva occidental en la materia, se sabe hombres y mujeres suelen y han solido ocupar diferentes roles en música. Y esto ha sido y es así, de forma tal que los hombres suelen han solido vincularse con la esfera pública y accesible, al tiempo que las mujeres son relevadas a un ámbito doméstico y no accesible públicamente (Koskoff, 1989). Tras ello, se oculta la gran limitación de las mujeres en tiempos antiguos y culturas diversas, y en muchas ocasiones presentes en otras culturas que otorgan a este hecho incluso un sentido peyorativo, como es el caso de la nuestra.

Es más, incluso hoy y en Occidente, en el área artística y en la cultural, Martínez (2011) concreta una escasa presencia de las mujeres en la música, las letras y el pensamiento, lo cual no puede ser achacado al azar, sino en la encubierta desigualdad de estas al acceso al poder, a la riqueza y al conocimiento. Tanto Green (2001) como Launay (2008), además, exponen cómo en la Historia de la Música, las mujeres nunca han sido destacadas como intérpretes ni como compositoras porque han sido ya previamente reducidas a cantantes. En ello se ocultaba una visión en la que la voz fue entendida como extensión del cuerpo y atributo de naturaleza, y no de razón, atributo este último no propio del género femenino. Fuera de ello, las mujeres estuvieron siempre delegadas a la educación del piano, instrumento que fue en estas épocas considerado como aristocráticamente doméstico por excelencia.

Hoy y aquí, aunque en menor medida a otras épocas y culturas, las diferencias de género siguen presentes en la música actual occidental y en el área educativa, motivo por el cual existe una literatura recurrente sobre este tema. Así, determinados instrumentos se asocian a chicas o a chicos (Graham, 2005; Hallam, Rogers, & Creech, 2008) y esto es aprendido desde la primera infancia y transmitido por roles ya arraigados en padres y profesores (Hall, 2005; Abeles, 2009). La forma en la que aprenden niños y niñas también es distinta, siendo relevantes aspectos como auto-concepto positivo, propio de niños, o persistencia, mayor en niñas (Carmona, Sánchez, & Bakieva, 2011; Elpus, 2015).

Puesto que, además, estas diferencias afectan a los futuros roles que se adquieren como músicos (Cramer, Million, & Perrault, 2002), es, además, un tema que requiere estudio pormenorizado, tal y como se aproxima en esta comunicación. En ella subyacen muchos otros asuntos sociales que vale la pena explorar. Así, el empoderamiento femenino o el techo de cristal son temas en auge que están llevando a que su investigación en educación adquiera más relevancia que en años anteriores. Como afirman Callejo, Gómez y Casado (2013, p. 27) el “cómo se relaciona el sistema educativo con el sistema de género depende de la relación del sistema educativo con el entorno”.

Metodología

Es esta una investigación cualitativa, de casos múltiple y diseño ex-post-facto retrospectivo. Cuanta con un total de 161 participantes, todos ellos alumnos que estudian o han estudiado música extra-escolarmente de la Provincia de Alicante o de la Región de Murcia, y con edades entre 8 y 16 años. Dentro de este grupo, existen dos polaridades extremas y opuestas en trayectorias musicales y rendimiento. Así, una es de 10 alumnos que abandonaron la actividad musical completamente durante los estudios elementales; y la otra, de 12 alumnos de la sección de aspirantes de la Orquesta de Jóvenes de la Provincia de Alicante, por tener edades parecidas y haber presentado una trayectoria destacable a nivel internacional. No obstante, para poder constatar diferencias en otras variables, existe la máxima homogeneidad de factores descriptivos inter grupo e intra grupos (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de grupos y subgrupos de participantes

Grupo	Género		Edad			Familia instrumental				N
	a	o	8-10	11-12	13-16	c	ma	me	p	
Total	93	68	91	60	10	112	36	6	3	161
Abandono	6	4	2	3	5	5	3	1	1	10
OJPA	7	5	2	5	5	6	3	2	1	12

a: chica, o: chico, c: cuerda; ma: viento madera, me: viento metal, p: percusión

Se utiliza como instrumento de recogida de información una entrevista estructurada escrita aplicada tanto al grupo como a los sub-grupos. Tras establecer códigos, se realizó un estudio de contingencia por medio del Test Chi-cuadrado de Pearson para cada uno de los géneros: chica o chico. Lo que se pretendía con ello era conocer para cada género qué variables presentan mayor número de relación con el resto de variables y encontrar así diferencias o similitudes entre ambos grupos: chicas o chicos. Se estableció como criterio que estas variables presentaran resultados en este test con $\chi^2 < .05$. Y debido a reducciones de espacio en este texto, entre ellas se seleccionaron aquellas variables cuyo número de correlación desde este test con las demás variables fuera $>35\%$ del total.

Tras este vaciado previo, las variables con mayor número de resultados significativos aluden a los siguientes temas: conocimientos previos, conocimientos instrumentales, estudios anteriores, preferencias sobre instrumentos, estudio de música y de instrumento y entorno cercano (Tabla 2). En la sección de resultados, no obstante, se añaden las relaciones con otras variables que resultan fácilmente comprensibles y delimitables por su propia denominación, al tiempo que ubicables en estos mismos temas. Por motivos de espacio, no se puede realizar un estudio pormenorizado residual, aunque se prevé su elaboración futura en próximos informes de investigación. No obstante, estos propios temas, como se verá, ya son representativos de diferencias de género en las distintas variables que los delimitan (Tabla 3). Es así, que este proceso de análisis ha sido paralelo al de categorización y establecimiento de temas para su mejor comprensión una vez llevada a cabo la entrevista con los participantes en esta investigación.

Tabla 2. Entrevista estructurada escrita y correspondencia con temas

Preguntas	Temas
1. ¿Qué instrumentos conoces? Nómbralos	Conocimientos previos
2. ¿Habías estudiado música antes de empezar con el instrumento?	Estudios anteriores
3. ¿Cuál es tu instrumento favorito? ¿Por qué?	Preferencias sobre instrumentos
4. ¿Qué instrumento/s estudias? ¿Por qué?	Estudio de música e instrumento
5. ¿Habías escuchado tu instrumento antes de empezar a tocarlo?	Conocimientos instrumentales
6. Si pudieras estudiar otro instrumento, ¿lo harías?	Preferencias sobre instrumentos
7. ¿Tienes familiares o amigos que estudien música? ¿Qué instrumentos estudian? ¿Te gustan? ¿Por qué?	Entorno cercano

Tabla 3. Temas y correspondencia con variables

Temas	Variables
Características descriptivas	Edad (v_1), género (v_2), grupo de trayectoria (v_3)
Conocimientos previos	Recursos para la escucha de música (v_4), tipo de música escuchada por el alumno (v_5).
Estudios anteriores	Estudios previos de música (v_6).
Conocimientos instrumentales	Escucha previa del instrumento de estudio (v_7), cantidad de instrumentos conocidos (v_8), conocimiento de los instrumentos del centro de estudios (v_9).
Preferencias sobre instrumentos	Tipo de instrumento favorito (v_{10}), motivación hacia el instrumento favorito (v_{11}), posibilidad de estudio de otro instrumento (v_{12}), motivación para el estudio de otro instrumento (v_{13}).
Estudio de música e instrumento	Tipo de instrumento estudiado (v_{14}), motivación hacia el instrumento de estudio (v_{15}), motivación hacia los estudios de música (v_{16}).
Entorno cercano	Instrumentistas del entorno (v_{17}), parecido entre el instrumento de estudio del alumno y los instrumentos del entorno (v_{18}), actitud de los padres hacia el instrumento de estudio (v_{19}), relación de los instrumentistas cercanos con la música (v_{20}), escucha de música en la familia y su vinculación con la escuchada por el estudiante (v_{21}), motivación hacia los instrumentos del entorno (v_{22}), hábito de escucha de música en la familia (v_{23})

Resultados

Se muestran los resultados siguiéndose el orden de los objetivos establecidos.

Objetivo 1. Analizar la relación entre variables relevantes que sobre motivos de los inicios de los estudios musicales en relación al género.

El primer resultado obtenido es el vaciado realizado. Es decir, la decisión de presentar solo aquellas variables con mayor número de resultados relevantes, deriva en la exposición únicamente de las variables con mayor número de relaciones con el resto de variables en cada género. Esto ya limita los temas expuestos, los cuales suelen estar relacionados con tipos de instrumentos y preferencias de los mismos, así como con entornos sociales cercanos al alumno, conocimientos previos, escucha de música o preferencias cuando los alumnos son los que interpretan el instrumento (Tablas 2 y 3).

Objetivo 2. Explorar que variables presentan resultados más relevantes en cantidad.

En el grupo total las variables que mayor número de correlación presentan entre sí son, en el caso de las chicas: familia instrumental, motivación hacia el instrumento favorito, conocimientos previos del instrumento, motivación estudio de otro instrumento, instrumentos del entorno, parecido de los instrumentos del entorno con el del alumno y estudios previos

de música. Y en el caso de los chicos: familia instrumental, conocimiento de los instrumentos del centro, motivación hacia instrumento favorito, motivación instrumento de estudio, instrumentos en el entorno, escucha de música del instrumento, estudios previos de música y grupo participante.

Objetivo 3. Averiguar si existen diferencias significativas por géneros.

En relación con el objetivo anterior, estos grupos coinciden en familia instrumental, motivación hacia el instrumento favorito, instrumentos del entorno, estudios previos de música. Pero, si en chicas existe también esta dependencia entre conocimientos previos del instrumento de estudio, motivación hacia el estudio de otro instrumento, parecido de los instrumentos del entorno y el de la alumna; en chicos lo es entre conocimiento de los instrumentos del centro, motivación hacia el instrumento de estudio, escucha de música del instrumento y grupo participante.

En detalle, además, en el género masculino son destacables la mayor cantidad de valores mínimos de .000, así como el menor valor máximo y el menor valor medio de χ^2 , todos ellos en las columnas de las variables: estudios previos de música y grupo de trayectoria. En el femenino, la mayor cantidad de valores mínimos y menor de máximos y medios, se encuentran en motivación hacia el instrumento favorito, instrumentistas del entorno y estudios previos, aunque existe mayor número de variables relacionadas en parecido entre el instrumento de estudio de la alumna y los instrumentos que se estudian en el entorno (Tablas 4 y 5).

Con la finalidad de simplificar la lectura de estas tablas de resultados, se ha asignado un número a cada variable. De esta forma, englobadas todas las variables por los temas establecidos (Tabla 2), se encuentran en estas tablas (4 y 5), las variables que fueron expuestas anteriormente (Tabla 3).

Tabla 4. Resultados positivos con χ^2 en entrevista estructurada en chicas

	Instrumento estudiado	Motivación instrumento favorito	Conocimiento previo del instrumento	Motivación instrumento de estudio	Instrumentistas del entorno	Parecido del instrumento con los del entorno	Estudios previos de música
Valor mínimo χ^2	.000 v_3, v_7 y v_{10}	.000: $v_6, v_{15}, v_{16}, v_{17}, v_{18}, v_{19}$ y v_{20}	.000: v_8, v_{14}, v_{17} y v_{21}	.001: v_{11} y v_{17}	.000: $v_6, v_7, v_{11}, v_{15}, v_{16}, v_{18}, v_{19}, v_{20}$ y v_{22}	.000: $v_1, v_3, v_7, v_{11}, v_{20}$ y v_{22}	.000: $v_7, v_{11}, v_{12}, v_{15}, v_{16}, v_{17}, v_{18}$ y v_{19}
Número v	3	7	4	2	9	6	8
Máxima χ^2	.032 v_9	.006 v_{12}	.034 v_{21}	.040 v_1	.025 v_4	.026 v_8 y v_{19}	.008 v_8
Media χ^2	.011	.001	.009	.014	.002	.009	.001
Número $\chi^2 < .05$	10	10	12	10	11	14	11

Tabla 5. Resultados positivos con χ^2 en entrevista estructurada en chicos

	Instrumento estudiado	Conocimiento de instrumentos del centro	Motivación instrumento favorito	Motivación instrumento de estudio	Instrumentos del entorno	Escucha de música del instrumento de estudio	Estudios previos de música	Grupo de trayectoria
Valor mínimo χ^2	.000 v_{10}	.000 v_3, v_6 y v_8	.000 v_6, v_{16}, v_{20} y v_{22}	.000 v_6, v_{11}, v_{16} y v_{20}	.000 v_6, v_{18}, v_{22}	.000 v_5	.000 $v_4, v_{11}, v_{16}, v_{17}$ y v_{22}	.000 v_1, v_6, v_9, v_{16} y v_{23}
Número v	1	3	4	4	3	1	5	5
Máxima χ^2	.043 v_7	.026 v_{13}	.027 v_{12}	.029 v_7	.030 v_{14}	.049 v_{11}	.013 v_7	.028 v_8
Media χ^2	.014	.009	.011	.009	.006	.016	.006	.003
Número $\chi^2 < .05$	11	10	11	12	10	10	10	10

Objetivo 4. Vincular estas diferencias con temática comunes a grupos de variables.

Es de notar que la mayor parte del vaciado hace alusión a aspectos relacionados con instrumentos o de entornos sociales cercanos: la familia. Esta última, además, es la que posibilita conocimientos previos. Investigaciones anteriores ya mostraron su gran impacto en los estudios de música en un proyecto previo de estudio sobre este mismo grupo participante (Martínez, & Jauset-Berrocal, 2017). En este caso, además, se ha añadido que su importancia es superior en chicas que en chicos. Y otros artículos también sobre este grupo, las diferentes trayectorias se analizaron relacionadas con aspectos cognitivos, perceptivos, emotivos y motivacionales, encontrándose también diferencias entre grupos de rendimiento (Martínez, 2018). Entre estas diferencias, son destacables la mayor vinculación de los conocimientos y trayectorias en chicos, siendo para las chicas más importantes los aspectos motivacionales.

Principales conclusiones

Esta pequeña investigación ha mostrado diferencias de género aun presentemente encubiertas en los estudios musicales. Dado que se centra en el inicio de los mismos, sus conexiones con áreas sociales, familiares y educativas son indiscutibles, resultando paralelos los resultados a otras investigaciones en el área de música que se centran especialmente en la elección estereotipada de instrumento de estudio. Pero, también en el ámbito informal de la actividad musical, en el que la frontera con el techo de cristal quedan tan visibles como invisible es el mismo techo.

No resulta, por tanto, extraño, que las mayores vinculaciones al género femenino se encuentren en motivación influenciada por el entorno cercano, especialmente el familiar; estando en el masculino imbricadas al desempeño y al conocimiento. Bajo esta simple mirada puede apreciarse aun un mundo en el que las mujeres siguen siendo relevadas al ámbito de la emoción, de la familia y de la privacidad, siendo el hombre el que desempeña puestos en los que la razón, el éxito, el conocimiento o la vida pública son ámbitos que le acompañan. El empoderamiento de la mujer, por tanto, es un objetivo que puede verse lejano desde aspectos de estudio tan casuales como este.

Por otra parte, ya que pertenece a un estudio mayor centrado específicamente en la motivación en este momento de inicio de los estudios en el niño, se ha querido aportar información desde la Teoría de la Autodeterminación sobre su incidencia en contextos sociales, educativos, escolares, de metodologías o del propio profesorado y de género. Sólo conectando todos ellos desde la programación hasta el logro en el aula el cambio de mentalidades podría acercar al logro equitativo en épocas venideras.

Estudios de otros autores muestran resultados similares desde hace bastantes años y hasta la actualidad. Así, en el siglo pasado, Abeles y Porter (1978) encontraron que existía asociación entre instrumentos bandísticos en chicos y orquestales en chicas, añadiendo también que estas asociaciones se transmiten desde el mundo adulto. McKenzie (1991), diferencias de género en aspectos socio-musicales, por lo que parece que la sociedad puede estar en la base de las asociaciones motivacionales de las familias y éstas, a su vez, influir en los hijos. Delzell y Leppla (1992), que también el grupo de pares ejercía influencia en la transmisión de estereotipos asociados a instrumentos, sobre todo en chicas. Zervoudakes y Tanur (1994), la importancia que ello tiene, puesto que es algo muy arraigado y un problema persistente en la práctica educativa musical.

Ya a principios de este siglo, otros estudios vienen a concretar estas investigaciones. Cramer, Million y Perrault (2002) aportan cómo estas diferencias de género aprendidas limitan las posibilidades futuras en roles musicales, por lo que ya se estaba enlazando lo anterior con el techo de cristal. Así mismo, Graham (2005) vuelve a plantear el problema de la transmisión de roles de instrumentos de padres a hijos; y Hall (2005) encuentra que los estereotipos de mala voz asociado a los niños se adquiere en la primera infancia. En otros instrumentos, Hallam, Rogers y Creech (2008) concretan que los instrumentos pequeños y agudos suelen

asociarse a las chicas, mientras que los grandes y graves, a chicos. Además, Abeles (2009) aportaría que esta transmisión no sólo tiene como origen la familia, sino también las propias percepciones estereotipadas del profesorado.

En la década en la que nos encontramos, son destacables el estudio de Scott (2013) que muestra que prácticas educativas que se ofrecen igualdad de oportunidades cambian estos estereotipos de género; el de Vicente-Nicolás y Mac (2014) en el que se encuentran diferentes preferencias de género en tipos de actividades en Educación Primaria; y el de Elpus (2015) que añade la mayor persistencia en actividades musicales en chicas.

Todos ellos, sin duda, muestran asociaciones arraigadas a las características que se suponen propias de uno u otro género. Y esto trasciende lo formal, llegando a lo informal, por lo que el problema lo es para sociedad, sistema educativo y docente. Así, en la música de consumo actual, Schmutz y Faupel (2010) encuentran que, de manera directa e indirecta, el género determina significativamente la probabilidad de consagración de un artista, dejando a las mujeres en desventaja. Incluso, como expone North (2010) en el caso tan simple del oyente, la preferencia musical depende más del género que de la propia personalidad, lo que sin duda viene a reflejar lo limitado que resulta ser de uno u otro género y la dificultad del cambio de estas concepciones incluso en aspectos delo más cotidianos.

Por otra parte, según la Teoría de la Autodeterminación, sólo contextos sociales con oportunidades para satisfacer las tres necesidades básicas de autonomía, competencia y relación, pueden maximizar la motivación, el desempeño y el desarrollo (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). El apoyo del entorno social es básico en todas las culturas, posibilitando la conexión entre autonomía y lo que rodea al individuo (Deci & Ryan, 2000; Zhou, Ma, & Deci, 2009; Niemiec, Ryan, & Deci, 2009), resultando relevantes la familia (Deci & Ryan, 2008) y el grupo de amigos (Deci & Ryan, 2014). Pero, además, esta teoría, con importantes implicaciones en prácticas y políticas educativas, encuentra que son los modelos de aplicación los más adecuados para motivar a los alumnos (Benware & Deci, 1984). Los objetivos intrínsecos de centro influyen en la relevancia del aprendizaje (Vanteenkiste, Lens, De Witte, De Witte, & Deci, 2004) y una orientación a metas de los mismos favorece el compromiso, la asimilación y la persistencia (Vanteenkiste, Lens, & Deci, 2006). El profesorado debe alentar la autonomía utilizando estrategias de aprendizaje que promuevan la motivación (Ulstad, Halvari, Sørø, & Deci, 2016).

No debe buscar la imitación, ni tampoco la comprensión de su punto de vista por el alumnado, sino más bien el diálogo para que la toma de decisiones recaiga en el alumno (Pozo, 2008). Esto debería ser seguido con respecto a las temáticas de género, y sobre la comprensión de lo que cada género ha ido adquiriendo sobre su motivación. Así, el alumno debe saber que las niñas suelen tener mayor vulnerabilidad y dependencia, y los niños, niveles más bajos de motivación adaptativa (Deci, Cascio, & Krusell, 1973; Kim, 2011). Sólo desde el conocimiento y el posicionamiento es posible el cambio deseado desde el propio alumnado, propiciando su libertad y llegando al logro de su bienestar.

Este ha dado muestra de ello. Por tanto, el profesorado debe reflexionar sobre su importancia para el logro de la equidad basando siempre sus prácticas en lo que el alumnado es y lo que desea ser, pero abriendo sus posibilidades, muchas veces cercadas en terrenos sociales más o menos cercanos. La familia, por tanto, debe ser co-partícipe en este problema e intervenir en su solución. Abordar la problemática de género es un desafío que convoca transversalmente a actores del mundo escolar en todos sus niveles y productivo-social, y que implica un cuestionamiento profundo sobre el modo tradicional en el que suelen ser utilizadas metodologías y actividades desde el punto más interno del sistema educativo (Sevilla, Sepúlveda, & Valdebenito, 2019). Atañe también a familias, amigos y vecinos, partícipes también en esta obra de teatro con ganadores y perdedores, con puertas que se abren o cierran considerablemente para la libertad de ser y decidir del individuo sobre sí mismo y sobre su futuro, no sólo en música, sino en cualquier área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeles, H. F. & Porter, S. Y. (1978). The sex-stereotyping of musical instruments. *Journal of Research in Music Education*, 26(1), 65-75. doi: 10.2307/3344880
- Abeles, H. F. (2009). Are Musical Instrument Gender Associations Changing? *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 127-139. doi: 10.1177/0022429409335878
- Benware, C. A. & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational American. *Educational Research Journal* 21(4), 755-765. doi: 10.3102/00028312021004755
- Callejo, J., Gómez, C., & Casasdo, E. (2013). *El techo de cristal en el sistema educativo español*. Madrid: UNED Ediciones.
- Carmona, C., Sánchez, P., & Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Cramer, K. M., Million, E., & Perreault, L. A. (2002). Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164–174. doi: 10.1177/0305735602302003
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). New York, NY, US: Springer Science Business Media.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive Evaluation Theory and Some Comments on the Calder and Staw Critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85. doi: 10.1037/h0076168
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 325-346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Delzell, J. K. & Leppla, D. A. (1992). Gender association of musical instruments and preferences of fourth grade students for selected instruments. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 93–103. doi: 10.2307/3345559
- Elpus, K. (2015). National estimates of male and female enrolment in American high school choirs, bands and orchestras. *Music Education Research*, 17(1), 88-102. doi: 10.1080/14613808.2014.972923
- Graham, B. J. (2005). *Relationships among instrument choice, instrument transfer, subject sex, and gender stereotypes in instrumental music* [Tesis doctoral]. Universidad de Indiana.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5-20. doi: 10.1017/S0265051704005960
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7-19. doi: 10.1177/0255761407085646
- Kim, T.-Y. (2011). Korean elementary school students' English learning demotivation: A comparative survey study. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 1–11. doi: 10.1007/s12564-010-9113-1
- Koskoff, E. (1989). *Women and Music in Cross-cultural Perspective*. Illinois: University of Illinois Press.
- Launay, F. (2008). Les musiciennes: de la pionnière adulée à la concurrente redoutée. *Travail, Genre et sociétés*, 19, 41-63. doi: 10.3917/tgs.019.0041
- Martínez, I. & Jauset-Berrocal, J. (2017). Why do they choose their instrument? *British Journal of Music Education*, 34(1), 1-13. doi: 10.1017/S0265051716000280

- Martínez, I. (2017). Azul y rosa en la Educación Musical Extraescolar. Algunas diferencias asociadas al género en el inicio de los estudios. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 49-59. doi: 10.12967/RIEM-2017-5- -p049-059
- Martínez, I. (2018). Relación entre vida, escucha y estudios musicales en diferentes perfiles de alumnos del sureste español. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(2), 62-80. doi: 10.21932/epistemus.6.6091.2
- Martínez, S. (2011). El genero de la música en la cultura global. *Revista Transcultural de Música*.
- McKencie, C. (1991). Starting to learn to play a musical instrument: a study of boys' and girls' motivational criteria. *British Journal of Music Education*, 8(1), 15-20. doi: 10.1017/S0265051700008032
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 73(3), 291-306. doi: 10.1016/j.jrp.2008.09.001
- North, A. C. (2010). Individual Differences in Musical Taste. *The American Journal of Psychology*, 123(2), 199-208. doi: 10.5406/amerjpsyc.123.2.0199
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schmutz, V. & Faupel, A. (2010). Gender and Cultural Consecration in Popular Music. *Social Forces*, 89(2), 685-707. doi: 10.1353/sof.2010.0098
- Scott, B. (2013) Boys' music? School context and middle school boys' musical choices. *Music Education Research Journal*, 15(2), 214-230. doi: 10.1080/14613808.2012.759550
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø, & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. doi: 10.4236/ape.2016.61004
- Vanteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4
- Vanteenkiste, M., Lens, W., De Witte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 345-363. doi: 10.1002/ejsp.202
- Vicente-Nicolás, G. & Mac, G. (2014). Music activities in primary school: students' preferences in the Spanish region of Murcia. *Music Education Research*, 16(3), 290-306.
- Zervoudakes, J. & Tanur, J. M. (1994). Gender and musical instruments: Winds of change? *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 58–67. doi: 10.2307/3345337
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2008). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 492-498. doi: 10.1002/ijop.12110

Contextos emergentes na educação superior: instabilidade educacional e as tecnopolíticas

Mello, Gabriela Barichello¹; Dalla Corte, Marilene Gabriel²

¹Universidade Federal de Santa Maria, gabizinhobarichello@hotmail.com

²Universidade Federal de Santa Maria, marilenedallacorte@gmail.com

RESUMO

Este trabalho configura-se como um estudo de reflexão. Tem como objetivo investigar algumas políticas públicas vigentes e que, também, estão sendo construídas para a educação superior no Brasil em interface com contextos emergentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em Stephen Ball e colaboradores e na perspectiva da teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (Theory Of Policy Enactment) através de documentos, manifestações e/ou publicações em redes sociais e web. Preliminarmente, conclui-se que não é mais possível compreender a tecnologia e a política indissociadas, por isso, ao pensar os contextos emergentes da educação superior podemos identificar as forças políticas e governamentais ou não, sobre a educação superior em uma nova condição, sobre um cenário de neoliberal, que se incorporou a um modelo de gestão e de governo que influencia e modifica os contextos se naturalizando como prática política na educação superior.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior, políticas públicas, contextos emergentes, tecnopolíticas.

ABSTRACT

This work is configured as a reflection study. It aims to investigate some current public policies that are also being built for higher education in Brazil in interface with emerging contexts. This is a qualitative research based on Stephen Ball and collaborators and the perspective of the theory of interpretation / translation of policy in the context of practice (Theory Of Policy Enactment) through documents, manifestations and / or publications in social and web networks. Preliminarily, it is concluded that it is no longer possible to understand the technology and the inseparable politics, so when thinking about the emerging contexts of higher education we can identify the political and governmental forces or not, about higher education in a new condition, about a neoliberal scenario, which has been incorporated into a management and governance model that influences and modifies the contexts becoming naturalized as a political practice in higher education.

KEYWORDS

College education, public policy, emerging contexts, technopolitics.

Introdução

Bancos de pesquisa, Catálogos e acervos nunca tiveram um número tão expressivo de publicações e produções científicas na área das políticas públicas e educacionais. Em uma busca rápida ao Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desenvolve o acesso e divulgação da produção científica brasileira e outras ações, encontramos um crescente e significativo leque de pesquisas relacionadas às políticas públicas e esse número se intensifica quando tratamos da Educação.

De um total de 96.693 dissertações e teses (2008-2018) que discutem e se relacionam com as políticas públicas, a dez anos atrás a CAPES registrou em 2008 um total de 5.059 publicações. Já em 2018 esse número chegou a 12.892 trabalhos catalogados; um acréscimo de 240% em seu total, levando em consideração dados de até 2018 (MEC/CAPES).

De certa forma, nos faz questionar por que o interesse efervescente das pesquisas em políticas públicas está tão em voga nos últimos anos? O foco nos debates políticos educacionais na atualidade pode ser, entre muitas possibilidades, o de enfrentamento, tendo em vista que muitas políticas públicas e programas são voltados a determinados interesses políticos, ou não são efetivas em seu processo. Ou seja, existe um grande distanciamento entre o texto e a prática o que leva muitos estudiosos e pesquisadores brasileiros buscar e questionar a efetividade das políticas públicas e programas em vigor.

Atualmente, no contexto brasileiro, a pesquisa e a educação superior tem sido questionada em seus efeitos por alguns atores e esferas político sociais e, mais do que nunca, esse cenário está em ebulição e efervescência considerando os prós e contras com relação a educação superior pública, gratuita, laica e de qualidade. A universidade pública no Brasil tem se constituído alvo de questionamentos, debates e ataques sobre sua capacidade produtiva, seus financiamentos e orçamentos públicos, entre outros aspectos que envolvem inclusão social, gênero, sexualidade, investimento à pesquisa, etc.

Publicações, decretos, programas tornam-se verdadeiros dispositivos de tecnopolíticas a serviços das “propostas de contingenciamento”, “reestruturação” e “modernização da cultura organizacional” das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. São, por exemplo, propostas de programas que prometem “modernizar” os espaços e práticas universitárias, trabalhando na perspectiva do “Estado mínimo”, e, portanto, caracterizam os aspectos fundantes das muitas “intervenções e ações político sociais que tem se proliferado na educação superior no Brasil.

Diante do exposto, se evidencia uma nova faceta da política brasileira, a qual não tem priorizado efetivamente políticas sociais que beneficiem ao todos e todas na perspectiva da universalização do acesso, permanência e conclusão dos estudos na educação superior. Além da diversificação a partir das demandas e contextos que configuram atualmente a sociedade, como também a inter-relação com as metas e “orientações” dos organismos multilaterais, é existente uma nova face de influência no delineamento de políticas educacionais as quais estão sendo rearticuladas por atores partidários e por ações tecnopolíticas para enxugar a “máquina pública” e, nesse sentido, diminuir o contingente de investimentos na educação superior brasileira. Muitos debates tem se efetivado e confrontado via espaços midiáticos atualmente e, sobretudo, tem apresentado resultados de impacto elevados.

As tecnopolíticas, basicamente, usam das práticas de vigilância e, por consequência, de controle. Podem ser compreendidas como uma caixa de ferramentas para os embates sociotécnicos dos contextos explorados pela mídia e pela web, sempre presentes como mecanismos de subjetivação social e de aculturação política da população, invertendo valores, negando conceitos e princípios essenciais na Consituição Federal Brasileira de 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), sobretudo, desconstruindo conquistas que são valiosas para os movimentos educacionais, sociais e culturais no Brasil. Assim, reverte-se o cenário dominado por tecnologias, reconhecendo nas tecnopolíticas um estratégico território de disputa entre uma grande diversidade de atores e forças, muitas delas metamorfiadas pelo discurso patriótico e de modernidade, mas enraizadas na velha política dos barões do café e da cana de açúcar. Bruno; Cardoso; Kanashi; Guilhon e Melgaço (2018).

Então, os contextos emergentes na educação superior no Brasil, que deveriam, na atualidade, estar desafiando os profissionais que atuam nesta seara a buscar subsídios teóricos e práticos para qualificar e “modernizar suas práticas educativas e de gestão institucional, remetem esses atores à “idade da pedra” e os desafiam a retomar antigos conceitos e/ou desconstruir concepções ancoradas em democratização, participação, compartilhamento, inclusão social e liberdade de expressão.

Sendo assim, esta pesquisa busca no bojo de documentos científicos e de políticas educacionais, bem como de notícias (via web e redes sociais) alusivas à educação superior no Brasil, algumas questões que impactam o campo da educação superior nos últimos

anos e, para tanto, objetiva analisar as políticas públicas vigentes e que também estão sendo construídas para a educação superior no Brasil, no que se configura emergente neste contexto.

Wielewicky (2016) argumenta que os contextos emergentes da educação superior são aqueles marcados por processos de transição social, econômica e política, através dos quais se busca conciliar os desafios e projetos de desenvolvimento de uma nação com suas questões e problemas estruturais, frequentemente com vistas a superação de desigualdades e a viabilização efetiva do direito essencial a uma existência cidadã.

Esses contextos se evidenciam cada vez mais, seguidos pelo advento da tecnologia, que tornou possível modificar as práticas e as relações cotidianas. O gerenciamento dos dados e dos conteúdos que são compartilhados e disseminados via web e redes sociais, muito tem relação com o jogo político e com interesses de esferas sociais, governamentais e políticas. Ou seja, o direcionamento de conteúdos, com base na experiência virtual, tem se efetivado fortemente na conjuntura brasileira e mundial subjetivando a população, a chamada “bolha informacional” que compartilhamos e engrossamos discursos e postagens de perfis com os quais o usuário tem maior interatividade, reproduzindo assim um regime de verdade.

Segundo Morozov (2018) com a tecnologia digital da atualidade, ficou evidente, que não trata-se apenas de ciência aplicada, como ainda sustentam as filosofias mais vulgares da tecnologia. Na perspectiva do autor ela é na verdade, um emaranhado confuso de geopolítica, finança global, consumismo desenfreado e aceleração da apropriação corporativa dos nossos relacionamentos mais íntimos.

Os pressupostos indicam que esta relação e popularização das redes, que se estabelece na internet, vêm evoluindo demasiadamente e, no contexto atual, se tornam cada vez mais indispensáveis e manipuladoras de opinião pública, caracterizando uma lógica de [des]construção da realidade, gerando nova(s) realidade(s), muitas vezes unilaterais ou equivocadas, ou seja, pelo viés da sedução midiática e cibernética, as tecnologias constituem-se indispensáveis para a vida humana, justamente por atuarem como polos de ligação e relação direta de poder e regulação dos modos de vida em sociedade.

Metodologia

Esta pesquisa exploratória consistiu-se de natureza qualitativa, justamente porque se inscreve como ação investigativa crítica e reflexiva, por permitir assim contextualizar a realidade social e educacional e seus atores. Utiliza-se de alguns materiais, previamente selecionados para esta pesquisa exploratória, sendo eles oriundos de redes sociais; relatórios e índices relacionados à educação superior; notícias e manifestações em jornais ou sites de informação e jornalismo; livros; entre outros que possam enunciar questões acerca das temáticas já mencionadas, além das arenas, grupos de interesse e disputas que envolvem o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática determinados por Ball e colaboradores (2011).

O estudo e análise dos dados ancora-se nos estudos de Stephen J. Ball e colaboradores, e busca analisar na perspectiva da teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática (Theory Of Policy Enactment), o Ciclo de Políticas, tendo em vista que as políticas públicas são compreendidas pelo autor por “política como texto” os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão de seus leitores, sendo formulada através de negociações e intenções dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. E a “política como discurso”, estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas, utilizam proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas, podendo ser tomada como regime de verdade. Mainardes (2006).

Referencial teórico

A existência da universidade se justifica na produção do conhecimento, na formação de cidadãos com pensamento crítico, de profissionais capazes de articular saberes e se tornarem líderes intelectuais Nogueira (2004). E apesar desta instituição ser historicamente determinada ela não é inquestionável.

A educação superior brasileira é recente no contexto histórico mundial, as primeiras universidades no país surgiram em meados da década de 1930 como a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Posterior à Segunda Guerra com a industrialização considerou-se que o Brasil necessitava de quadros profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico.

Mas foi na década de 1960 que o governo brasileiro iniciou um processo intenso de expansão da educação superior, através da construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas, abarcando praticamente todos os estados da Federação. Em função desta iniciativa houve um aumento substancial na procura e no número de matrículas. Durham (2003)

Com o processo de urbanização, apesar da expansão do sistema de ensino superior público, havia uma demanda grande de aumento e oferta de matrículas, daqui se intensificaram os movimentos estudantis, com críticas ao modelo vigente (catedrático), ao papel das instituições, currículo e a produção de conhecimento. E ao mesmo tempo, este movimento, destacava a ausência da realização de pesquisa nas universidades.

Foi neste interim que os governos militares começaram a pensar na “modernização da universidade” e as reformas educacionais no ensino superior, como prerrogativa de ajustá-lo às necessidades do desenvolvimentismo brasileiro. O contexto da Reforma pensada em 1968, segundo Fávero (2006) foi à alteração do padrão tradicional de ensino superior até então em vigor.

Esta reforma produziu uma estrutura definida como modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão. Passou a ser organizada por departamentos, substituindo o modelo de cátedra, entre outras modificações.

A demanda de vagas para o ensino superior foi atendida por meio da oferta do setor privado. Produziu neste determinado contexto a uma privatização desmesurada do ensino superior no Brasil, que predominavam as faculdades isoladas, oferecendo cursos de baixo custo. Assim, nas décadas de 1970 e 1980, o poder público optou por manter, no âmbito federal e estadual, universidades públicas gratuitas, com um número limitado de vagas.

Na medida em que as universidades públicas não conseguiram ampliar suas vagas para atender as demandas no ritmo necessário, os grandes empresários e proprietários de instituições, identificaram, percebendo uma oportunidade de investimento na educação, objetivando atender a uma demanda reprimida Martins (1988). Neste contexto, o ensino superior no Brasil possui dois segmentos o público e privado, abarcando atualmente um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Brasil (1988; 1996).

As demandas foram surgindo conforme as especificidades do contexto histórico e político, algumas ações e medidas foram realizadas afim de solucionar o problemas relacionados ao acesso, oferta e permanência de estudantes no ensino superior, com programas do Ministério da Educação (MEC), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que busca financiar mensalidades de estudantes em faculdades particulares; Programa Universidade para Todos (ProUni) o que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior; Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para preencher vagas em instituições públicas de ensino superior, entre outros.

Tais elementos e programas, até certo ponto, passaram a representar e constituir como contextos emergentes, justamente porque configuravam e representavam as emergências e desafios da educação superior e política brasileira para dado momento histórico, o que, foi

ao longo dos anos se transformando, a partir dos avanços sociais, políticos e tecnológicos. Hoje esses elementos se (re)configuraram mais claramente e passaram a ter seus interesses mais incisivos e ligados a lógica neoliberal.

A Constituição Federal de 1988 cita a educação superior especificamente nos artigos 207, 208, 213 e 218. Tratando-se da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, aos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; os deveres do estado, com a garantia ao acesso aos níveis mais elevados de ensino e da pesquisa; sobre os recursos públicos podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, promovendo e incentivando o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. Inserindo a pesquisa científica como prioridade do Estado, tendo em vista o bem público e progresso da ciência, tecnologia e inovação entre outros.

Assim, a universidade, desde sua constituição, tem se afirmado como um espaço de embates e lutas entre poderes e interesses, e que ainda estão fortemente ligadas ao setor produtivo, tendo como uma das suas dimensões contribuir com o desenvolvimento econômico-social do país, pela disponibilização de suporte científico e tecnológico, através do ensino, pesquisa e extensão. Cumprem funções e tarefas diversificadas que refletem na cultura, economia e desenvolvimento da região que a instituição se localiza que as colocam em uma posição de disputas.

Nos últimos meses, grande parte das interações, publicações e anúncios relacionados a políticas públicas e a educação no Brasil tem sido realizado na esfera tecnológica em específico as redes sociais como whatsapp, twitter, facebook, instagram, entre outros. Também, o compartilhamento de notícias e informações se dissemina rapidamente e irresponsavelmente, constituindo, assim, uma cultura digital em um cenário de conceitos e comportamentos emergentes.

A área educacional vive um momento de instabilidade, de forma aligeirada tem-se pensado os processos educacionais, constantes reformas intituladas como modernizações, alterações na estrutura, gestão, financiamentos, entre outros acontecimentos tem imbricado nas relações e processos que envolvem as Universidades. O que ecoa entre instituições e comunidade acadêmica é que mais hora, menos hora somos conduzidos a novas políticas que regulamentam os processos da educação superior e que levam a caminhos duvidosos quanto ao seus princípios de educação pública, gratuita, laica, de qualidade, autônoma e democrática.

A era da informações “transporta” em um processo que flui e desliza rapidamente para os feeds da web, notícias que tomam proporções que independem dos seus elaboradores tanto no contexto local, quanto global. A exemplo disso, o atual (2019) ministro da Educação Abraham Weintraub afirmou publicamente, que o Ministerio da Educação - MEC iria cortar/ contingenciar recursos de universidades que não apresentarem desempenho acadêmico esperado, conforme Figura 1.



Figura 1 – Reportagem acerca do corte de verbas em universidades públicas. Fonte: Jornal Estadão e Jornal Zero Hora. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/06/justica-federal-decide-que-mec-pode-contingenciar-verba-de-universidades-federais-cjwtt7sj000kc01p68oxqxjfi.html> Acesso em: 25 jul. 2019.

Logicamente esta publicação causou discordância por parte da sociedade, que passou a manifestar-se nas redes sociais a favor da educação ou a favor do ‘contingenciamento’. Muitos anúncios, principalmente as notícias, que baseada no marketing, utiliza palavras e frases de impacto e/ou que chamem a atenção para o leitor. Esta estratégia também vem sendo usada, no intuito de conquistar o leitor através de artifícios linguísticos. A palavra ‘contingenciamento’, neste caso pode assumir papel de seguridade, tendo em vista que trás para o leitor a ideia de que “não será retirado” investimentos na educação superior e que é “apenas um contingenciamento”.

O que muitos usuários questionam, é por que entre todos os setores, recursos, campos do saber e instituições foram as universidades públicas federais escolhidas para uma reorganização orçamentaria. Quais os critérios, para que se estabeleçam essas decisões e quais os interesses existentes na educação superior. No twitter, o assunto do “corte” e “contingenciamento” nas universidades federais, bem como, a manifestação do Ministro da Educação sobre a balbúrdias universidades (Figura 2) foi pano de fundo para muitas manifestações e debates que movimentaram as redes sociais por estes dias.



Figura 2 – Reportagem sobre “balbúrdia” nas universidades públicas brasileiras. Fonte: Jornal Estadão e Jornal Zero Hora. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579> Acesso em: 22 jul. 2019.

As redes sociais possuem filtros bolhas que direcionam as pessoas para escolhas determinadas e que se adequem aos seus perfis e coletam e manipulam as informações de maneira invisível, com base no que “aprende” sobre cada usuário, ele mostra mais conteúdos que “acha” que o usuário vai gostar, esse jogo de descobertas tem como principal objetivo levar ao usuário informações e publicações que sejam do seu interesse e que se relacione com as temáticas e ideias já constituídas e normalizadas.

Para Ball, o texto físico que chega aos leitores não surge de repente, como também não penetra em um vácuo social ou institucional. Isto pressupõe dizer que os leitores não podem ser desconsiderados nesse processo, pelo contrário eles assumem um papel importante já que as suas histórias e contingências irão influenciar a leitura e a interpretação desses textos. Em outras palavras, a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura.

Por isso, ao ser compartilhado o conteúdo, cujo qual o texto informa que nas universidades há a chamada balbúrdia, toma uma proporção indeterminada aos demais sujeitos que não vivenciam a esta esfera, este conteúdo se prolifera e acaba se tornando um determinado regime de verdade, construído apartir de um jogo de palavras que convence ao leitor que as universidades fazem balbúrdia, generalizando os processos que acontecem em uma instituição de ensino



Figura 3 – Reportagem sobre ensino superior particular. Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml>. Acesso em: 22 jul. 2019.

Historicamente esta premissa vem se constituindo no Brasil fortemente. A desestatização ou privatização do ensino está ancorada ao neoliberalismo e suas múltiplas faces, a formação e qualificação profissional virou interesse de grandes empresários, instituições e agências fomentadoras. O investimento em cursos de formação no ensino superior são produtivos para o contexto neoliberal.

Após a conclusão dos estudos na educação básica, grande parte dos jovens pensam em seguir os estudos visando uma formação em determinada área do conhecimento, a premissa central é que não existem vagas suficientes no setor público, que abre espaço para empresas privadas se constituírem.

Em contrapartida, O Ministério da Educação (MEC) lançou na quarta-feira, 17 de julho/19, o Future-se; um Projeto de Lei que trata sobre o fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais.



Figura 4 - MEC lança Programa Future-se. Fonte: Imagem capturada pela rede social facebook da página do Ministério da Educação – publicação de apresentação do Programa Future-se. Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/videos/future-se/626915377799667/> Acesso em: 02 ago. 2019.

A proposta formulada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), prevê uma legislação específica para o programa FUTURE-SE, bem como, altera ou regulamenta 17 (dezessete) outras leis brasileiras. A transmissão pública, ao vivo, via rede social facebook apresenta uma série de luzes e imagens que representam o que chamam de “futuro” tecnológico, a então chamada modernização. Entre as palavras-chave demonstradas na apresentação, estão: “O Brasil não vai ficar de fora”, “é tempo de inovar”, “sustentabilidade”, “governança”, “parceria com setor privado”, “capital estrangeiro”, “produtividade” entre outras.

Estas palavras estão fortemente ligadas a produtividade e performatividade, que segundo Ball (2003) As performances, sejam elas de sujeitos ou organizações, servem como medidas de produtividade ou de exposições de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Como tal, eles representam o valor, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização.

O programa possui três eixos, que são Gestão, Governança e Empreendedorismo. Entre os pontos elencados, destacam-se dois (1) propiciar os meios para que os departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, com estímulo à competição entre as unidades; (2) autorizar naming rights (ter o nome de empresas/patrocinadores e patronos) nos campi e em edifícios, o que possibilitaria a modernização e manutenção dos equipamentos com ajuda do setor privado. (MEC/ BRASIL, 2019)

Considerações finais

Pesquisar as políticas públicas e a educação é pensar, sobretudo as práticas. O objetivo deste trabalho objetivo investigar acerca das políticas públicas vigentes e que também estão sendo construídas para o ensino superior no Brasil, em interface com os contextos emergentes.

As discussões das últimas ações políticas relacionadas a educação superior foram manifestadas através de publicações via internet (redes sociais) e se configuram como uma estratégia política e que tem mostrado efeitos, no que diz respeito a socialização e disseminação das informações, porém, não temos como mensurar seus efeitos e nem mesmo seus movimentos.

Destaca-se com este estudo, que os contextos emergentes na educação superior, deixaram de ser apenas os programas novos de governo que muitas vezes vem demandando novas facetas na profissão docente e nova cultura organizacional das universidades, os contextos emergentes na educação superior atualmente são carregados de ideologias politico-partidárias, de enfrentamentos, desconstrução de princípios universais, subjetivação, regulação tecnológica, por isso são mais incisivos em seus processos.

Ao refletir e analisar acerca dos desafios que a educação superior tem atualmente, salientamos que a política tem se modificado, reorganizado em múltiplas faces e de diversas formas, o que tem tornado algumas discussões incipientes, visto que a cada curto espaço de tempo se (re)significam por seus atores e contextos, necessitando cada vez mais, de pesquisas, debates e questionamentos acerca das políticas públicas educacionais.

Morozov (2018) afirma que um dos principais problemas não são as notícias falsas, mas sim, dos fatores tecnológicos que permitem e viabilizam a sua rápida proliferação, Morozov, considera que este fenômeno está aliado às necessidades impostas pelo capitalismo digital, que reconhece apenas compartilhamentos e cliques, transformando em regime de verdade o que é mais acessado.

Considerando que a universidade, pela sua natureza e finalidade, é um lugar que produz conhecimento, saberes, forma cidadãos, profissionais intelectuais críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade em que vive, acredita-se que, a mesma precisa ser compreendida como uma política pública que requer atenção e investimento do Estado.

Para que se torne um ambiente de transformação humana e social, faz-se necessário uma maior articulação entre a comunidade acadêmica e sociedade, bem como, socialização das pesquisas e atividades realizadas nas unidades de ensino, visto que é existente uma ideia nos últimos anos é a da individualização. Cada vez mais estamos distanciando as relações.

Também há de se considerar a existência de um apagamento de vozes, que faz com que outras se ascendam, visto que, os profissionais envolvidos nos processos em grande parte, não possuem os conhecimentos específicos na área da educação ou não estão incluídos e incorporados nas discussões e tomada de decisões.

Foram muitas as ações e programas que orientaram os processos universitários no decorrer dos anos, até os dias atuais, passando por intensas mudanças, mas não suficientes até o momento, é emergente que se discutam ações afim de qualificar os processos administrativos, didáticos e financeiro das IES públicas do Brasil.

Ao pensar as forças e práticas das ações políticas e governamentais ou não, sobre a educação superior, é possível identificar que se faz necessário reconhecê-la como política pública que requer atenção, mas, principalmente, que os atores educacionais sejam incorporados as ações e decisões políticas relacionadas ao ensino.

Cabe destacar que a noção de tecnologia envolve pelo menos dois movimentos, o de reconhecer o caráter político das tecnologias e dos seus interesses, mas também, que pode-se fazer uso dessas forças tecnopolíticas para resistir e fazer a política da qual se almeja.

Essas tecnologias que começaram a regular nosso comportamento e nossa relação com o mundo são algoritmos performativos, pois podem alterar os ambientes em que são utilizados. Geram efeitos, muitos dos quais não previsíveis. A problemática esta, que este sistemas

algorítmicos são sigilosos e isso gera instabilidade para o Estado democrático, para as relações e perspectivas da Educação.

A Condição atual das tecnopolíticas pode ser pensada pelo vies de vigilância e sobre um cenário do neoliberalismo, fazendo parte, do que se incorporou a um modelo de gestão e de governo que influencia e modifica os contextos, culturas e pessoas, se naturalizando como uma prática política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. J.; Mainardes, J. (2011). *Políticas Educacionais-questões e dilemas*. São Paulo: Editora Cortez, 288p.

Brasil. (2019). Ministério da Educação. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2019.

Brasil. (2004). Ministério da Educação. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei n.º 10.891, de 09 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

Bruno, F.; Cardoso, B.; Kanashiro (et al.). (2018). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. Boitempo: São Paulo.

Durham, E. R.. (2003). *O ensino superior no Brasil: público e privado*. (Documento de Trabalho, n. 3/03). São Paulo: USP. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

Fávero, M. L. A. (2006). *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

Mainardes, J. (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Martins, C. B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Cortez, 1988.

Morozov, E. (2018). *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu. 189 p.

Wielewicky, H. de G. (2016). Educação superior e pesquisa em contextos emergentes: constatações e ponderações. In: Franco, M. E. Dal Pai; Zitkoski, J. J.; Franco, S. R. K. (Org.). Educação Superior e contextos emergentes. EDIPUCRS: Porto Alegre. p. 135 - 150.

Avaliação como métrica de qualidade para os Cursos Superiores de Tecnologia no Contexto Emergente

Righes, Antônio Carlos Minussi¹; Sarturi, Rosane Carneiro²; Dalla Corte, Marilene Gabriel³

¹Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, acrighes@gmail.com

²Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, racsarturi@gmail.com

³Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, marilenedallacorte@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como o processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), contribui para a qualidade dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. Fundamenta-se nos estudos de Akkari (2011), Morosini (2014) entre outros. Utiliza metodologia de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, considerando as leis específicas e o instrumento de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento (Inep, 2017). Constatou-se que o processo de avaliação dos cursos de graduação pode ser utilizado como uma métrica para mensurar as fragilidades e potencialidades na intenção de melhorar a qualidade das ações para qualificar os cursos superiores, considerando as contribuições do instrumento de avaliação, aliados ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), a nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), esses índices mensuram o conceito final de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação. Qualidade. Cursos Superior de Tecnologia. Instrumentos de Avaliação.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how the evaluation process of the National Higher Education Evaluation System (Sinaes) contributes to the quality of the Higher Technology Courses in Brazil. It is based on the studies of Akkari (2011), Morosini (2014) among others. It uses a qualitative approach methodology, of bibliographic type, considering the specific laws and the assessment instrument for recognition and renewal of recognition (Inep, 2017). It was found that the evaluation process of undergraduate courses can be used as a metric to measure weaknesses and potentialities in order to improve the quality of actions to qualify higher education, considering the contributions of the assessment instrument, allied to the Preliminary Concept. (CPC), the National Student Performance Exam (Enade) grade, and the Institution's General Index of Evaluated Courses (IGC), these scores measure the final concept of quality.

KEYWORDS

Evaluation, quality, superior courses of technology, evaluation tools.

A temática da Avaliação como métrica de qualidade para os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) **é considerada uma política pública de Estado que prima pela qualidade** das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnológicos), no contexto brasileiro. De acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) determina no Art. 1º que “[...] fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do Art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Assim, a Lei que o fundamenta se estrutura no tripé “regulação – supervisão – avaliação” das IES, dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial

e a distância, no Sistema Federal de Ensino, com base no Decreto Lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (2017), conforme Art. 1º:

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação **lato sensu** no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação **lato sensu** e das IES que os ofertam.

§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (*Lei nº 9.235, 2017*).

Nesse sentido, para mensurar o juízo de valores (conceito na escala de 1 a 5) de qualidade dos cursos são utilizados os instrumentos de avaliação vigente, de 2017, no qual são identificados os critérios das dimensões: 1) didático pedagógica; 2) corpo docente e tutorial; e 3) infraestrutura, que contemplam o contexto do curso. Relevante é esclarecer que os processos de reconhecimento dos CST estão sujeitos às determinações legais estabelecidas pelo MEC e pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), considerada a unidade do MEC responsável pela regulação e supervisão das IES, quer públicas ou privadas, além dos cursos superiores de graduação todos na modalidade presencial ou a distância. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável pela condução dos trabalhos.

O interesse por essa temática significa a continuidade dos estudos desenvolvidos no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) focados na qualidade da avaliação dos CST, que se inicia no percurso paralelo à própria experiência profissional, tanto como professor, quanto como coordenador de cursos superiores, participante de diversos processos de avaliação, a partir do ano de 2004. A necessidade de entender o processo de avaliação dos cursos busca contrinuir com a melhoria contínua das práticas para a qualidade dos cursos, constituiu-se como temática desenvolvida nos grupos de pesquisa Elos e Gestar. É uma área de pesquisa considerada esclarecedora no que se refere a efetividade e prestação de contas (*accountability*) dos serviços públicos da educação.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo analisar como o processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), contribui para a qualidade dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil.

A metodologia que foi utilizada está fundamentada nas contribuições dos estudos de Akkari (2011), Morosini (2014) entre outros. Utiliza metodologia de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, considerando as leis específicas e o instrumento de avaliação para reconhecimento dos cursos. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017). Para tanto, foi identificado os itens que mais apresentam fragilidades nos processos de avaliação, o que proporciona estratégias de ações a partir dos relatórios dos avaliadores do Inep.

Concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

É oportuno, ressaltar que o processo de avaliação dos Cursos Superiores do Brasil é de responsabilidade do MEC, que é responsável por pensar ações estratégicas na agenda de políticas públicas educacionais, com a proposta de garantir aos cidadãos o direito à educação de qualidade.

Não é sem sobejas razões que Akkari (2011) entende o papel a ser desempenhado pelas políticas públicas por abrangerem os quatro componentes principais na sua aplicação: legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamento); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino) e; relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação).

Diante disso, as políticas de avaliação buscam a qualidade da educação. Contudo, a melhoria da qualidade da educação superior só acontece quando articulada entre o Estado e as IES. Assim, o Estado cumpre o seu papel de regulador, com a responsabilidade do Inep em aplicar as normativas do Sinaes, e as IES cumprem o seu compromisso de organizar os trâmites para que as instituições ofertem cursos superiores de qualidade.

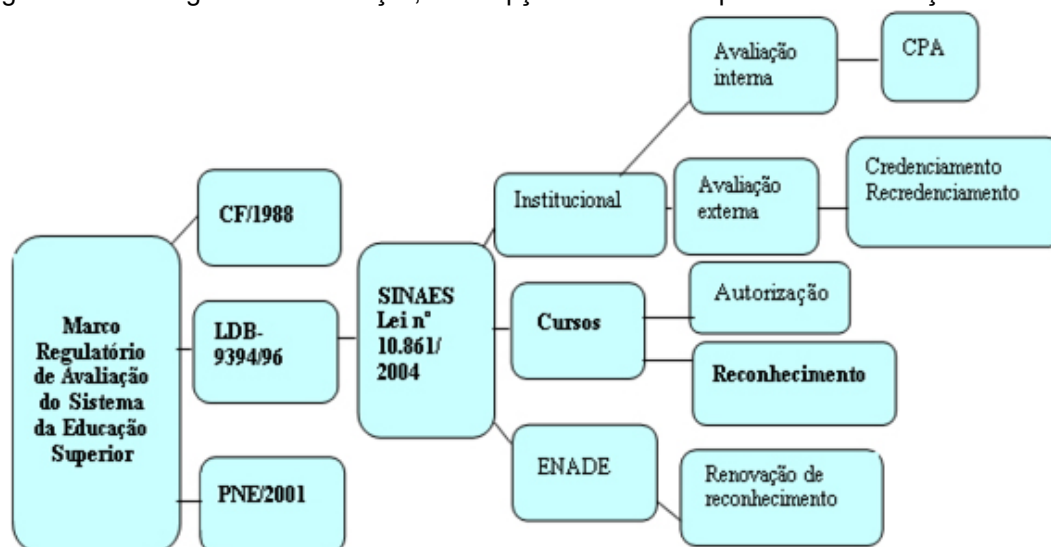
No que se refere ao Sinaes, fundamentando esse contexto, toma-se por referência a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. (2004) Art. 2º, que esclarece:

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e a supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). (*Portaria mº 2.051, 2004*).

Assim, cabe ao Sinaes a responsabilidade de orientar as normas para que o Inep desenvolva o processo de avaliação dos CST e a prova do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), considerando que a regulação é do Estado, exarado pelo MEC.

No que se refere ao processo de avaliação dos cursos superiores, Righes et al, (2018, p. 690-692), esclarece o marco regulatório e a função do Sinaes, conforme Figura 1, o marco regulatório base para a Lei do Sinaes, e os tipos de processos de avaliação.

Figura 1 - Marco Regulatório de Avaliação, a concepção do Sinaes e os processos de avaliação de reconhecimento



Fonte: Righes et al (2018).

De acordo com a Figura 1, a base legal do marco regulatório para a proposta do Sinaes fundamenta-se, inicialmente na Constituição Federal de 1988(CF88) (1988). Confirma-se no Art. 209, que a educação foi concedida à possibilidade de oferta por parte da iniciativa privada, mas submetida à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público,

mediante as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (*Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*).

Nesse agrupamento de legislação que constituem o marco regulatório, destaca-se, que a CF88, fundamentou a garantia da avaliação com qualidade, buscando respaldo por meio da implantação de políticas públicas. Diante disso, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), no Art. 9º o inciso IX, esclarece que:

[...] cabe ao governo federal autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições de educação superior.

Inciso VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...], e o artigo 46 fixou que os cursos estariam sujeitos à autorização e ao reconhecimento periódico, bem como o credenciamento de instituições de educação superior. (*Lei nº 9.394, 1996*).

Além da CF88, a Lei nº 9.394 (1996), articula a avaliação da educação superior com respaldo para a implantação do Plano Nacional da Educação (PNE), proposto em 2001. O PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001), fixou a meta 6 para a educação superior, no qual consistia a institucionalização de um sistema de avaliação provedor da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Com base na Figura 1, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (2004), apresenta os três tipos de avaliação para cursos superiores:

- **Para autorização:** realizada quando uma instituição solicita autorização ao MEC para constituir um curso, ela é visitada *in loco* por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASIS), que seguem os parâmetros de um instrumento próprio que orienta as visitas. São avaliadas as três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e técnico-administrativo; e instalações físicas. As universidades e centros universitários, que são instituições com autonomia, não precisam requerer autorização (exceto para os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, que necessitam de autorização prévia, e cursos que funcionarão em *campi* situados fora do município-sede da instituição).
- **Para reconhecimento de curso superior:** quando a primeira turma do novo curso completa entre 50% e 75% de sua carga horária, a instituição deve solicitar seu reconhecimento ao MEC. É instaurada, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. O reconhecimento de curso é condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas.
- **Para renovação de reconhecimento:** é realizada de acordo com o ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. Na análise, o MEC considera os resultados obtidos pelo curso nas avaliações. Os cursos que obtiverem Conceito Preliminar de Curso (CPC) 1 ou 2 serão avaliados *in loco*. Se o conceito insuficiente for confirmado, o MEC poderá dar início ao processo de supervisão. Com conceito acima de 3 a IES não precisa ser avaliada, o trâmite acontece automaticamente.

Apresentado os tipos de avaliação dos cursos superiores, fica definida a competência da Seres, criada pelo Decreto nº 7.480, de 17 de abril de 2011 (2011), da responsabilidade pela regulação e supervisão de IES; dos cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

Instrumento de avaliação como parâmetros de qualidade para os cursos superiores de tecnologia

O processo de reconhecimento dos CST, assim como suas renovações de reconhecimento transcorre dentro de um período processual composto por etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, em que no momento da visita a comissão de avaliadores constitui um relatório, em

que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o **Conceito de Curso – CC**, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a 3 indicam qualidade satisfatória. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017).

A avaliação dos cursos superiores só terá êxito se forem engendrados parâmetros de qualidade com critérios definidos para aferir as fragilidades e potencialidades dos CST, que são importantes para a apresentação e análise dos pedidos de autorização para abertura de novos cursos, de reconhecimento daqueles que estão em implantação e de verificação temporária dos que já se encontram em andamento. (*Portaria nº 40, 2007*).

De acordo com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (2007), Art. 33-B, são indicadores de qualidade (IQ), calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela Conaes, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**, instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o **Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC)**, instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o **conceito** obtido a partir dos resultados do **ENADE**. (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019*).

Os IQ são expressos em escala contínua de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações *in loco* do ciclo avaliativo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), define qualidade em educação superior de forma bastante pluralista:

[...] é um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade[...]. (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998*), Art.11, alínea a. (**Tradução nossa**)

As IES que ofertam CST devem focar nos padrões de qualidade estabelecidos na área do curso ofertado com critérios claros.

Conforme orientações do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (2017), Art. 83. As avaliações externas *in loco* serão realizadas por avaliadores capacitados, com instrumentos específicos designados pelo Inep.

Para este estudo foi analisado o instrumento de avaliação de cursos de graduação vigente, publicado em extrato pela Portaria nº 1.383 de 2017. A proposta do instrumento subsidia os atos de reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância, que foram criados, tendo como referência, entre outros, os princípios e critérios do Sinaes. (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017*). O instrumento de avaliação de cursos de graduação em vigor é o único para todos os cursos das modalidades presenciais e a distância.

Para avaliar o curso, o cálculo utilizado para obter o **Conceito de Curso (CC)** considera pesos atribuídos nas três dimensões. Para a DIMENSÃO 1- Organização Didático-Pedagógica, tem peso 30; a DIMENSÃO 2- Corpo Docente e Tutorial, tem peso 40, e a DIMENSÃO 3-

Infraestrutura, tem peso 30. Cada indicador é avaliado com conceitos de 1 a 5. No momento da avaliação, os avaliadores deverão considerar os critérios dos respectivos indicadores (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017*).

Assim, apresenta-se nos quadros 1, 2 e 3 a síntese dos critérios de indicadores para mensurar a qualidade dos CST para alcançar a qualidade, conceito 5.

Quadro 1 - Parâmetros de Qualidade na Dimensão 1 – didático pedagógica

PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Políticas Institucionais (PI) no âmbito do curso	As PI de ensino, extensão e pesquisa, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), relacionadas as oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas exitosas ou inovadoras.
Objetivos do curso	Considera o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento.
Estrutura curricular	Considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática.
Perfil profissional do egresso	Expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho
Conteúdos curriculares	Promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, com adequação das cargas horárias (CH) (em horas-relógio), a adequação da bibliografia conforme a área profissional do curso.
Metodologia	Atende ao desenvolvimento de conteúdo, à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática.
Estágio curricular supervisionado (ECS)	O ECS está institucionalizado e contempla carga horária adequada, cuja relação seja compatível com as atividades e as competências previstas no perfil do egresso.
Atividades complementares	Diversidade de atividades, a aderência à formação geral e específica do discente.
Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	Divulgação de manuais de apoio à produção dos trabalhos e a disponibilização dos TCC em repositórios institucionais próprios, acessíveis pela internet.
Apoio ao discente	Contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais.
Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	É realizada considerando a auto avaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso.
Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem	Garantem a acessibilidade digital e comunicacional, asseguram o acesso a materiais ou recursos didáticos a qualquer hora e lugar e possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem baseadas em seu uso.
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Articulação para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas.
Número de vagas	Fundamentado em estudos periódicos, quantitativos e qualitativos de acordo com às condições de infraestrutura.

Fonte: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017*).

De acordo com o Quadro 1, os dados verificados nos critérios de avaliação de reconhecimento dos CST para alcançar o conceito 5 devem estar alinhados com o PDI, no PPI e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com informações aderentes a estrutura curricular do curso na formação do egresso para o mercado de trabalho, considerando as vocações econômicas locais e regionais. Nesse sentido, os trabalhos de integralização dos conteúdos programáticos,

aliados as bibliografias são organizadas com o coordenador, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), professores e alunos. A qualidade eficaz desse item, acontece se os gestores articularem em parceria e estratégias para a formação do aluno.

Quadro 2 - Parâmetros de Qualidade Dimensão 2 - corpo docente e tutorial

PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Núcleo Docente Estruturante	Possui, no mínimo, cinco docentes do curso; que atuam em regime de tempo integral (TI) ou parcial (mínimo de 20% em TI); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação <i>stricto sensu</i> ; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso[...].
Atuação do coordenador	Atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado.
Regime de trabalho do coordenador de curso	TI (carga horária mínima estipulada pela legislação específica – 20 horas para a coordenação).
Corpo docente: titulação	Produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação.
Regime de trabalho docente.	Atendimento integral que atenda as atividades dos docentes.
Experiência profissional.	O corpo docente possui experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos de atuação previstas no PPC considerando o conteúdo abordado e a profissão.
Experiência no exercício da docência superior	Promover ações que identifiquem as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os componentes curriculares, e elaborar atividades para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção
Atuação do colegiado de curso ou equivalente	Está institucionalizado, possui representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade e as decisões associadas registradas.
Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, nove produções nos últimos três anos.

Fonte: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017*)

De acordo com o Quadro 2, as informações são referentes ao coordenador do curso e ao corpo docente do curso, considerando a trajetória acadêmica e profissional, a titulação, o regime de trabalho e a participação efetiva do NDE e do colegiado do curso. Nessa dimensão, a participação dos docentes na organização curricular demanda tempo e dedicação, visto que a experiência profissional do docente contribui para o ensino aprendizagem com equidade.

A formação continuada dos docentes auxilia nos conhecimentos e saberes para a troca de informação entre teoria e prática de aluno e professor. Desse modo, as publicações científicas e eventos, possibilitam os alunos e professores produzirem de forma participativa.

Quadro 3 - Parâmetros de Qualidade Dimensão 3- Infraestrutura

PARÂMETROS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Viabilizam ações acadêmicas para docentes em Tempo Integral.
Espaço de trabalho para o coordenador	Viabiliza ações acadêmico-administrativas para o coordenador.

Sala coletiva de professores NÃO SE APLICA (NSA) para IES que possui espaço de trabalho individual.	Viabiliza o trabalho docente, recursos de tecnológicos, permite o descanso e atividades de lazer e integração, para a guarda de equipamentos e materiais.
Salas de aula	Tecnologia, Iluminação, salubridade, ergonômica, espaço aluno por metro quadrado entre outros.
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática com condições de acesso conforme as normativas do curso.
Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado conforme descritos no PPC, considerando entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo.
Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado conforme descritos no PPC, considerando entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo.

Fonte: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento. (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017*).

De acordo com o Quadro 3, as informações de análise são referentes a infraestrutura institucional disponibilizada para a oferta dos CST, considerando as normas legais para implantação dos cursos. Para atingir o conceito cinco, devem seguir as normas vigentes atendendo todos os requisitos indispensáveis. Para essa dimensão, cabe um trabalho conjunto entre professores, coordenadores, discentes no que se refere as bibliografias dos conteúdos programáticos. Sabe-se que o plano de ensino é construído em parceria entre alunos e professores. Esse, deve ser elaborado a cada semestre na visão do público alvo e do contexto emergente em que o curso está inserido.

A matriz curricular e o PPC definem o rumo que o curso deve ser organizado com o objetivo de aumentar a oferta do curso, diminuir a evasão e retenção, e inserir o aluno no mercado de trabalho.

Considerações Finais

A partir do objetivo deste estudo é possível afirmar que para obter a qualidade dos CST com conceito 5, os critérios de avaliação das três dimensões, é necessário ter conhecimento técnico de todos os sujeitos envolvidos no processo, inclusive por parte dos avaliadores. O coordenador do curso assume a organização dos trabalhos para o recebimento da visita *in loco*, articulando as atividades com os membros do NDE, docentes, técnicos administrativos, chefes de setores, alunos, auxílio pedagógico entre outros que atendem aos critérios do processo.

Cabe dizer que as reuniões periódicas da coordenação precisam acontecer sempre que forem necessárias, registradas em atas. Salienta-se que a reformulação no PPC, com o aval do NDE é importante para a melhoria continua do curso. Os planos de ensino dos professores devem estar de acordo com a proposta do PPC e registrados em documentos, guardados na coordenação do curso.

Para os registros das atividades de ensino, pesquisa e extensão, os docentes devem relatar em dossiês entregando uma cópia para a coordenação do curso.

Na avaliação *in loco*, os pares são capacitados no sistema *on line*, e sorteados para executar a visita. Nesse sentido, é importante o avaliador conhecer toda a legislação vigente, considerando as especificidades institucionais que serão avaliadas. Justifica-se essa abordagem por entender que os itens dos critérios são na maioria subjetivos com base nos instrumentos de 2017.

Do estudo realizado, bem como das conclusões obtidas, sugerem-se estudos para dar continuidade a este trabalho bem como para a sua abrangência. Destes, destacam-se, dois: o primeiro consiste em analisar os instrumentos de avaliação para os cursos superiores com ações para atingir o conceito 5. O segundo analisar os relatórios dos avaliadores para articular melhorias para a qualidade dos CST.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasil. Brasília DF: Senado Federal, 1988.

Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. (2017). Brasil. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino. Recuperado em: 13 junho de 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). Brasil. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasil. Recuperado em 10 junho de 2019, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). Brasil. Indicadores de Qualidade. Brasil. Recuperado em 12 maio 2019, de <http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Brasil. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em: 30 março 2018, de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Brasil. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Recuperado em 5 abril 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004). Brasil. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasil. Recuperado em: 20 maio, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Morosini, M.C. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Recuperado em: 10 abril 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>.

Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. (2007). Brasil. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Nº 249, Seção 1. 29, dez, 2010. Recuperado em: 5 abril 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192.

Portaria nº 1.342, de 14 de novembro de 2012. (2012). Brasil. Regimento Interno da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Recuperado em: 10 marlo 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13555-portaria-1342-de-14-11-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.

Ministério da Educação. (2018). Brasil. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. (2018). Brasil. Recuperado em 18 abril 2018, de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Paris, 1998. Paris: Unesco, 1998. Recuperado em: 12 abril 2019, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Profesorado universitario y procesos de formación: ¿Cómo se llega a la innovación? Tensiones institucionales y perfiles docentes

Asprella, Gabriel

Universidad Nacional de Tres de Febrero, gasprella@untref.edu.ar

RESUMEN

Las prácticas de la enseñanza en la educación superior y su correlato con la formación del profesorado universitario se ha constituido en un tema recurrente por parte de universidades públicas argentinas. La exigencia de adecuaciones de los perfiles docentes en la Universidad como respuesta a los contextos de cambio y la dinámica del conocimiento se hace necesario frente a los escenarios presentes y futuros. La revisión de los modelos de enseñanza tradicionales, las nuevas formas y mediaciones del aprendizaje y la demanda de innovaciones exige instrumentaciones institucionales decisivas para afrontar el papel de las Universidades en esta complejidad global. Esta comunicación presenta la intervención institucional de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina a través de la implementación del Programa de formación específica para docentes universitarios titulada Especialización en Docencia Universitaria. Se describe su diseño y se analizan algunos efectos en la configuración de los perfiles docentes.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, profesorado universitario, formación docente, enseñanza, perfil docente universitario.

ABSTRACT

The practices of teaching in higher education and its correlation with the training of university professors has become a recurring theme by Argentine public universities. The requirement of adequacy of the teaching profiles in the University in response to the contexts of change and the dynamics of knowledge becomes necessary in the face of present and future scenarios. The revision of traditional teaching models, new forms and mediations of learning and the demand for innovations requires decisive institutional implementations to afront the role of Universities in this global complexity. This communication presents the institutional intervention of the National University of Tres de Febrero de Argentina through the implementation of the specific training program for university teachers entitled Specialization in University Teaching. It describes its design and discusses some effects on the configuration of teacher profiles.

KEYWORDS

Higher education, university professorship, teacher training, teaching, university teaching profile.

Presentación

El sistema universitario se encuentra en un debate permanente sobre su direccionalidad, dinámica institucional y pertinencia social. Las tramas que operan sobre los cambios, el derecho a la educación y la masividad universitaria, el conocimiento como bien público, las nuevas de formas de aprendizaje, la investigación como herramienta del desarrollo, las influencias de la internacionalización, los procesos de acreditación, la autonomía, el vínculo con sectores sociales y productivos entre otros factores exponen un escenario de alta complejidad sobre la configuración de las universidades. En particular desde el recorte de interés, las políticas universitarias tanto locales como a nivel internacional han mostrado en estos últimos tiempos una preocupación particular sobre los perfiles académicos de sus cuerpos docentes. La función docente universitaria como la denominada profesión académica y consecuente con las políticas sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario han traspasado las fronteras de todos los campos disciplinares que se exponen en la universidad para instalarse como motivo de investigaciones y de formación de los profesionales a cargo

de la enseñanza y la investigación. A su vez el debate sobre el porvenir de las universidades, su expansión en todas partes del mundo, las acciones de reformas y su papel en la sociedad actual con nuevos lineamientos y desafíos exige reconocer en la enseñanza universitaria, las políticas al respecto y los procesos de innovación uno de los puntos neurálgicos en vista a las condiciones de desempeño y subsistencia institucional de las mismas. Constituir este tema como objeto de análisis y problematización contribuye a profundizar fundamentos que coadyuven a definir nuevas responsabilidades políticas que asumen las universidades como nuevos diseños de modelos de gestión universitaria principalmente frente al conocimiento como en la faz de lo académico, la enseñanza, la investigación, las condiciones laborales y en definitiva nuevas respuestas para una universidad en tensión. En este contexto y en respuesta a generar instancias que permitan procesos de formación y actualización del profesorado universitario en estos nuevos escenarios globales, la Universidad Nacional de Tres de Febrero viene implementando desde hace cinco años el programa de Especialización en Docencia Universitaria. Este trabajo detalla básicamente su diseño curricular y analiza algunas consecuencias en la configuración de los profesores y debate sobre el sentido de la innovación y los cambios en la intervención docente en la educación superior.

Objetivos

Presentar un modelo de intervención académica institucional en atención a la formación del profesorado universitario.

Analizar la interrelación de los procesos de formación pedagógica de los y las profesores/ras en la Universidad, las adecuaciones de nuevos perfiles y sus trayectorias docentes y las instancias de innovación y cambio.

Intercambiar sobre acciones de fortalecimiento e investigación de la práctica profesional docente en la universidad para asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria.

Fundamentación teórica

La cuestión de la docencia en la Universidad se considera como una de las áreas de mayor relevancia institucional tanto por su componente más intrínseco que hace a la enseñanza y su esquema de intervención como por su proyección e influencia social, política y científica vinculada a los perfiles profesionales.

Las trayectorias pedagógicas de las instituciones universitarias no se reducen a las intervenciones individuales de sus docentes, están involucradas en la mirada institucional, las historias de los campos disciplinares, las tensiones propias de la atención a todo proceso de aprendizaje y la contextualización social, política y cultural que atraviesa e interpela todo planteo universitario.

La acción docente en general en las universidades se puede considerar prioritaria pero no exenta de ciertas características de rutina institucional. Dicha función docente ha sido concebida históricamente como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. Normalmente los profesores universitarios no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia, a lo sumo, decide asumir en un momento determinado, de manera particular y propia motivación, una instancia de formación en relación a su práctica docente. (Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

Desde otra perspectiva, la función docente se puede traducir en la “trayectoria pedagógica de una institución”, reconocer que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios y varias instancias. Implica también, crear condiciones institucionales para mostrar atrayente la propuesta y el desafío de promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad e innovación de la enseñanza universitaria. (Martínez Bonafé, 2015) En este sentido cobra especial mención el interrogante ¿Cómo se enseña y aprende hoy en la Universidad?

Hablar de función docente universitaria y trayectoria es hablar de lo pedagógico y lo pedagógico implica notas institucionales. Por eso tener “buenos docentes” es trabajo tanto del contexto institucional como de las condiciones personales profesionales. Ambas visiones exigen un trabajo conjunto.

Desde mediados de los años 90´ diversas investigaciones, internacionales y nacionales, muestran que los profesores y sus prácticas en las aulas constituyen la variable institucional de mayor relevancia en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es superior a cualquier otro factor del establecimiento. (Ezcurra, 2007) La persistencia y consistencia de los resultados de las mencionadas investigaciones dieron inicio a la configuración de un nuevo campo problemático: la formación docente en el nivel universitario. El debate sobre la docencia universitaria se concibe desde la importancia que cobra la traducción más efectiva de esa acción en “la clase del aula universitaria” y por ella se abre otro ángulo de análisis, que no se alcanzará a desarrollar en este trabajo sobre la cuestión de la función pública precisamente de la función docente universitaria.

La mayor demanda y énfasis que se constata en los últimos años de atención en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario requiere de ciertas premisas de análisis que aquí se intentan plantear, mediante el proyecto de formación, a título de contribuir, como otros trabajos ya lo han hecho, a ese ejercicio de develamiento y enriquecimiento de los debates sobre la docencia en la universidad y en particular su proceso de cambio y los nuevos perfiles profesionales docentes. Dedicar un tiempo de reflexión que en algún momento de nuestra trayectoria advertimos la necesidad de asumirla.

Este escenario sucintamente descripto, para el caso de la Universidad que nos ocupa, la UNTREF, resulta la condición preliminar para definir una instancia académica con nuevas formas y alcances de la política institucional proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

Estas razones y fundamentos fueron sustento para proponer en su momento la creación de una carrera de posgrado denominada “Especialización en Docencia Universitaria” que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, ahonde en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores y profesoras. Es pertinente señalar que en el ámbito de las universidades nacionales de Argentina se mantienen vigentes aproximadamente unas treinta propuestas académicas de formación en Docencia Universitaria.

Contexto de aplicación y participantes

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF),(www.untref.edu.ar), creada en el año 1995, institución Pública Nacional se sitúa en la región metropolitana en torno a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.), la región con mayor pobreza del país. Esa región denominada Conurbano Bonaerense está conformada por un núcleo poblacional junto a la CABA por 14 millones de personas, el tercer núcleo metropolitano de América Latina. Presenta una matrícula de más de 20.000 inscriptos con un 75% de estudiantes provenientes de hogares que acceden por primera vez a la Universidad y con una tasa de crecimiento anual del 13% de su matrícula.

La UNTREF asume los lineamientos de las políticas estado-nacionales implementadas para las universidades públicas en la última década, que promueven una Universidad democrática, inclusiva y con calidad educativa - Ley de Educación Nacional N° 26.206: democrática e inclusiva implica la incorporación al proceso de formación y producción de conocimientos y la permanencia / egreso sistemáticos en los estudios universitarios de sujetos de todos los grupos y clases sociales (con énfasis en los sectores subalternos); con calidad educativa porque supone la masividad como consecuencia de la inclusión y

la gratuidad de la educación pública universitaria no excluye la formación en saberes y capacidades académico-profesionales de excelencia y con rigor crítico.

La UNTREF, en ese entorno social, tiene especial preocupación por los saberes y capacidades culturales que se generan a partir de los procesos pedagógicos en la universidad, que como capital intelectual, contribuyan a la formación de un ciudadano autónomo, crítico y responsable frente a los campos económico, laboral, educativo, social, cultural, político, artístico y comunicacional, en la esfera tanto nacional como regional (Estatuto UNTREF). Que los conocimientos especializados coadyuven en su aplicación a la transformación de las lógicas de funcionamiento de los diversos microcosmos sociales, de manera de asegurar su participación e inclusión social e inserción plena a la vida pública y a “una realidad de realización ciudadana personal” efectiva.

La UNTREF cuenta con un universo de más de 1800 docentes que desarrollan función de enseñanza, investigación y extensión.

La creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria manifiesta el interés en consolidar condiciones institucionales y político-pedagógicas de la Universidad en los temas de enseñanza y desarrollo profesional docente en atención a su política de mejoramiento de la calidad de la educación, desde una perspectiva de excelencia académica y brindar de manera sistemática propuestas relevantes a un número significativo de profesores y profesoras que se interesan por ampliar su formación pedagógica. En la actualidad la carrera, en sus diferentes cohortes cuenta con un número de alrededor de 300 inscriptos.

Diseño de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

Plan de estudios

Aprobación del Plan de Estudios por Res. CS N° 43/13 y aprobación por la CONEAU el día 25 de Marzo de 2015 durante su Sesión N° 415.

Objetivos de la Carrera:

- a. Impulsar el desarrollo profesional docente a través de la promoción sistemática de la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de la Universidad y otras instituciones.
- b. Instrumentar acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la Universidad y asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria.
- c. Consolidar un espacio sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la construcción de la carrera como objeto de estudio y a la profesionalización de la docencia en su marco.
- d. Colaborar en la formación de profesionales que contribuyan, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la generación de conocimiento sistemático sobre las prácticas pedagógicas en su campo disciplinar y a su transferencia a los contextos concretos del nivel.
- e. Promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de alternativas formativas e innovadoras fundamentadas en su relevancia social y en la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas.
- f. Desarrollar líneas de trabajo que incrementen la producción académica en torno a los problemas de la enseñanza universitaria y su investigación, propiciando la apertura de una línea de publicaciones sobre el tema.
- g. Propiciar la reflexión sobre la práctica docente como actividad constitutiva de la tarea, promoviendo el intercambio y la formación entre docentes de diferentes carreras.

Organización del plan de estudios:

El plan de estudios es semiestructurado y se compone de 10 asignaturas, 7 de carácter obligatorio y 3 de carácter electivo.

Asignaturas de carácter obligatorio:

- Problemáticas actuales de la Universidad (36 horas)
- Problemas ético-políticos de la Educación (36 horas)
- Sujetos estudiantes en la Universidad (36 horas)
- Conocimiento y Currículum en la Universidad (36 horas)
- Didáctica en el nivel de educación universitaria (36 horas)
- Evaluación de los aprendizajes en la Universidad (36 horas)
- La enseñanza en los distintos campos disciplinares (36 horas)

Asignaturas de carácter electivo:

- La enseñanza como problema en la Universidad (36 horas)
- Tecnología educativa (36 horas)
- Políticas de articulación en docencia, extensión e investigación (36 horas)
- Análisis de las Instituciones educativas: la Universidad (36 horas)
- Planeamiento y gestión de las políticas educativas (36 horas)
- Asimismo, se prevé una pasantía y Trabajo Final Integrador de 100 horas.

Tipo de actividad curricular	Cantidad	Carga horaria
Materias comunes (cursos, seminarios o talleres)	7	252 horas
Materias electivas (cursos, seminarios o talleres)	3	108 horas
Actividades obligatorias de otra índole: Pasantía	-	100 horas
Carga horaria total de la carrera		460 horas

Duración de la carrera en meses reales de dictado (sin incluir el trabajo final): 16 meses

Plazo para presentar el trabajo final, a partir de la finalización del cursado: 24 meses

Dentro de la carga horaria total de la carrera se incluyen horas no presenciales: No

El Trabajo Final Integrador esta direccionado al estudio del propio campo de enseñanza del cursante, se titula el espacio como: La carrera como objeto de estudio.

Evaluación y resultados

El proceso de implementación y desarrollo de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria es asistido por un equipo técnico que lleva adelante un registro sistemático de la actividad. Mediante entrevistas, registros de los docentes a cargo de impartir los cursos, encuestas de desempeño, características de los trabajos de los seminarios, entre otros registros se han elaborado una serie de ocho consideraciones emergentes, que se presentan a su vez como nudos de interés para la continuidad del proceso de análisis y prospectiva del papel que cumple la carrera de Docencia Universitaria en el universo de cursantes como en la proyección pedagógica a toda la institución.

Se las detalla a continuación con una breve explicación.

1. Cultura Pedagógica. El pensamiento y la reflexión sobre los procesos educativos en su mayor complejidad empiezan a aparecer de manera más corriente y sistemática. En las notas discursivas de los profesores y profesoras se van incorporado nuevas categorías y conceptos del campo pedagógico.
2. Variedad de impresiones / opiniones sobre situaciones de enseñanza en lo cotidiano. Surgen notas de aportes a los temas educativos con mayor frecuencia. Hay un mayor interés de involucramiento, el vínculo con nuevos saberes de lo pedagógico parece ser la condición que amplía una cierta autonomía de criterio y autorización para emitir puntos de vista.
3. La innovación es de base institucional. Esta debe sustentarse en un proceso de reflexión sistemática por parte de cada docente al mismo tiempo de estar acompañado de una serie de dispositivos institucionales académicos y administrativos que validen y contribuyan a sostener esas innovaciones con perspectiva de mejoramiento permanente. Se insiste en las trayectorias pedagógicas institucionales como matriz de cambio que accione sobre las “inercias dogmáticas” de las prácticas docentes en la universidad y la frecuente innovación cosmética que no llega a modificar estructuralmente las prácticas de la docencia universitaria.
4. Interrogarse sobre la práctica. La práctica docente está siendo más objetivada. Se comienza a establecer un vínculo de interpelación entre el sujeto docente y la práctica aúlica. Se observa y se piensa más tanto en lo sucedido como también en la anticipación de lo que se realizará en la clase. La enseñanza se va constituyendo en objeto de reflexión algo más sistemático.
5. Incipiente interdisciplinariedad. Los espacios compartidos entre docentes de diferentes campos disciplinares al intercambiar entre ellos sobre las cuestiones de la enseñanza se favorece una percepción y convergencias más allá del circuito cerrado de las disciplinas. Se habilita un diálogo novedoso desde lo pedagógico que muestra evidencia de intereses, necesidades y problemas comunes. Anticipo de otras vinculaciones interdisciplinarias.
6. Enfoque reducido sobre el aprendizaje. Este campo tiene una fuerte disputa entre los modelos de perfiles de competencias profesionales por aplicación y procesos de aprendizaje sustentados en perspectiva de producción de conocimiento, aprendizaje experiencial y significativo. Se entiende que aún hay un reducido enfoque teórico y práctico sobre el aprendizaje que se suele constatar en su traducción en los programas de cada curso.
7. El papel de los estudiantes. A través del Seminario específico se va produciendo una nueva configuración y demanda sobre el conocimiento de los estudiantes y las transformaciones culturales que vivencian como factor esencial para analizar e instrumentar intervenciones en los modos de producción y circulación del conocimiento. Hay un nuevo oficio de estudiante como de las implicancias de la alfabetización académica.
8. Modelos persistentes. La buena voluntad individual no es aún suficiente para los procesos de renovación y cambio en la docencia universitaria. Harán falta también incidencias administrativas y operativas como un persistente trabajo de concepción y convicciones para reducir las rutinas burocratizadas del modelo tradicional de docencia que modifique el diseño de acción desde el encuadre de la pertinencia social de la universidad.

Este proceso de la Especialización ha significado un interés manifiesto en reflexionar sobre diferentes cuestiones de la docencia universitaria como ser, por ejemplo, diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras; instrumentación programática de varias áreas disciplinares con escaso o nulo antecedentes en propuestas de enseñanza, dado lo original y novedoso de muchas de las carreras, problemas de evaluación de los aprendizaje universitarios; orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza universitaria; la demanda sobre la caracterización de los estudiantes universitarios para mejorar las condiciones de intervención docente, la utilización

de recursos tecnológicos, entre otras variadas preocupaciones del quehacer en la docencia fueron concentrando aportes para la evolución de este campo de estudio.

Se mencionan a continuación un menú de proyectos y acciones que se disponen del proceso de implementación del Programa de la Especialización:

1. Asistencias técnicas a todos los profesores de la Universidad a instancias de:
 - 1.1. Registro de “necesidades y problemas pedagógicos” derivados del intercambio con los docentes y propuestas consensuadas de trabajo con los docentes. Estudio de casos.
 - 1.2. Atención de solicitudes de asesoramiento pedagógico en proyectos y temáticas muy específicas de cada disciplina.
 - 1.3. Implementación de Módulos de Asistencia Técnica, consistente en material bibliográfico, un registro de clase y una sesión de trabajo, como formas de acceder al tema de interés.
 - 1.4. Orientaciones básicas para la elaboración de Propuestas Pedagógicas e intervenciones curriculares específicas para cada saber disciplinar.
 2. Confección de documentos sobre estrategias docentes y pedagogía universitaria en el ámbito de la Untref para abordar en las asistencias y el trabajo con los docentes. Incorporación de material bibliográfico y documental y difusión periódica sobre temas inherentes a la enseñanza en las distintas disciplinas
 3. Sistematización de una base de datos para la asistencia, promoción y seguimiento de la actividad docente profesional. Intercambio de experiencias con unidades Académicas de otras Universidades.
- Realización de Talleres y Foros de Intercambio sobre las problemáticas pedagógicas en la enseñanza universitaria.
4. Implementación de la Carrera Docente en una primera versión que contemple la instrumentación de la Especialización en Docencia Universitaria para todos los profesores de la UNTREF.
 5. Impulsar condiciones para el desarrollo de proyectos de investigación en estas temáticas.
 6. Detectar experiencias o situaciones de enseñanza – aprendizaje, significativas y valiosas a fin de difundirlas. Relato de experiencias pedagógicas.
 7. Realizar un estudio cualitativo sobre intereses en el campo de la formación docente de los profesores universitarios.
 8. Realización regular de Talleres sobre propuestas curriculares, didáctica, planificación, metodología y evaluación para los docentes de la universidad.
 9. Relevamiento de la formación en el campo docente actual de cada profesor de la universidad.
 10. Diseño e implementación de un programa de asistencia institucional para que los docentes de la Untref alcancen nivel de posgrado.
 11. Definir estrategias para la incorporación de graduados de la Untref en la docencia. Asistencia a la incorporación de los Ayudantes Alumnos.

Conclusiones

Las estrategias pedagógicas, como los diseños de gestión, que orientan las intervenciones docentes, resultan ser un aspecto clave para el desarrollo académico – institucional de la Universidad. En los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación superior, estos temas producen las mayores repercusiones por que involucran, en forma directa e interrelacionada, casi con carácter excluyente, autoridades, docentes, estudiantes y currículum. Variados estudios e informes han instalado esta fuerte preocupación por la pedagogía universitaria, promoviendo acciones en consecuencia en esos ámbitos, algunas más permanentes y otras como primeras actividades: asesorías o consultores pedagógicos,

talleres de docencia, investigaciones sobre prácticas docentes, cursos de especialización en Docencia Universitaria, etc., muestran una apertura significativa a estas temáticas.

En este sentido el impacto esperado en particular por la implementación de la Especialización en Docencia Universitaria se concentra en fortalecer un espacio concreto para atender y orientar un circuito institucional y a docentes con carácter permanente, tanto en asistencia para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas como al desarrollo profesional en general. Esta propuesta está permitiendo consolidar un espacio de reflexión - acción – investigación que alcanza a posicionar como vertebral el papel docente en la búsqueda de altos niveles académicos. Los docentes participantes reciben el beneficio de una actividad desarrollada y enfocada desde y para sus propias prácticas, contextualizado a sus inmediatas intervenciones con un nivel de análisis investigativo que orientará a proyectos y / o acciones de innovación, cambio y mejoramiento. Permite y promueve describir problemas y presentar críticamente sus posibles alternativas.

El ámbito universitario en la figura de los estudiantes, recibirá en última instancia, el beneficio de la implementación de estas actividades observadas en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de estas reflexiones en definitiva conlleva a la definición de la función docente universitaria como construcción social y política. En ese desafío es una contribución relevante a las condiciones de gobierno democrático de la propia universidad y de la sociedad en general. La responsabilidad de la función pública docente se involucra en la consolidación y evolución de la vida democrática de la comunidad a través de responsabilizarse por una educación superior de calidad y repercute en la trayectoria de los estudiantes. El proceso de docencia es interpelado en la afirmación de Pérez Lindo (2008): “La Universidad no tiene “productos finales” sino graduados en formación que aprenden a aprender durante toda la vida”. El aula de la clase universitaria aún en sus diferentes modalidades seguirá conformando un espacio de debate sobre la cuestión universitaria que no quedará reducido a cuestiones instrumentales.

El sentido final de la intencionalidad educadora sigue en la proyección de los estudiantes y sus capacidades, como actualiza Argumedo y otros (2004) desde una cita de Giroux H. (1996) “Concebir la educación superior como esfera pública debe asumir la formación de los estudiantes “como agentes críticos, capaces de comprender, analizar y ampliar las posibilidades de sostener y profundizar la vida pública democrática”.

El proceso de debate sobre la enseñanza universitaria no puede quedar en voluntarismos individuales exige comenzar a dimensionar lo que significa para un docente, para un equipo, para una cátedra, para un área académica, para una Facultad y para la Universidad la explicitación efectiva de una política de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argumedo, M., Coscarelli, R., Salva, L. R., Bonelli, V. L. y Gómez, E. A. (2004). Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de la extensión universitaria en la UNLP. En P. Krotzsch (Organizador), *La universidad cautiva* (pp.295-309). La Plata: Ediciones Al Margen.

Asprella G. (2014). Docencia en la universidad y función pública: otras notas sobre la función docente. En G. Morandi y Ungaro, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 225-248). La Plata: EDULP.

Bain, F. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Belando, M. (2015). *La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio*. Madrid: Editorial Pirámide.

Blackshields, D. et al. (Coords.) (2016). *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Editorial Narcea.

- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Menéndez, G., Bofelli, M., Sordo, S. y Pellegrino, E. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fé: Editorial Universidad del Litoral.
- CIDUI. (2012). *La universidad: una institución de la sociedad*. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor) (2008). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Editorial Narcea.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz - Bolivia: Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores
- Esteve, J. M. (2003). *La 3ª revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, A. (2007) *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de pedagogía Universitaria. México D.F.: Pró-Reitoría de Graduação.
- Ezcurra, D., Saegh, A.; Comparato, F. (2010). *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*. Buenos Aires: Editorial CEPES.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (Compiladores) (2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Editorial Eduntref.
- Garrocho Rangel C. y Segura Lazcano G. A. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Revista Ciencia ergo sum*, Vol. 19-1, marzo-junio 2012. (24-34). Toluca – México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Litwin, E. (2008). El Currículum Universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 79-86) Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Marquina, M. (2009). Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente. En Chiroleu, A. y Marquina M. (compiladoras.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente (117-132)*. Los Polvorines - Prov. de Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Martínez Bonafé J. (2015). Enseñar en la universidad pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior. *Revista Trayectorias Universitarias*. UNLP. Vol. 1 (Nº 1), 96- 111. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2319/2263>
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* Barcelona, España. Editorial Octaedro.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid, Ed. Universitaria.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica universitaria* (pp. 155-198) Madrid: La Muralla.
- Pérez Lindo, A. (2008). Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la Universidad". En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 67-76) Buenos Aires: Editorial Prometeo.

- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Porto, A.M. & Mosteiro, M.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3) 141-156. DOI: <http://dx.org/106018/reifop.17.3.204101>
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ribeiro, D. (1973). *La Universidad nueva, un proyecto*. Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva.
- Tedesco, J. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Vol. 11, (Nº 1 y 2), 181-196.
- Tünnermann, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua – Nicaragua: Editorial Hispamer.
- Vélez De Medrano, C., Vaillant, D. (coords.) (2015). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Editorial Santillana.
- Vilchez, L. F. (2016). *Aprendizaje, universidad y profesión. La Universidad en busca de sentido*. Ficha didáctica - Manuscrito no publicado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Universidad Nacional de La Plata.
- Zoppi, A. M. (2008) Los sentidos de la Universidad: una reflexión necesaria al cabo de los 90. En *En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas* (Editor). *Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria*. (pp. 87-96) Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Racionalidades evaluativas de profesores de centros educativos chilenos

Ríos Muñoz, Daniel¹; Herrera Araya, David²; Jiménez Saldaña Ana María³;
Salinas Fritz, Paulina⁴

¹Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación, daniel.rios@usach.cl

²Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación, david.herrera@usach.cl

³Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, amjimenez@udd.cl

⁴Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación, paulina.salinas@usach.cl

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo describir las racionalidades que subyacen en los discursos de profesores de centros escolares chilenos. La metodología es cualitativa-descriptiva y consideró la participación de docentes pertenecientes a escuelas municipal y particular subvencionada. Se utilizan técnicas de grupos de discusión y focal, y para los datos recogidos se aplica un análisis de contenidos mediante el programa NVivo versión 12. Los principales hallazgos del estudio muestran que en las diferentes características de la evaluación que declaran los profesores, subyacen aspectos de las racionalidades tecnológica y de práctica cultural. A partir de estos hallazgos, se discute la importancia de considerar los aspectos implícitos que subyacen en las racionalidades evaluativas para responder a las demandas ministeriales en materias de evaluación y para el diseño e implementación de actividades de formación continua docente vinculada a esta disciplina pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Racionalidades evaluativas, evaluación educativa, evaluación para el aprendizaje.

ABSTRACT

This study sought to describe the underlying rationalities in the discourses of teachers from public and subsidised schools. The study used a qualitative methodology with a descriptive focus. Teachers from both types of school participated in the study. The data collection took place through group discussion and focus group techniques. Content analysis of collected information was done via NVivo, version 12. The principal findings of the study show that there are technological and cultural practice rationalities underlying participants' discourses. From these findings, this paper discusses the importance of considering the implicit theories that support participants' evaluative rationalities to enable responding to ministerial demands regarding evaluation and orienting the design and implementation of continuing development activities in the studied area.

KEYWORDS

Evaluative rationalities, education evaluation, learning evaluation.

En los últimos 15 años en Chile, la política gubernamental sobre la formación continua del profesor se ha orientado a promover nuevas perspectivas y diseños evaluativos, tales como la *evaluación para el aprendizaje*, *evaluación para la mejora*, *evaluación para la transformación*, entre otros, a fin de modificar las prácticas pedagógicas de los profesores. Esta política educativa tiene por finalidad intencionar una transformación en los diferentes ámbitos que componen la acción evaluativa en el aula. Su foco es relevar la versatilidad instrumental, consolidar la evaluación de proceso y formativa, ampliar los espacios de participación de los estudiantes en el proceso evaluativo e instalar prácticas de retroalimentación para la mejora de los aprendizajes.

Estas nuevas perspectivas evaluativas se han plasmado en los diferentes documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación, como, por ejemplo, el decreto 67/2018 que tiene por objetivo garantizar un proceso evaluativo integral, procesual y formativo para

fortalecer los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019). Estos lineamientos oficiales delimitan conceptualmente la práctica pedagógica en el aula con foco en una acción evaluativa articulada a los desafíos curriculares y a la diversidad de los aprendizajes. Este posicionamiento teórico del Estado busca promover nuevas orientaciones evaluativas que abandonen, progresivamente, fundamentos y enfoques positivistas tradicionales – tecnocráticos- de la evaluación y así, complejizar el quehacer de este ámbito más allá de la medición, clasificación y certificación de los aprendizajes en la educación chilena.

Por ello, el Ministerio de Educación y los agentes educativos privados, promueven actividades de formación continua del profesor, para que los profesores tengan acceso a los nuevos planteamientos evaluativos que favorezcan la innovación de sus prácticas. No obstante, la necesidad de esta política de formación continua, no considera la subjetividad que afectan la constitución evaluativa y, más aún, como las concepciones, creencias, valoraciones y teorías implícitas sobre la disciplina, influyen en las dinámicas de diseño y acción evaluativa y, por ende, como afectan esa práctica particular en los aprendizajes de los estudiantes.

De allí que el éxito en la transformación de la práctica evaluativa requiera visibilizar cuál es la valoración del profesor respecto al proceso pedagógico, su consideración del alumno como objeto y/o sujeto evaluativo, en qué momento evalúa, con qué finalidad, entre otros factores. En suma, se hace necesario estudiar las racionalidades que orientan las concepciones y prácticas evaluativas de los profesores.

Para dar cuenta de las complejidades en las concepciones y prácticas evaluativas, este trabajo presenta algunos de los resultados vinculados a una de las preguntas que han orientado esta investigación: ¿cuáles son las racionalidades que subyacen en las concepciones evaluativas que declaran los profesores del ámbito escolar?. De esta manera, el objetivo de este trabajo se relaciona con describir las racionalidades que subyacen en los discursos de los profesores que ejercen su profesión en centros escolares.

Fundamentación teórica

La evaluación educativa se ha convertido en una disciplina por sí misma, dado que una de sus principales preocupaciones es conocer que aprenden los alumnos en el sistema educativo (Ravela, 2006:27). Por esto, la evaluación es esencial en los procesos de aprendizaje tanto en su función certificadora sobre la promoción de los ciclos educativos, como en su rol para evidenciar desempeños, habilidades y actitudes significativas orientadas al desenvolvimiento sociocultural de los estudiantes. Así, la práctica evaluativa es crucial para explicar el logro de resultados educativos en el sistema escolar, pues el proceso evaluativo se inserta como el eje articulador para evidenciar los avances de la dinámica de aprendizaje.

En este contexto, se puede afirmar que la evaluación educativa ha venido tomando fuerza y adquiriendo un lugar importante, considerándose como una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales (Escudero, 2003) que la van moldeando y enriqueciendo, constituyéndose en un pilar fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a garantizar los desempeños logrados en el desarrollo educativo formal (Ravela, Leymonié, Viñas & Haretche, 2014; Ravela, 2009).

En las diferentes concepciones sobre evaluación, subyacen una diversidad de posturas epistemológicas sobre cómo se comprende y construye el conocimiento evaluativo. Por ello, resulta clave conocer las ideas y las creencias de los profesores acerca de la evaluación para analizar sus implicancias en las prácticas evaluativas y así, avanzar hacia su transformación en el aula. De este modo, Tiburcio Moreno Olivos (2014) plantea que existen tres posturas epistemológicas frente a la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural y la evaluación como práctica socio-política.

La evaluación como tecnología

La evaluación como tecnología se focaliza “principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación de los aprendizajes, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (Moreno Olivos, 2014: 5). La asociación de la evaluación con la tecnología se debe a una concepción que iguala la evaluación como medición-certificación. En términos prácticos, esto se traduce en el uso de diversos métodos estadísticos que exige el diseño de instrumentos estandarizados, asignación de puntuación y su posterior interpretación, lo que implica un conocimiento técnico y especializado para realizar un análisis de impacto sobre la apropiación de aprendizajes con relación al referente curricular prescrito (Moreno Olivos, 2016).

Estas primeras características nos indican que la evaluación se concibe como un mecanismo y dispositivo de clasificación y jerarquización de los sujetos, cuyo principal instrumento para realizar la medición es la aplicación de pruebas o test, que al ser normativas y delimitadas por los currículums nacionales, se convierten en *estandarizadas* para determinar el logro de aprendizajes de los sujetos (Moreno Olivos, 2014). De esta manera, se instala el debate de su real contribución a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y de las prácticas pedagógicas (Popham, 2013). Por ejemplo, Shepard (2006) señala que “las actuales prácticas de evaluación son debatidas respecto al impacto que tienen sobre la definición o estrechez del currículum, no sobre la necesidad de diferentes formas de evaluación” (Shepard, 1989, 2006). Esto significa que tanto los profesores como los estudiantes, tienen una posición pasiva frente al currículum y, a su vez, una experiencia y concepción de la evaluación como un dispositivo externo a la realidad del aula y, por ende, desacoplado a los procesos de aprendizaje.

Una de las críticas más importantes a esta postura se relaciona con la *inculturación ideológica-pedagógica*. Esta crítica señala que los profesores aceptan incuestionablemente los objetivos y fines educativos al aplicar fielmente las prescripciones establecidas, sin cuestionar, reflexionar, transformar o tomar decisiones para adaptar el currículum y la práctica evaluativa, situación que profundiza una *desprofesionalización* de los profesores. (Moreno Olivos, 2014:7). En este sentido, Stiggins (1995) plantea el concepto de *analfabetismo evaluador*, referido a la incapacidad que presentan los profesores de transformar la visión que se tiene sobre evaluación de calidad, integrando nuevas técnicas e instrumentos de valoración y diseñar parámetros válidos y fiables para medir el trabajo que se realiza en el aula (Moreno Olivos, 2014:8)

En conclusión, existe un debate generalizado de las implicancias y aportes de la evaluación vista como tecnología, sobre todo en lo referido al rol y a la participación que los sujetos toman frente a ella. Esto se debe a que los sujetos tienden a ser pasivos en la construcción evaluativa y, a su vez, en cuál es su relevancia para mejorar las prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En definitiva, los resultados estandarizados resaltan “lo que se dice saber” y no profundiza en el cómo se aprendió, qué habilidades fueron desarrolladas y cuáles fueron las prácticas evaluativas asociadas a estos desafíos formativos. Esta postura solo se focaliza en clasificar, jerarquizar y seleccionar al objeto evaluado a través de la medición, utilizando instrumentos cuyo diseño tienen por finalidad dar cuenta de estándares definidos como una forma de control y verificación de lo aprendido.

La Evaluación como Práctica Cultural

Una segunda postura epistemológica frente a la evaluación es aquella que la comprende como una *práctica cultural*. Esta perspectiva propone que la evaluación es una acción práctica socioconstructiva que involucra la interacción entre los sujetos –profesores y estudiantes– como agentes evaluativos activos que intercambian y negocian significados sobre el conocimiento y el proceso de aprendizaje. Así, considera que “todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos” (Moreno Olivos, 2014:9). En este sentido, los sujetos son seres conscientes y racionales, donde la evaluación se sitúa en “firme creencia

en la *capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal* ejercitada a través de procesos sistémicos de reflexión” (Moreno Olivos, 2014:9). Se asume que la evaluación sería un proceso de reflexión y análisis sistémico de los sujetos participantes de ella, definido por sus procesos constructivos desde el cuestionamiento hasta el diseño de nuevos escenarios de evaluación.

La capacidad reflexiva es el elemento central de esta postura ya que, como acción práctica, le permite al profesor, hacerse cargo del currículum, apropiándose e interpretándolo como una forma de producir su propio significado (Moreno Olivos, 2016; Leeuw & Donaldson, 2015). El currículum ya no es algo externo impuesto, lo que permite concebir a la evaluación con otro significado. Grundy lo explica de la siguiente manera:

Como el significado del currículum es cuestión de deliberación a cargo de lo práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en los resultados, se deduce de ello que carece de sentido hablar de eficacia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano (Grundy, 1991:102)

Tal como indica el autor, si los juicios y acciones se centran tanto en la interacción como en el resultado, podemos afirmar que la evaluación es un proceso integrado a la dinámica de la enseñanza y aprendizaje que desplaza la lógica del *evento evaluativo* relacionado a su concepción como artefacto externo e impuesto que sólo ocurre al finalizar el aprendizaje. Desde esta postura, la evaluación se relaciona con la elaboración de juicios sobre el proceso y las prácticas implementadas por los sujetos mediante las experiencias de aprendizajes que favorecen a los agentes involucrados en su participación y logro (Ahumada, 2005).

En conclusión, se concibe a la evaluación como práctica cultural porque se constituye en un acto subjetivo basado en los juicios valorativos de los sujetos y, por tanto, en la deliberación y la atribución de significados construidos por los agentes evaluativos, reconociendo la individualidad y sus características socioculturales de una realidad que se produce en un espacio determinado, con agentes identitarios y por ello, no comparable.

La Evaluación como Práctica Socio-Política

La idea básica de esta postura es que la evaluación constituye “un mecanismo para ejercer el poder, para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos” (Moreno Olivos, 2014:12). Esta concepción se sitúa desde el enfoque crítico (Apple, 1982; Giroux, 1990).

Varios son los principios que forman esta concepción. La evaluación tiene una perspectiva política, puesto que incorpora las luchas de poder entre ideologías y grupos de interés en la sociedad y en las escuelas, así como también posicionarse como una nueva forma de elección, control y reproducción (Bourdieu, 2005). Esta idea se explica porque la escuela no solo tiene por finalidad el control del sujeto, sino que también el dominio de los significados. Al conservar y distribuir el conocimiento legítimo, validado socialmente, determina los referentes de aprendizaje que “todos debemos tener”, asignándole legitimidad cultural a la dominación de ciertos tipos de conocimientos asociados a grupos específicos.

En este contexto, se concibe a la escuela como *reproductora social y económica*, donde la evaluación, sin reflexión crítica, culmina fortaleciendo un proceso de control y reproducción de relaciones sociales y económicas que atraviesan transversalmente a la sociedad especialmente en el mundo del trabajo que se incubaba desde la escuela. Esta reproducción de las relaciones sociales se da por medio de la transmisión de una cultura escolar o el currículum, (normas, valores, conocimientos) y sus significados. Se trata de una cultura socialmente aceptada, pero impuesta por un grupo dominante minoritario dentro de la sociedad. Esta imposición es justamente el centro de la lucha de diferentes grupos de poder.

Desde esta perspectiva, el profesor como evaluador se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, primando un interés constitutivo emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales que emancipan a los individuos. Mediante la práctica educativa se intenta crear condiciones para que la realidad pueda ser transformada en acción organizada y cooperativa. Así, la evaluación es concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicación consciente del alumno como sujeto que aprende (Kemmis, 1988).

En suma, para que la evaluación sea desarrollada desde una perspectiva democrática, participativa y liberadora debe ser transparente en torno al conocimiento de los criterios de valoración, los cuales deben ser creados colaborativamente entre los estudiantes y el profesor, de modo que se facilite su comprensión, redistribuya el poder dentro del aula y proporcione igualdad de oportunidades para todos los sujetos. Asimismo, debe ser desarrollada no sólo del profesor al estudiante, sino que entre los mismos estudiantes o de estos al profesor. (Popham, 2013).

Metodología

Enfoque metodológico

Para analizar las concepciones evaluativas de los profesores en ejercicio, se utilizó un enfoque metodológico de tipo cualitativo-descriptivo (Denzin & Lincoln, 2011; Flick, von Kardorff & Steinke, 2004), puesto que se pretendió conocer las experiencias de un grupo social en un contexto determinado (Marshall & Rossman, 2011). En este caso, se conoció las concepciones de profesores de enseñanza escolar en materia de evaluación de aprendizajes.

Participantes

Participaron 15 profesores de 2 escuelas, una municipal y otra particular-subsuencionada por el Estado-, ubicadas en Santiago de Chile. Los profesores seleccionados fueron doce mujeres y tres hombres, cuyas edades fluctuaban entre 28 y 56 años, con experiencia laboral entre 5 y 30 años.

Aplicación de técnicas e instrumentos de recogida de datos

La información a analizar se produjo a partir de la realización de un grupo de discusión y un grupo focal (Flick, 2009; Fernández, 2001). Para ambas técnicas se construyeron pautas, a partir del objetivo principal, considerando diversos aspectos de la evaluación: acepciones, objetivos, intencionalidades, temporalidades, utilidades, instrumentos, agentes, entre otros. Las pautas fueron validadas a través del juicio de tres expertos, con el propósito de asegurar la validez de la información recogida.

Estrategias de análisis e interpretación de la información

Para el tratamiento sistemático de la información producida en el trabajo de campo, se aplicó análisis de contenido (Schreier, 2013).

El protocolo de análisis incluyó las siguientes etapas:

- 1) Construcción de una matriz de codificación teniendo como referencia la pauta de preguntas y las preguntas realizadas en la entrevista grupal y grupo focal, a partir de las cuales, se crearon categorías principales y subcategorías.
- 2) Codificación de todo el material.
- 3) Presentación e interpretación de resultados.

Para la codificación, se utilizó el software de análisis cualitativo NVivo, versión 12. La decisión de utilizar esta herramienta se fundamenta en la posibilidad de analizar la información a partir de la creación de códigos, la clasificación de la información, la construcción de tipologías y la realización de comparaciones (Bezeley & Jackson, 2013; Flick, 2009).

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo las técnicas aplicadas y se analizan según el marco teórico adoptado para este trabajo.

Hallazgos principales del grupo de discusión

Existe cierta concepción de evaluación compartida entre los profesores que participaron de la discusión grupal, según esta, la evaluación es un medio que facilita recolectar información sobre sus estudiantes para tomar decisiones pedagógicas relacionadas con sus aprendizajes. Este hallazgo hace pensar que estamos frente a una racionalidad tecnológica, ya que el acento estaría centrado en los instrumentos evaluativos que permiten recoger evidencias para constatar si los resultados obtenidos son los que están previstos en los objetivos de aprendizaje. De acuerdo a Shepard, (2006), se puede desprender que los profesores presentan una posición pasiva frente a la evaluación asumiéndola como una actividad externa de carácter burocrática.

También es relevante destacar que en varias ocasiones se refieren al cambio que ha realizado la escuela, que los invita a ampliar el abanico de instrumentos de evaluación, transitando desde el clásico formato escrito tipo “prueba de lápiz y papel” hacia otros instrumentos, tales como rúbricas para evaluar presentaciones orales, u otros. Este cambio se debe a que la institución se planteó como meta mejorar la comunicación oral de sus estudiantes y para ello, exige a todas las asignaturas realizar al menos, una disertación al año. Probablemente, debido a este antecedente, es que cuando aluden a sus prácticas de evaluación, recurren a su experiencia a nivel institucional, donde se ha intencionado la instalación del uso diversificado de instrumentos. Este cambio institucional también es mencionado al hablar sobre el tipo de evaluaciones e instrumentos que utilizan.

De manera similar, existe acuerdo entre los profesores al considerar las reuniones técnicas como una instancia en donde pueden dialogar sobre la evaluación e ir perfeccionando los instrumentos que utilizan. En estos resultados, se puede observar la presencia de la racionalidad tecnológica y de la racionalidad práctica cultural. Esta situación se constata a nivel instrumental, uso de pruebas y rúbrica (instrumento de evaluación auténtica), y en la reflexión y dialogo que se producen entre los profesores, a partir de decisiones institucionales que buscan generar nuevas práctica y acercamientos hacia la evaluación. De acuerdo a Grundy (1991), estas deliberaciones respecto a lo práctico hacen que los profesores se apropien e interpreten la evaluación, como parte del currículum, haciéndolas propias y construyendo nuevos significados sobre ella.

En cuanto a la participación de los estudiantes en la evaluación, los profesores señalan que promueven la autoevaluación, ya que, en sus planificaciones por lo regular, incorporan preguntas metacognitivas al finalizar las clases. La coevaluación sería menos utilizada, pero quienes la han realizado perciben que los estudiantes son más exigentes y críticos de lo que pensaban. En este resultado, se observa la racionalidad de la evaluación como práctica cultural, ya que de acuerdo a Moreno Olivos (2014), los estudiantes son considerados sujetos de la evaluación más que objetos.

Respecto de la concepción naturalista de la evaluación, los profesores evidenciaron compartir esta idea al abordar los cambios en torno a la concepción de evaluación que ha existido a nivel de la temporalidad (inicio, durante y al final del proceso) y como el acceso a capacitaciones, en el marco de su formación continua) les han permitido actualizarse desde el punto de vista conceptual.

Otro aspecto que destaca en el análisis de la discusión es la visión positivista descrita en la planificación de aula que realizan al inicio de cada año o unidad de aprendizaje, la que se va flexibilizando en su ejecución. Sobre esto, los profesores afirman que la planificación se realiza a partir de una meta de aprendizaje, pero que en el transcurso de la enseñanza se van realizando ajustes o adaptaciones curriculares a partir de las evidencias que recogen de los estudiantes cuando efectúan evaluaciones de procesos con intencionalidad formativa.

En estos hallazgos, también se puede apreciar superposición entre la racionalidad tecnológica y práctica cultural. En efecto, se presentan acepción de evaluación tanto positivista como fenomenológica y decisiones que reconfiguran aspectos curriculares a partir de evidencias que se obtienen de la aplicación de evaluación formativa. En estas actividades los profesores tienden a asumirse como prácticos reflexivos que toman decisiones para la mejora.

Finalmente, en la discusión resalta que la mayoría de los profesores percibe en la evaluación una forma de hacer justicia y que esta se lograría de mejor forma si en la evaluación, se reconocieran los aspectos actitudinales y valóricos involucrados en el aprendizaje de manera formal, lo que es identificado como un desafío profesional. Este es un resultado interesante, dado que los profesores asocian la evaluación con la justicia respecto a las valoraciones de los aprendizajes de sus estudiantes. Este dato hace pensar que detrás de esta concepción, subyace alguna característica de la racionalidad evaluativa como práctica socio-política, ya que se refiere a situaciones de poder que buscan otorgar al estudiante, lo que le corresponde de acuerdo al mérito de su desempeño o logro (Kemmis, 1988).

Hallazgos principales del grupo focal

La concepción de evaluación compartida entre los profesores que participaron del grupo focal consiste en entender la evaluación como una forma de medición que recoge información relevante sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes a partir de los cuales pueden emitir juicios y hacer ajustes a su docencia. Al igual que en el resultado del grupo de discusión, aquí estamos en presencia de una racionalidad tecnológica, claramente positivista, ya que el acento estaría centrado en los instrumentos evaluativos que permiten medir para recoger evidencias a fin de constatar si los resultados obtenidos se relacionan con los objetivos de aprendizaje.

Es relevante destacar que se refieren en varias ocasiones al cambio paulatino que se ha realizado a nivel institucional en los últimos seis años, ya que se manifiesta en sus declaraciones respecto a sus concepciones de evaluación, los instrumentos que utilizan y los agentes evaluativos que consideran. Este hallazgo podría estar mostrando un tránsito desde la perspectiva tecnológica hacia la racionalidad que entiende la evaluación como práctica cultural, con influencia de la gestión institucional hacia las acepciones evaluativas, artefactos y la incorporación de otros agentes evaluativos como los estudiantes (Ahumada, 2005; Moreno Olivos, 2016; Popham, 2013).

En relación a las prácticas de evaluación, se menciona la evaluación formativa como una instancia utilizada para ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se resalta la idea de que existe una diversidad de instrumentos de evaluación y que los seleccionan de acuerdo a su pertinencia, considerando sus potencialidades. En cuanto a la política de evaluación del centro educativo, se indica que el colegio aborda la evaluación en los consejos de departamento y consejos ampliados, a partir de los cuales se van planteando desafíos nuevos cada año. Este hallazgo muestra la capacidad institucional para promover y sistematizar las transformaciones en estructuras intermedias como son los consejos departamentales y escolares, donde los profesores reflexionan y dialogan respecto a las concepciones y transformaciones prácticas que implementan. Dada esta situación, es posible plantear que se está en presencia de una racionalidad evaluativa como práctica cultural, ya que serían procesos internos que los promueven y no externos, basados en la imposición, como lo plantea Grundy (1991).

Existe cierto acuerdo entre los profesores frente a la idea de que los estudiantes son agentes válidos para participar activamente en las evaluaciones, a través de la auto y co-evaluación. Sin embargo, cada profesor tendría la libertad para saber cuándo y cómo mediar para que dichas evaluaciones sean llevadas a cabo de manera apropiada. Un desafío pendiente sería lograr integrarlas de forma habitual, pues si bien la utilizan, no es tan frecuente. Estos resultados muestran que los estudiantes son considerados como participantes del proceso evaluativo, es decir sujetos que reflexionan sobre su actuación escolar y que tienen las condiciones para valorar sus propios aprendizajes, posibilitando con ello su autonomía y capacidad de decisión. Desde esta perspectiva, es posible pensar que este resultado muestra concepciones propias del paradigma de la evaluación como práctica cultural.

Conclusiones

Los principales hallazgos de este estudio muestran que en las diferentes concepciones y características de la evaluación que declaran los profesores que participaron en este trabajo, subyacen aspectos de la racionalidad tecnológica y práctica cultural. La racionalidad tecnológica se manifiesta cuando los profesores declaran entender la evaluación como *medición*, al asumirla como un proceso que debe dar cuenta del logro de los objetivos previstos y la aplicación de pruebas tradicionales para constatar el logro de éstos. La racionalidad como práctica cultural se devela cuando los profesores, desde una perspectiva naturalista, mencionan el uso de otros instrumentos alternativos o complementarios a la prueba, como las rúbricas, la aplicación de evaluaciones formativas para valorar aprendizajes parciales de los estudiantes, la aplicación de autoevaluación y la coevaluación por parte de los alumnos. Ello muestra que los profesores asumen a sus estudiantes como sujetos capaces de elaborar juicios de valor hacia sí mismos.

Desde una mirada más política, esta participación de los estudiantes en la evaluación da cuenta de la posibilidad de descentralizar el poder que les confiere la evaluación, abrir espacios donde se comparten decisiones entre profesores y alumnos, sin renunciar a la asimetría que conlleva el ejercicio pedagógico. También, resulta interesante el hallazgo relacionado a que los profesores de esta investigación puedan estar transitando desde concepciones tecnológicas de la evaluación a una racionalidad como práctica cultural, a partir de políticas institucionales que buscan transformar la cultura evaluativa de la escuela, para ser coherentes con su proyecto educativo y con las actuales demandas del sistema escolar chileno.

Finalmente, los resultados que se presentan en este trabajo pueden servir de base para la reflexión y discusión sobre la importancia que tienen las racionalidades que subyacen en las creencias, ideas y acciones de los profesores referidos a la evaluación, sobre todo cuando se plantean exigencias ministeriales y cuando se diseñan e implementan acciones relacionadas con la formación continua profesor vinculadas a esta disciplina pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). La Evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.
- Apple, M. (1982). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education* (247-274). London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículum*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bezeley P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. London, England: SAGE.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11-43.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London, England: SAGE.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London: SAGE Publications.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Leeuw, F., & Donaldson, S. (2015). Theory in evaluation: reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480.
- Marshall, C. & Rossman, G. (2011). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE.
- Ministerio de Educación (2019). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago: UCE-MINEDUC.
- Moreno Olivos Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México D.F.: UAM.
- Moreno Olivos Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicancias en el currículum. En *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53 (1), 3-18.
- Popham, W.J. (Coord.) (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Ravela, P., Leymoní, J., Viñas, J. & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas secundarias de cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 41(1), 20-45.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Revista Páginas de Educación*. Universidad Católica del Uruguay, 2(2),49-89.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Montevideo: Preal.
- Schreier, M. (2013). Qualitative Content Analysis. En Flick, U. (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London, England: SAGE.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shepard, L. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46, 4-9.

Movimentos significativos na formação de professores por meio do PIBID pedagogia alfabetização e letramento

Rausch, Rita Buzzi¹; Sopelsa, Cleide dos Santos Pereira²; Girardi, Isabela Daeuble³; Prado, Aroraima Maria Baggio⁴; França, Carla Coman⁵; Almeida, Bruna Aparecida de⁶

¹Universidade Regional de Blumenau, ritabuzzirausch@gmail.com

²Universidade Regional de Blumenau, cleidesopelsa@yahoo.com.br

³Universidade Regional de Blumenau, isabelagirardi@gmail.com

⁴Escola Básica Municipal Alberto Stein, aroraima@gmail.com

⁵Escola Básica Municipal Alberto Stein, ccfrancaster@gmail.com

⁶Universidade Regional de Blumenau, baalmeida1995@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os aspectos históricos, teóricos, metodológicos e práticos do Programa Institucional de Iniciação à Docência que envolveu o curso da Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau – FURB, localizada em Santa Catarina – Brasil. O PIBID foi criado em 2007 no país e é um programa do Ministério da Educação. Seu objetivo principal é fomentar a iniciação à docência a fim de melhorar a qualidade da formação de professores e da Educação Básica. O subprojeto apresentado teve como foco os processos de alfabetização e letramento. Os fundamentos teóricos pautaram-se na perspectiva histórico-cultural. A partir de metodologias ativas aconteceram diversos movimentos significativos que alteraram a dinâmica cotidiana das instituições escolares, promovendo inovações nos processos de ensinar e aprender. Compreendemos que o programa contribuiu na construção de novos conhecimentos, atitudes, valores e amizades importantes ao desenvolvimento profissional docente e à qualidade de ensino da Educação Básica e Superior.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, PIBID, alfabetização, letramento.

ABSTRACT

In this study we present the historical, theoretical, methodological and practical aspects of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) that encompassed the Pedagogy course of the Regional University of Blumenau - Santa Catarina - Brazil. PIBID was created in Brazil in 2007 as an Education Ministry program. Its main objective is to foster the initiation of teaching in order to improve the quality of teacher education and basic education. The analyzed subproject focused on literacy and literacy processes. The theoretical foundations were based on the historical-cultural perspective. Starting with active methodologies, there were several significant movements that altered the daily dynamics of school institutions, promoting innovations in the processes of teaching and learning. We understand that the program has contributed to the construction of new knowledge, attitudes, values and friendships that are meaningful to the professional development of teachers and to the quality of basic and higher education.

KEYWORDS

Teacher training, PIBID, literacy.

Introdução

Nesse texto relatamos uma experiência cujo objetivo é apresentar os aspectos históricos, teóricos, metodológicos e práticos do PIBID da Pedagogia: Alfabetização e Letramento da Universidade Regional de Blumenau- FURB. Durante os sete anos de existência, muitos movimentos significativos em prol da formação inicial e continuada de professores aconteceram por meio desse projeto que merecem ser compartilhados e publicados. Os movimentos e resultados apresentados nesse texto foram pautados nos relatórios anuais,

portfólios reflexivos e memoriais elaborados pelos participantes no percurso formativo no Programa.

Há muito tempo no campo da formação de professores no Brasil estamos discutindo a necessidade de encontrarmos alternativas eficazes que diminuam o distanciamento entre o contexto da formação e o trabalho docente, estabelecendo uma maior aproximação entre Educação Básica e Universidade. Estudos e pesquisas apontam que os currículos das licenciaturas no país ainda são predominantemente teóricos, distantes do cotidiano da Educação Básica em “um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos” (Gatti, 2010, p. 1372).

Diante de tal descompasso, é urgente no país o estabelecimento de políticas e programas que primam pela diminuição da hierarquia existente entre o conhecimento da universidade e o conhecimento da experiência, aproximando a universidade da escola. O Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID surge desta necessidade, e no nosso entender, é um dos programas de formação de professores mais bem sucedidos no país na contemporaneidade.

O PIBID foi criado no ano de 2007 no país e é um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre os objetivos principais se destacam fomentar a iniciação à docência a fim de melhorar a qualidade da educação; melhorar a qualidade da formação inicial de professores através da aproximação entre ensino superior e educação básica; incentivar a mobilização de professores da educação básica como co-formadores de licenciandos bolsistas; e contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática, elevando a qualidades das ações acadêmicas.

O Programa iniciou sua parceria com a Universidade Regional de Blumenau - FURB no ano de 2010. No primeiro edital aberto às Universidades Comunitárias, a instituição participou e foi contemplada com cinco projetos, dentre eles o da Pedagogia: Alfabetização e Letramento. Neste texto apresentamos os principais movimentos desse projeto organizados em seis tópicos: no primeiro consta a introdução onde apresentamos o objetivo e contextualizamos o PIBID em âmbito nacional; no segundo, descrevemos o movimento histórico do subprojeto destacando as escolas, bolsistas e estudantes da Educação Básica envolvidos; no terceiro, intitulado movimento teórico, descrevemos a perspectiva teórica de alicerce; no quarto detalhamos os aspectos referentes ao movimento metodológico; na quinta sessão pontuamos, no movimento prático, as principais ações do subprojeto, e ao final fechamos o texto com algumas considerações e recomendações.

Movimento Histórico

O projeto Pedagogia: Alfabetização e Letramento da FURB iniciou suas atividades no final do ano de 2010, inserindo-se nas escolas de Educação Básica no início de 2011. Seu principal objetivo é integrar saberes e fazeres docentes entre Educação Básica e Educação Superior, principalmente no que se refere aos processos de alfabetização e letramento de crianças. Até o ano de 2017, participaram do projeto cinco escolas públicas de Ensino Fundamental de Blumenau (SC) e diversos bolsistas e estudantes, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 1: Participantes do PIBID Pedagogia: Alfabetização e Letramento - 2010-2017

ANO	ESCOLAS	SUPERVISORES	LICENCIANDOS	ESTUDANTES DA E.B.
2011	EEB Arno Zadrozny	1	8	81
	EEB Júlia L. de Almeida	1	10	84
2012	EEB Júlia L. de Almeida	1	8	86
	EEB Victor Hering	1	8	43
	EBM Felipe Schmidt	1	5	23

2013	EEB Victor Hering	1	8	44
	EBM Felipe Schmidt	1	6	23
	EBM Alberto Stein	1	8	86
2014	EBM Felipe Schmidt	1	6	25
	EBM Alberto Stein	2	10	90
2015	EBM Felipe Schmidt	1	7	24
	EBM Alberto Stein	2	12	51
2016	EBM Felipe Schmidt	1	5	250
	EBM Alberto Stein	2	15	1.200
2017	EBM Felipe Schmidt	1	5	250
	EBM Alberto Stein	2	14	1200

Fonte: Relatórios do PIBID.

No início, no primeiro ano, a proposta foi desenvolvida em parceria com escolas públicas que tinham baixo IDEB. A partir de 2012 as parcerias foram estabelecidas com escolas que desenvolviam propostas inovadoras de alfabetização e letramento. Os bolsistas de Iniciação à Docência foram inseridos no cotidiano escolar e desenvolveram propostas integradas junto a professores experientes e com práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

De 2011 a 2015, o projeto envolvia somente turmas do ciclo de alfabetização. Em 2016 e 2017 o número de estudantes foi ampliado consideravelmente, pois além de estudantes do ciclo de alfabetização, foram inseridas na proposta ações que envolveram estudantes da pré-escola ao 9º ano.

Movimento teórico

Os fundamentos teóricos que servem de base para as propostas desenvolvidas no projeto se sustentam nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e nas discussões a respeito da alfabetização e do letramento. De acordo com artigo publicado nos anais do PIBID Sul (2015), as seguintes noções têm orientado nossas ações:

- O sujeito sócio-histórico e cultural se constitui nas e pelas interações sociais. (Vigotski, 1998; Vigostki, 1999);
- A linguagem é concebida como fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, constitutiva dos sujeitos, sendo a dialogia seu princípio epistemológico (Bakhtin, 1995);
- A linguagem escrita é compreendida como uma atividade cultural, sendo que sua apropriação consiste na reconstrução interna, pelo indivíduo, de um complexo sistema de representação simbólica da realidade (Vigotski, 1999; Vigotski, 1998; Luria, 1988).

Com relação à alfabetização e ao letramento, as leituras realizadas nos levaram a apoiar as ações pedagógicas nos estudos desenvolvidos por Soares (2003; 2004) e Kleiman (1995; 2005). Soares (2004) discute os processos de alfabetização e letramento como “indissociáveis, simultâneos e interdependentes”. De acordo com a autora a alfabetização diz respeito à “aquisição do sistema convencional de escrita” e demanda ensino “direto, explícito e ordenado”. Por outro lado, letramento diz respeito a “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2004, p.40).

As ideias apresentadas explicitam que trabalhar alfabetização e letramento de modo articulado e simultâneo, assegurando que um não se sobreponha nem se antecipe ao outro é o desafio que se coloca para a escola que, conforme Kleiman (1995) é a principal *agência de letramento*.

Desse modo,

Não se trata, [...] apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, transforma, e constrói como conhecimento humano. (Smolka, 1999, p.45).

Com base nestes pressupostos, temos assumido como orientação para as ações pedagógicas desenvolvidas o posicionamento de que estes conceitos devem ser entendidos como processos simultâneos e interdependentes, mas que ao mesmo tempo precisam ser compreendidos de modo distinto, já que cada um deles apresenta especificidades fundamentais ao processo de apropriação da linguagem escrita.

Os tempos de estudo previstos para aprofundamento teórico são a base para o desenvolvimento de ações fundamentadas que tem possibilitado a qualificação da formação dos bolsistas envolvidos. O resultado deste processo é observado nas propostas pedagógicas desenvolvidas, na atuação dos mesmos nos contextos escolares, na participação nos eventos científicos, na produção acadêmica, e nos posicionamentos assumidos no decorrer da graduação.

Movimento Metodológico

Fundamentada nas metodologias ativas, a base para a organização das intervenções são as “modalidades organizativas do trabalho pedagógico” apontadas por Nery (2007). Essa autora, preocupada com a administração do tempo no trabalho pedagógico e com a “necessidade de qualificá-lo didaticamente” e organizá-lo de forma flexível, propõe quatro modalidades de organização do trabalho pedagógico. São elas: projetos didáticos, atividades permanentes, sequências didáticas e atividades de sistematização. Essas modalidades se caracterizam da seguinte forma:

Projeto didático: prevê um *produto final* que deve resultar de planejamento coletivo com base em objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e avaliação final em função do que se pretendia. Todos são corresponsáveis pelo bom andamento do trabalho, sendo que essa partilha de responsabilidades promove a autonomia pessoal e a responsabilidade coletiva. Esta modalidade também permite trabalhar com as quatro atividades linguísticas básicas: falar/ouvir, escrever/ler, de modo interativo; ler e produzir textos de diferentes gêneros; e articular as diferentes áreas de conhecimento, buscando o desenvolvimento de uma situação didática significativa para o grupo. Dentre os muitos projetos didáticos, planejados e desenvolvidos pelos bolsistas IDs em colaboração com as professoras supervisoras e coordenação do projeto destacamos: Quem foi Monteiro Lobato?; Jogos de estratégia; A matemática no nosso dia a dia; Histórias e Memórias; Histórias em Quadrinhos; Rodas e Brincadeiras Infantis; Letramento Literário; Experimentos Científicos; Rádio On-line; Oficina de narrativas; Cantigas Populares; Contos de Fada; Permacultura; Conversa com escritores; Tecnologias; Mala Viajante; O surgimento da vida no planeta Terra; O Carteiro chegou; Livro de Reconto dos Contos de Fadas; Livro das brincadeiras preferidas do grupo; Livro de cantigas; Como funciona o corpo humano?; Alimentação saudável.

Sequência Didática: possibilita a organização do trabalho pedagógico através de uma sequência de atividades articuladas em torno de um tema de interesse do grupo, um gênero textual ou um autor, por um tempo determinado. O trabalho pode focar mais em uma disciplina ou ser desenvolvido de modo interdisciplinar. Nesta modalidade não há a previsão de um *produto final*. Algumas das sequências didáticas desenvolvidas pelos bolsistas IDs foram: Corpo Humano; Planeta Terra; Ortografia; Jogos matemáticos; Jogos de alfabetização; Animais; Correspondência, Alimentação; Fábulas; Cidadania; Contos; Brincadeiras tradicionais etc.

Atividade Permanente: é o trabalho regular (diário, semanal ou quinzenal) que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual ou um tema, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, brincar, produzir textos, ou fazer arte.

Dentre as atividades permanentes realizadas destacamos: Planejamento diário; Calendário coletivo e individual; Tempo de avaliação; Tempo de leitura na sala de aula; Roda semanal de leitura; Brincadeiras no recreio; Movimento Literário etc.

Atividade Sistematizadora: destinada à sistematização de conhecimentos, pode ser considerada uma pausa para estudar de modo mais enfático conhecimentos relacionados a temas, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita, produção de textos, entre outros. No que se refere a esta modalidade, no subprojeto realizamos: atividades relacionadas a conceitos matemáticos; produção de textos de diferentes gêneros; trabalhos sobre ortografia; análise linguística relacionada à produção textual; atividades para apropriação da linguagem escrita; jogos de alfabetização que promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica; entre outros.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelo projeto trabalham com as quatro modalidades mencionadas anteriormente. Desse modo, são desenvolvidas propostas de atividades permanentes envolvendo principalmente a leitura, a produção textual e o brincar na escola; atividades sistematizadoras que aprofundam conhecimentos que estão sendo abordados nos projetos; sequências didáticas envolvendo diferentes temáticas e gêneros textuais; e, especialmente, projetos didáticos que temos considerado uma modalidade privilegiada no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento.

As propostas são desenvolvidas a partir avaliação diagnóstica do grupo de estudantes, realizada por meio do perfil de turma. Este diagnóstico, realizado ao iniciar o ano letivo, é constituído da síntese das análises dos conhecimentos iniciais dos estudantes, da observação das relações que se estabelecem no grupo, e da identificação das situações geradoras de problemas e temáticas a serem trabalhadas.

O memorial de formação é o documento que possibilita organizar a memória do percurso de licenciandos e supervisoras, pelo PIBID. Por meio dele as experiências acadêmicas, científicas e culturais e seus impactos na constituição de cada sujeito como pessoa e como profissional são registradas. Dentre as atividades realizadas, é importante destacar também os tempos dedicados à avaliação das ações desenvolvidas e planejamento de novas ações, que oportunizam a todos os envolvidos um movimento constante de ação-reflexão-ação pedagógica renovada.

Movimento prático

Mudanças nos espaços escolares

A escola se caracteriza pela forma padronizada de seus espaços. Essa padronização, na maior parte do tempo não é questionada, refletida, pelos professores que atuam no ensino fundamental. De acordo com Faria (1999, p. 85)

[...] Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem das crianças, dos adultos que a organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Neste sentido, a inserção do PIBID nas escolas tem influenciado o repensar dessa organização por meio de propostas significativas que alteraram o cotidiano das instituições escolares parceiras do subprojeto no que diz respeito ao modo como são organizados os espaços, conseqüentemente promovendo inovações nos processos de ensinar e aprender. Dentre as principais ações destacamos: a construção de brinquedotecas; organização de espaços diferenciados para a leitura por meio de circuitos, chás literários e organização de bibliotecas; oficinas para construção de brinquedos; hortas escolares; noites culturais com famílias; cinema na escola; espaços maker; dentre muitas outras.

Formação do professor pesquisador

Contribuir com a formação do professor pesquisador tem sido uma das principais metas do projeto. Para isso tem impulsionado atitudes investigativas e de sistematização, refletindo

sobre a prática profissional docente. Os tempos semanais organizados para aprofundamento teórico, avaliação das ações desenvolvidas e planejamentos de novas ações tem oportunizado aos bolsistas um movimento de ação-reflexão-ação renovada constante. Tais movimentos registrados por meio de artigos, relatos de experiência e resumos contribui para o desenvolvimento de ações formativas na perspectiva do professor pesquisador, como a participação e socialização dos trabalhos desenvolvidos em seminários, eventos acadêmicos e científicos.

As ações formativas, que objetivam registrar e socializar as experiências vivenciadas no PIBID em eventos internos e externos contribui para o desenvolvimento de atitudes que caracterizam o professor pesquisador, no nosso entender, compartilhando concepções e práticas educativas. No final de cada semestre é realizado um Seminário de Socialização de Experiências específico do subprojeto, no intuito de socializarmos os trabalhos desenvolvidos com as crianças a todos os integrantes do projeto, bem como à gestão e professores das escolas envolvidas. Nas escolas, essa socialização também acontece semestralmente, integrando às famílias aos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Vários foram os eventos científicos em que participamos durante esse percurso de sete anos de existência. No quadro 2 a seguir, é possível verificar a frequência do projeto em participações de eventos e a quantidade de artigos e resumos publicados em periódicos e anais de eventos.

Quadro 2: Produção científica e participação em eventos entre os anos de 2011 e 2017

ANO	EVENTOS	ARTIGOS PUBLICADOS	RESUMOS PUBLICADOS	TOTAL
2011	02	09	09	20
2012	05	02	02	17
2013	06	04	08	28
2014	08	12	05	39
2015	04	11	07	22
2016	05	19	26	54
2017	05	06	25	36
Total	35	63	82	216

Fonte: Relatórios do PIBID.

Dentre os principais eventos internos à FURB, destacamos a MIPE - Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da FURB, de periodicidade anual, em que além dos bolsistas, há a participação ativa das crianças envolvidas na apresentação de trabalhos por meio da Feira Científica. Nos Seminários das Licenciaturas, PIBID, PARFOR e PROESDE, também de periodicidade anual, sempre participamos com várias apresentações de trabalho na modalidade oral, realização de oficinas e mostras dos projetos didáticos desenvolvidos.

Em eventos externos, destacamos nossa participação nos ENALIC de 2013 em Uberaba - MG e de 2014 em Natal - RN, o primeiro I ENLIC em Lages - SC no ano de 2016 e II em Porto Alegre - RS no ano 2017. Mencionamos ainda nossa participação no evento organizado pela UNIVATES: Seminário Institucional do PIBID e Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica nos anos de 2013 e 2015. Também participamos do Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação em 2012 e 2014. Outros dois eventos importantes e na área de alfabetização e letramento foram “2a Jornada Internacional de Alfabetização; 4a Jornada Nacional de Alfabetização; 12a Jornada de Alfabetização” que aconteceu em Florianópolis - SC em 2016 e o III CONBAIf - Congresso Brasileiro de Alfabetização de aconteceu no Espírito Santo em 2017.

De âmbito internacional, participamos de dois eventos: apresentamos o trabalho “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições à formação inicial de professores e à Educação Básica” no IX Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, em Murcia - Espanha em 2016; e o trabalho intitulado “Jogos de Alfabetização no Cotidiano Escolar:

possibilidades do Subprojeto de Alfabetização e Letramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID”, na II Jornada de Leitura, Escrita, Sucesso Escolar e Alfabetização III Jornadas Internacionais de Alfabetização”, em Braga - Portugal em 2017.

Destacamos que em 2015, devido ao alcance nacional e com a presença do PIBID em diferentes Instituições de Ensino Superior e em distintas regiões do país, e a necessidade de se discutir suas ações, implicações nos processos de ensinar e aprender e na formação docente, organizamos um número temático na Revista Atos de Pesquisa em Educação intitulado “PIBID: diálogos entre Universidade e Educação Básica”. Esta revista está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e tem o estrato B1 na avaliação da CAPES. Nesse número temático foram publicados nove artigos de pesquisadores renomados do Brasil, dentre eles Helder Silveira e Marli André.

Com a intenção de congregarmos nossas produções acadêmicas e científicas realizadas no projeto, organizamos no ano de 2016 uma coletânea em parceria com as coordenações institucionais do PIBID da FURB. Intitulada “PIBID Pedagogia: aprendendo a ser professor reflexivo e pesquisador” a coletânea foi organizada contendo artigos de pesquisa, memoriais de formação escritos pelos bolsistas e relatos de experiência envolvendo os projetos didáticos desenvolvidos com as crianças. Dessa coletânea resulta a quantidade maior de artigos publicados no ano de 2016, conforme apresentado no quadro 2.

Mencionamos ainda nosso auxílio na realização de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso da Pedagogia e projetos de Iniciação Científica que envolveu o projeto de Pedagogia, bem como a criação de um Curso Lato Sensu “Alfabetização e Letramento, por solicitação das egressas do projeto, visando sua formação continuada.

Ampliação de repertório cultural: desenvolvimento estético docente

O desenvolvimento estético docente de professores pode ser compreendido, como uma possibilidade de apropriação da realidade, por meio da dimensão sensível. Compreendemos que esse olhar sensível, característico da percepção estética, possibilita ao professor reconhecer e ampliar suas dimensões reflexivas e criativas. Por meio da apreciação artística o professor pode perceber o contexto em que está inserido, desenvolvendo seus sentidos e significados. Nessa perspectiva, a arte como parte da cultura humana, possibilita recriar situações vivenciadas ao longo da vida, por meio dos sentidos. Na formação de professores estas experiências possibilitam ampliar e aguçar o olhar sobre a realidade que o cerca, e dessa forma, ressignificar práticas pedagógicas.

Para Vigotski (1999, p. 307)

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentido comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Por entendermos que experiências com arte podem promover transformações significativas na vida das pessoas e que ela “transforma” sentimentos, foi que vivenciamos várias experiências artístico-culturais. Dentre essas vivências, destacamos: visita a 59ª Feira do Livro de Porto Alegre; visita cultural à Fundação Cultural, Teatro da Edith Gardner, Parque da Hering no município de Blumenau; visita cultural à cidade de Curitiba; participação da Feira do Livro em Blumenau e em São Paulo; Palestra sobre “Formação Estética Docente”; Assistir e discutir os filmes: “Como estrelas na terra”; “A Teoria de Tudo”; “Estrelas Além do Tempo”, “O Milagre de Anna Sullivan” etc; participação na apresentação da Orquestra da Universidade de Greiswald em Blumenau; assistir ao espetáculo “Meia Noite em Paris” promovido pelo departamento de Artes da FURB, além de várias outras peças de teatro, apresentações musicais e exposições artísticas. Foram realizados também alguns passeios envolvendo além dos bolsistas, as crianças das escolas. Dentre eles destacamos a visita

a Aldeia Indígena de Doutor Pedrinho e as Cavernas de Botuverá. O contato com essas diversas vivências artísticas e culturais possibilitou aos bolsistas novas experiências e, a partir delas, sensibilizaram-se e refletiram acerca do cotidiano escolar.

Consideração Finais

Dentre os principais resultados do projeto do PIBID de Pedagogia, mencionamos a compreensão e operacionalização de uma prática docente mais reflexiva, que prima pela interdisciplinaridade e visa à formação de sujeitos autônomos e críticos. Ficou evidenciado também o estabelecimento de redes de estudos e trocas de experiências entre diferentes níveis de ensino, áreas do conhecimento, contribuindo significativamente com o trabalho colaborativo na busca pela qualidade da Educação Básica.

A reflexividade docente e a postura investigativa estiveram presentes ao longo da trajetória formativa, envolvendo tanto os licenciandos, quanto os professores supervisores, que evidenciam um questionamento contínuo acerca do quê e porque ensinar. Os supervisores apresentam consciência de seu papel co-formador de professores e não dissociam a sociedade da Escola ou da Universidade, exigindo coerência das instituições formadoras de professores e mobilizando os profissionais da Escola para comungarem com essas preocupações.

Destacamos, também, que colocamos em prática metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas das praticadas na Escola Básica antes do estabelecimento da parceria. O programa vem possibilitando uso de metodologias mais dinâmicas e atraentes envolvendo as tecnologias, gerando experiências de aprendizado significativas vinculadas à produção de prazer, construções efetivadas de conhecimentos na vivência prática. Metodologias que os supervisores já tinham ouvido falar, entretanto, sozinhos, não se sentiam motivados a vivenciá-las.

No que se refere especificamente aos licenciandos de Pedagogia, apontamos como avanços a ampliação de seus conhecimentos teórico-práticos acerca dos processos de alfabetização e de letramento; sua integração com licenciandos de diferentes fases e de diferentes licenciaturas; a relação teoria-prática estabelecida, aprimorando sua formação inicial; os estudos e debates, as vivências cotidianas na escola, que possibilitaram um repensar a prática pedagógica e a profissão docente; bem como a manifestação de um maior entusiasmo diante da própria profissão. Destacamos também a sua inserção no campo científico, escrevendo resumos e artigos, apresentando seus trabalhos em eventos científicos e publicando suas ideias em periódicos e jornais.

No que se referem às crianças envolvidas, percebemos avanços nos seus processos de alfabetização e letramento, manifestados nos diagnósticos de leitura e escrita realizados e nas suas atitudes cotidianas.

A parceria entre Educação Básica e Universidade na Formação Inicial e Continuada de professores possibilitou uma ressignificação dos saberes e fazeres docentes acerca dos processos e métodos de alfabetização e de letramento dos envolvidos no Programa. Foi uma possibilidade substancial para que se colocasse em prática uma proposta de alfabetizar letrando. Para tanto, é imprescindível que a parceria entre Educação Básica e Universidade tenha continuidade, seja mantida, ampliada e compartilhada, envolvendo coordenadores, supervisores e licenciandos, conscientizando os professores em exercício da importância de se tornarem co-formadores de futuros professores.

É fundamental, portanto, que o PIBID continue e seja ampliado em nossa instituição, e no país, pois permite estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhoram a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, elevam a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação inicial de professores nas licenciaturas e fomentam práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador, bem como tornam a escola pública espaço de reflexão e crescimento na construção do conhecimento docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1995) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Faria, A. L. G.; Palhares, M. S. (orgs.) *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4 ed. São Paulo: Editora da UFSCar, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)
- Gatti, B. A. (2010). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez.
- Kleimann, A. B. (ORG) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso ensinar o Letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever*. Campinas: UNICAMP.
- Luria, A. R. (1988). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nery, A. (2006). *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- Smolka, A. L. B. (1999). *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação.
- Vigotski, L.S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S . (1999). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Memórias da natureza: ressignificando a cultura e os saberes docentes para a produção de sentidos ambientais

Corrêa Medina, Alice Maria

Universidade de Brasília – Brasil, licinhamedina@gmail.com

RESUMO

A educação do século XXI necessita de projetos inovadores que possam contribuir para responder às demandas e necessidades humanas e ambientais, aliadas a produção do conhecimento de forma integrada e dialógica com os diferentes tipos de realidade. O objetivo do trabalho foi desenvolver palestras e oficinas durante o Encontro do Proinfância, com secretários, professores e representantes municipais de Educação do Estado do Pará, no Brasil. O trabalho foi baseado em questões e problemas relacionados às demandas ambientais, considerando a diversidade cultural e de saberes, ou seja, as crenças, atitudes e comportamentos. Foram obtidos vários depoimentos positivos, observando-se a manifestação das diversidades individuais, históricas e culturais. Conclui-se que as representações dos elementos relacionados ao contexto dos participantes como, por exemplo, as esculturas de peixes, barcos, e personagens das lendas, se constituíram, como referenciais culturais, ambientais e históricos.

PALAVRAS-CHAVE

Memórias, brinquedo, natureza, educação, cultura.

ABSTRACT

The education of the 21st century requires innovative projects that can contribute to respond to human and environmental demands and needs, combined with the production of knowledge in an integrated and dialogical way with different types of reality. The objective of this work was to develop lectures and workshops during the Meeting of Proinfância, with secretaries, teachers and municipal representatives of Education of the State of Pará, Brazil. The work was based on questions and problems related to environmental demands, considering the cultural diversity and knowledge, ie, beliefs, attitudes and behaviors. Several positive statements were obtained, observing the manifestation of individual, historical and cultural diversities. It was concluded that the representations of the elements related to the context of the participants, such as the sculptures of fish, boats, and characters of the legends, were constituted as cultural, environmental and historical references.

KEYWORDS

Memories, toy, nature, education, culture.

Introdução

A produção do conhecimento pela humanidade indica que o avanço científico seja desenvolvido de forma integrada e dialógica com os diferentes tipos de realidades e lógicas. Há uma crise epistemológica acerca de como o conhecimento se constitui efetivamente. Neste sentido, os espaços coletivos e de construção coletiva podem favorecer relações dialógicas diversas, favorecendo por meio da troca de experiências, a construção de um conhecimento significativo. Segundo Moraes (2003):

Uma crise sempre provoca um certo mal-estar na comunidade científica envolvida, gera um certo desconforto pessoal e profissional a partir da dificuldade que todo ser humano tem de vivenciar qualquer processo de mudança [...] de se desapegar de algo, de estar aberto ao diálogo, principalmente no campo profissional onde ele é tão cioso de suas responsabilidades e de suas construções científicas.

Moraes (p.133-134)

Em relação a ciências, Boaventura Sousa Santos (2008), ressalta que as formas de conhecimento em suas múltiplas vertentes não estão distribuídas de maneira equitativa.

Indica para uma ciência que reconfigure-se e amplie seus horizontes, estabelecendo-se dessa forma, um diálogo com o saber “não científico”, que valoriza o saber local e luta para minimizar as desigualdades – conhecimento científico e conhecimento popular.

Os saberes científicos e populares encontram-se no mesmo espaço dos grupos, das sociedades, das comunidades e das universidades, porque estão relacionados aos saberes da vida, sendo possível constituírem-se diferentes formas de pensar e agir no mundo. Cultura, natureza e conhecimento caminham e se entrelaçam mutuamente, visto que a apropriação do conhecimento é validada pela articulação de crenças, valores e comportamentos forjados na cultura que os sustenta e alimenta na formação de novas sensibilidades. A percepção sobre o tipo de consequência, que uma ação pode causar sobre uma pessoa ou ambiente, potencializa as relações circulares e horizontais, favorecendo a consolidação de movimentos de convergência em prol de um bem comum.

Segundo Boaventura Sousa Santos (2003):

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia [...].

Boaventura Sousa Santos (p. 83)

De uma maneira dialógica a diversidade ambiental e cultural são fenômenos interligados, pois coexistem mutuamente em suas dinâmicas e leis de auto-organização. A educação ambiental deve promover um conhecimento dialógico entre professores e estudantes, considerando-se cada ambiente a partir de relações, desenvolvidas por sujeitos sociais e culturais, sensibilizados e responsabilizados diante dos resultados de suas ações no mundo.

Paulo Freire (1996) ressalta que a educação humana é mediada pelo mundo, dinamizada por meio de uma relação entre os saberes de todos os tipos e formas em diálogo com as diversidades que cada cultura oferece, e que o ser humano é capaz de reconhecer.

Em relação às questões ambientais, Reigota (2009) aponta que “o ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera elemento da natureza, mas um ser a parte, como um observador e ou explorador dela” (p.11).

Demoly e Santos (2018) desenvolveram uma pesquisa sobre as atividades relacionadas à educação ambiental, para professores e estudantes e observaram os processos de desenvolvimento cognitivo, baseados nas experiências em educação no contexto ambiental, ressaltando a necessidade de sensibilização para a busca de sentidos sobre aquilo que se aprende, indicando os estudantes e os professores, como agentes de transformação.

As dimensões culturais são produções da humanidade em diferentes formas de se manifestar na relação com a vida, ou seja, modo de se expressar, falar e viver.

A cultura de acordo com Candau (2003) é um fenômeno plural, multiforme, não sendo algo estático, ou seja, dotada por um processo em constante transformação e em diálogo com o cotidiano.

A educação é considerada um dos eixos principais dos processos humanos, não podendo eximir-se de sua reponsabilidade de ação interventiva sobre a realidade, adotando procedimentos sedimentados e cristalizados, para que não se esvazie de sentido e significado. O conhecimento em educação, segundo Mia Couto (2010, 6ª Bienal do Livro de Campos), deve se apropriar de uma educação que “... começa quando é capaz de escutar aquilo que são os silêncios dos outros”.

Objetivo

O objetivo do trabalho foi desenvolver palestras e oficinas no Encontro Estadual do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de

Educação Infantil (Proinfância), com secretários, professores e representantes municipais de Educação do Estado do Pará, no Brasil. O trabalho foi baseado na utilização de recursos naturais por meio da observação, relação, transformação e reintegração desses elementos, baseada na concepção da Memória Natureza, como estratégia de sensibilização para a promoção de transformações relacionais e ambientais.

Também foi objetivo do trabalho discutir sobre as interfaces do corpo e das aprendizagens na rede complexa dos saberes, sobre sentidos e significados das ações, além de investigar os aspectos históricos e culturais promovendo o diálogo entre saberes para a promoção de relações ambientais, além de oportunizar debates interativos sobre a importância da cultura na construção efetiva do conhecimento.

O Proinfância, instituído no Brasil em 2007, foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação no Brasil, com o objetivo de garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido na cidade de Belém no Estado do Pará – Brasil. Participaram do trabalho secretários, coordenadores e representantes Municipais de Educação do Estado do Pará da cidade de Belém – Brasil. Para as atividades foi solicitado aos participantes, trazerem elementos naturais e ambientais de seus respectivos contextos locais para as atividades e oficinas.

A região de Belém é uma capital brasileira do estado do Pará, situada na região Norte do Brasil. É uma cidade portuária localizada ao extremo nordeste da floresta amazônica, a maior floresta tropical do mundo, se caracterizando como um local com períodos de muitas chuvas. O Pará é um Estado que apresenta muitas lendas, como elementos dos acervos culturais.

Definição de lenda:

Lenda é uma narrativa transmitida oralmente pelas pessoas, visando explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, misturando fatos reais, com imaginários ou fantasiosos, e que vão se modificando através do imaginário popular.

1

O presente trabalho é caracterizado como um estudo transdisciplinar, que utiliza uma metodologia ativa de acordo com Freire (1996), baseada no contexto local e na realidade. O trabalho foi orientado a partir de questões e problemas relacionados às demandas ambientais, considerando também o respeito à diversidade cultural e de saberes dos participantes, ou seja, as crenças, os valores, as atitudes e os comportamentos.

Segundo Gadotti (2001) a educação é caracterizada como uma rede dialética, em que “educador e educando aprendem juntos, numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento” (p. 253).

Procedimentos

- a) Palestra sobre a pesquisa apresentada no 28º Simpósio Mundial da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), ganhadora do prêmio OMEP 2012, “Brinquedos nascidos no quintal da sustentabilidade”.
- b) Proposição de dinâmicas expressivas aos participantes com relatos de experiências ambientais;

1 Disponível em <https://www.significados.com.br/lenda/> Acesso em: 13/06/2019.

- c) Atividades variadas, utilizando elementos variados da natureza, visando uma sensibilização ambiental;
- d) Atividade de construção individual e coletiva de elementos e representações da infância.
- e) Registros das produções por meio de fotografias e dos relatos dos participantes, após a produção das representações da infância, para a coleta de dados.

Participantes

Secretários, professores e representantes municipais de educação.

Conteúdo/ Atividade

- Construção individual a partir dos elementos contextuais ambientais;
- Registros fotográficos sobre as produções individuais.
- Recursos materiais utilizados: argila, sementes, folhas, frutos, plantas e etc.
- c) Finalização – Relatos dos participantes sobre as palestras, as dinâmicas e as oficinas, com a apresentação dos resultados para discussão e avaliação.

Programação

1º) Dia:

- a) Exposição Oral/ Palestra e Dinâmica Interativa;
Conteúdo: Fundamentação Teórica – Reflexões e Discussões;
- b) Oficina Prática – Individual;
Conteúdo: Construção individual a partir dos elementos contextuais ambientais;
Registros fílmicos, fotográficos e documentais.

2º) Dia:

- a) Oficina Prática – Coletiva;
Conteúdo: Construção coletiva a partir dos elementos contextuais ambientais;
Registros fílmicos, fotográficos e documentais.

Apresentação dos resultados dos trabalhos, com discussão e avaliação dos materiais e elementos produzidos.

Resultados e considerações

Os depoimentos dos participantes foram positivos, em relação à participação no trabalho e as representações produzidas, que manifestaram as diversidades individuais, históricas e culturais dos participantes, por meio das variadas formas e expressões, inclusive das crenças, cultura e da história, utilizando vários tipos de recursos naturais para a produção das representações sobre pássaros, animais, utensílios e outros.

Alguns relatos:

- “Recuperei minhas memórias da infância na prática”;
- “Ao tocar a argila para esculpir me transporte para a beirada do rio, onde brincava”.
- “Retornei a minha infância na mata”.
- “Percebi que as referências do meu lugar de infância continuam em mim”.
- “Muito bom, saber que ainda tenho viva a memória da minha infância junto a natureza”.

Uma grande parte dos elementos representados pelos participantes, por meio de esculturas utilizando a argila, foram personagens das lendas, narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas, e componentes da cultura dos paraenses. Em função disso, se pode concluir como esses elementos culturais e imaginários estão incorporados como representações dos profissionais de educação, como os professores e coordenadores das escolas locais.

Após as atividades houve um retorno ao ambiente da palestra para ouvir os relatos e a socialização dos participantes, sobre a experiência em participar do trabalho. Os depoimentos foram significativos e motivadores para que cada vez mais, se amplie a interlocução entre a educação, a cultura e os saberes locais.

As metodologias inovadoras, relacionadas a formação docente, são fundamentais para o processo de construção do conhecimento de forma efetiva, pois baseado no trabalho, as memórias e história vividas pelos participantes foram apresentadas durante as atividades realizadas.

Segundo Cunha (2006) a inovação pedagógica está diretamente relacionada com os processos de qualificação docente, e baseado no trabalho desenvolvido relacionado a temática ambiental pode-se observar pelos resultados obtidos o valor das dimensões culturais nas representações dos professores e gestores. A cultura, portanto, deve ser considerada nos processos de formação dos professores, assim como das crianças e estudantes.

O trabalho permitiu observar o quanto a cultura e as experiências também estão presentes e constituem as memórias dos docentes, caracterizando-se como aspectos que podem ser ativados nos processos educacionais.

Para a produção de um conhecimento efetivo na educação, a valorização e a mobilização de outras formas de saberes são fundamentais para a integração e diálogo na rede dos diversos, nas quais os diferentes saberes estruturam o tecido do conhecimento que é complexo.

Em relação à ecologia dos saberes Boaventura Sousa Santos (2008), afirma que:

[...] Quando falo de ecologia dos saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. [...] pensar e promover a diversidade e pluralidade, para além do capitalismo [...] exige que a ciência moderna não seja negligenciada ou muito menos recusada, mas reconfigurada numa constelação mais ampla de saberes onde coexista com práticas de saberes não científicos [...]. (p.154-156).

A utilização de histórias, recordações e narrativas sobre as experiências vividas, como por exemplo, as expressões e memórias culturais podem favorecer resultados mais significativos em relação aos processos de aprendizagens, assim como proporcionar uma educação mais efetiva. O respeito às crenças e valores das diferentes culturas, apropriadas no cotidiano por cada povo, pode favorecer o desenvolvimento de um conhecimento mais integral e efetivo, legitimado na produção de sentidos dos indivíduos e grupos. O trabalho coletivo, também se caracteriza como um recurso extremamente eficiente, pela relação entre os saberes, onde a interdependência entre indivíduos e grupos poderá conduzir processos de mobilização de inteligências coletivas, favorecendo conexões sinérgicas de interatividade para discutir e indicar medidas e soluções sobre problemas comuns para a construção efetiva e conjunta na busca de soluções. Boaventura Sousa Santos, em seu livro em “Pela mão de Alice”, (1999, p. 111) alerta que “... quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções”.

O tempo de relação com a informação e a produção do conhecimento, também deve ser levado em consideração, em função das diferentes experiências que cada ser humano vive como pode ser observado pelas diversidades de representações produzidas pelos participantes das atividades. As representações dos elementos relacionados ao contexto dos participantes como, por exemplo, as esculturas de peixes, barcos, e personagens das lendas, se constituíram como referenciais culturais e históricos, sobre a vida dos participantes. Segundo Boato “... não é necessário que todas as pessoas cheguem ao mesmo lugar ao mesmo tempo, mas que todos tenham o direito de achar o seu próprio lugar no seu tempo” (1996, p. 48). Portanto, considerar as vivências culturais, as histórias e as memórias, pode ser um recurso extremamente importante para o processo de construção do conhecimento humano.

As atividades permitiram debates variados sobre a importância e o valor da cultura nos processos de construção do conhecimento, e como os professores poderão utilizar essas experiências durante as aulas com as crianças e estudantes nos diferentes níveis de ensino. Dessa forma o objetivo do trabalho foi atingido, pois foram discutidas várias questões relacionadas a educação ambiental, por meio de um resgate cultural.

Entre os relatos, cercados de muita emoção dos professores e gestores da educação, ocorreram vários agradecimentos pela oportunidade de resgate de uma memória esquecida, porém ainda viva na lembrança de quem é capaz de recordar e corporalmente reproduzir e recriar, elementos da natureza incorporados pela relação entre a cultura, os saberes, as aprendizagens e a vida.

Figura 1 – Lendas



Fonte: Foto do autor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cunha, M. I. (2006) *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais*. São Paulo, SP: Junqueira & Marin.
- Demoly, K.R.A.; Santos, J.S.B. (2018). Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de engajar na experiência de estudantes e professores. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS)*, 21, 1-20.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Boato, E. M. (1996). *Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola*. Brasília: ASEFE.
- Moraes, M. C. (2003). *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes.
- Gadotti, M. (2001). *História das ideias pedagógicas*. 8ª. ed. São Paulo: Ática.
- Reigota, M. (2009). *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (Org.) (2003). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente, Um “Discurso sobre as Ciências” revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2008). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

Pesquisa narrativa e processos de formação docente em moda

Flori, Rogério Justino

Universidade Federal de Goiás, fotoflori@gmail.com

RESUMO

Utilizando as histórias de vida de um grupo de professoras e professores de Design de Moda, este informe investigativo apresenta como as experiências cotidianas e os processos de formação entrecruzam na construção de suas carreiras docentes. A pesquisa narrativa com histórias de vida e imagens são os espaços e o foco desta investigação. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas individuais, anotações em caderno de campo e imagens escolhidas pelos sujeitos da pesquisa. A pesquisa narrativa ajuda a redescobrir, reconstruir, mesmo que parcialmente o passado-presente-futuro dos participantes da pesquisa em andamento. Partindo de uma perspectiva crítica, revejo o mapa traçado e os caminhos percorridos e dialogo com imagens que influenciaram, afetaram, estimularam os sujeitos a pensar sobre o futuro como docentes de moda.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura visual, formação docente, moda, visualidade, docentes.

ABSTRACT

Through the life histories of a group of professors of Fashion Design, this investigative report presents how daily experiences and the processes of formation intersect in the construction of their teaching careers. The narrative research with life stories and images are the spaces and the focus of this investigation. The data were produced from individual interviews, annotations in field notes and images chosen by the research subjects. Narrative research helps to rediscover, reconstruct, even partially, the past-present-future of the research participants in progress. Starting from a critical perspective, I review the map outlined and the paths covered and dialogue with images that influenced, affected, encouraged the subjects to think about the future as fashion teachers.

KEYWORDS

Visual culture, teacher training, fashion, visuality, teachers.

Este informe de investigação faz parte de minha pesquisa de doutorado, a qual está sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (PPGACV/FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 2017 e 2020. Apresento aqui, parte da análise das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa de doutorado em andamento. Tenho estado em sala de aula há mais de 10 anos. Este é o lugar de onde falo e de onde vejo o vai e vem de professores e alunos. É neste contexto que faço minhas aproximações com as questões que me movem. Como ensinar? Como aprender? Como trazer para o espaço da sala de aula conteúdos que se conectam com o mundo dos alunos de moda? Qual o impacto das imagens de moda sobre esses alunos? Como nós professores escolhemos as imagens para ensinar moda? Os objetivos da tese é conhecer e discutir processos e contextos de docentes de moda e que visualidades são utilizadas em sala de aula pelos professores. Investigar como as imagens que esses docentes utilizam em sala de aula criam visualidades no ensino de moda. Dialogo com temáticas sobre aprendizagens e visualidades, como propõe a linha de pesquisa (c), culturas da imagem e processos de mediação, do PPGACV: Estudo de experiências estéticas e visuais, sua significação e interpretação em contextos educativos formais, não-formais e informais, enfatizando a investigação de práticas culturais em contextos de formação, aprendizagem e recepção de visualidades.

Faz parte da experiência humana sentir e falar sobre uma enorme variedade de ideias e sentimentos, todos absolutamente legítimos, humanos e dignos de serem reconhecidos e analisados. Os objetivos da investigação me norteiam para que a metodologia desta pesquisa seja baseada em métodos qualitativos. Apresento neste informe de investigação fragmentos das histórias de vida de docentes sobre os processos iniciais de formação e faço minhas

as palavras de Freire (2006, p. 72) ao dizer que o objetivo da pesquisa “não é coisificar-se, mas humanizar-se”. Este direcionamento acontece paralelamente ao reconhecimento das exigências que caracterizam a pesquisa qualitativa. Creswell (2007, p. 187) explica que tais exigências pressupõem ter “um raciocínio complexo multifacetado, interativo e simultâneo”. Em sintonia com o argumento de Creswell (2007), Clandinin & Conely (2015, p.107) afirmam que o “pesquisador narrativo tenta se familiarizar com tantas e multifacetadas narrativas presentes no campo de pesquisa. [...] É um processo complexo que nos deixa apreensivos” e inseguros.

Me apoiando em referenciais teóricos da cultura visual, revejo o mapa traçado e os caminhos percorridos por autores como Elkins (2003), Mirzoerf (2003), Mitchell (2002), Hernandez (2007, 2013, 2017), Martins e Tourinho (2011, 2013, 2016, 2017), Miranda (2014) e Smith (2005). Além desse pelotão de autores, para manter o ritmo do texto, caminhei no vácuo dos sujeitos da pesquisa: Helder, Sônia, Carla, Gisele, Patrícia e Tamara. A pesquisa narrativa como abordagem metodológica não se trata apenas de reproduzir de histórias de vida de outros, mas, de uma maneira de refletir sobre as próprias experiências associadas a outras vivências e histórias, ou seja, uma maneira de investigar sobre a vida, a formação docente, preocupações existenciais e sociais.

A produção de dados se deu entre os meses de junho e novembro de 2018 por meio de entrevistas semi-estruturadas e anotações no caderno de campo. Tenho como foco de interesse observar grupos de docentes de cursos de Design de Moda e os critérios adotados para a seleção dos sujeitos foram: ser bacharel em design de moda e, no ano de 2018, estar atuando como professor em alguma universidade na cidade de Goiânia e/ou Trindade, ambas no Estado de Goiás. O segundo critério foi o tempo de experiência docente em sala de aula. Dos nove sujeitos da pesquisa, uma é doutoranda, três são mestrandas e cinco são especialistas. Três sujeitos trabalham em universidades particulares, quatro atuam simultaneamente em universidades públicas e particulares, e duas, trabalham somente em universidades públicas. Os sujeitos da pesquisa estão na faixa etária entre 29 e 52 anos e atuam nas disciplinas de Desenho de Moda, Criação de Moda, História da Moda, Marketing de Moda, Modelagem, Costura, Desenvolvimento de Produto, Produção de Eventos e Estamparia. Separei os grupos da seguinte maneira:

Grupo A: três professoras entre 2 e 6 anos de experiência docente;

Grupo B: duas professoras e um professor entre 6 e 10 anos de experiência docente; e

Grupo C: duas professoras e um professor com mais de 10 anos de experiência docente.

No primeiro momento da entrevista, apresentei tópicos que poderiam abrir e estimular a conversa ajudando-me a situar e entender, junto com os sujeitos da pesquisa, seus processos de formação, interesses, imagens e memórias. Os tópicos guias utilizados nas entrevistas foram:

Conte como aconteceu a sua aproximação com o mundo da moda...

Conte como se deu a escolha para fazer o curso de graduação em design de moda...

Descreva, comente aspectos, episódios, momentos que marcaram essa transição da condição de ‘estudante’ para a situação de ‘docente’ na área de moda.

Quando transcrevia o material, fui destacando e selecionando ideias que poderiam ser expandidas e aprofundadas para conhecer e discutir os processos de formação. A seguir, destaco as reflexões sobre os temas que emergiram a partir da utilização dos procedimentos de pesquisa: entrevistas semi-estruturadas, caderno de campo e minha aproximação com os sujeitos da pesquisa. Dois temas ganharam relevância neste bloco de perguntas: 1) a proeminência das visualidades na escolha do curso e a percepção de que era um curso de artes. A centralidade e relevância destes tópicos não esgotam as reflexões com as quais me deparei durante o processo de transcrição, mas destacam narrativas de experiências vividas nos processos de formação, a diversidade de imagens apresentadas e as vivências que os docentes explicitaram durante as entrevistas.

Sobre a proeminência das visualidades na escolha do curso

Destaco, primeiramente, as visualidades que os sujeitos da pesquisa apontaram como agenciadoras nos sonhos e vontades de se aproximarem do mundo da moda.

A colaboradora Sônia, do grupo C, aborda a potência das novelas, dizendo que “serviu de inspiração”. Seduzida por concursos de *miss*, ela relata suas inspirações advindas desta programação da teledramaturgia:

Tinha uma novela chamada ‘Estúpido Cupido’... eu “amaaaava” aquela novela porque tinha miss, né? Maria Tereza que se tornou miss, né? E assim, aqueles concursos de miss lá, eu ficava “enlouquecidaaaaa”... então ela era assim, era incrível! A novela contava desse universo de miss e tinha as músicas da Celly Campelo naquela época que eram fortes, que inclusive serviu de inspiração para minha coleção de graduação que foi o biquíni de bolinha amarelinha. (Entrevista realizada em 8/06/ 2018).

Novelas inspiram gostos e sugerem “verdades” sobre comportamentos e estilos de vida. Para a colaboradora Sônia o universo dos concursos de *miss*, especialmente aquele mostrado na novela, a fez “enlouquecer” e “servir de inspiração” para criar espaços de criatividade na produção da sua coleção de moda apresentada ao término do curso. Martins e Sérvio (2016) reafirmam o poder de agenciamento que “os produtos midiáticos obtêm [...] porque as pessoas não são simplesmente vazias e isoladas, mas ativas e complexas”. (p. 264).

Figura 1. Personagens da novela Estúpido cupido, 1976.



Fonte: Google (2019).

As relações que Sônia fez entre o visual da novela e sua proposta de uma coleção de moda, bem como a importância das músicas que estimularam sua criatividade, reforçam o que Mitchell (2002) aponta como a falácia da hegemonia do visual sobre os outros sentidos especialmente sobre a audição e o tato. Novelas são parte significativa das experiências cotidianas, fizeram e fazem sentido para a colaboradora – e muitos outros indivíduos – permitindo que ela imaginasse outras formas de criar e viver individualmente ou em grupo.

O relato de Helder, também do grupo C, aponta para essa capacidade agenciadora das visualidades veiculadas nas novelas (figura 2). No lançamento ou na “estreia” de suas criações, ele relata que as ideias que utilizava eram baseadas em imagens dos figurinos da novela. Rememorando esse momento da sua trajetória e gesticulando os braços em tom empolgante, Helder narra o seguinte:

Essa foi na época da novela Ti-ti-ti do Jack Lequer. A minha fase como estilista mesmo, eu fazia roupa para minha irmã, para alta sociedade. Em 1985 eu não tinha feito graduação ainda. É a fase que eu tinha mais desenhos... Muitas dessas roupas foram construídas, mas minha graduação foi em 1999. Fazia mais para noivas, madrinhas, eu fazia “muuuuito!” Paralelo a minha estreia, quando eu tinha os meus três, quatro anos como estilista, poderia ter feito mais coisa, foi o auge. (Entrevista realizada em 2/06/ 2018).

As visualidades das novelas cumpriam o papel de agente criativo na produção do então estilista. Ele usava a imaginação para ‘traduzir’ os “looks” da mídia televisiva em produções visuais, mas especificamente, em roupas e vestimentas para a “alta sociedade” da cidade de Pirenópolis. Nesse sentido, os corpos, vestuários e a posição social dos personagens que faziam essa performance social ao som de músicas da novela, funcionavam como deflagradores de significados que influenciavam os modos de ‘ver’ e ‘ser visto’ na cidade.

Figura 2. Desenho de moda com referência a novela Ti-ti-ti. Colaborador Helder, 1985.



Fonte: arquivo do autor.

A imagem acima mostra um estilo de roupa que os figurinistas da novela propunham e eram reproduzidos ou copiados no Brasil por estilistas e designers de moda. As modelos que habitam o desenho desse universo das novelas têm a aparência longilínea, usam sapatos de salto, sempre muito maquiadas e parecem estar dispostas em uma vitrine. Os “looks” tinham como público-alvo a alta sociedade de São Paulo, onde a trama da novela era ambientada. Essa homogeneização de estilos de roupa invade o país de norte a sul, agenciando costureiras, alfaiates, estilistas e donas de casa que reproduziam esse visual, na maioria das vezes, vindo Europa e, principalmente, da França.

Continuo pedalando e pensando, refletindo sobre visualidades que fizeram e/ou fazem parte do cotidiano da infância de muitas pessoas. Carla e Gisele, colaboradoras que fazem parte do grupo A, se graduaram, em média, sete anos depois dos sujeitos do grupo C. Enquanto o carnaval e as novelas fizeram parte dos processos de escolha e formação dos sujeitos do grupo C, os sujeitos do grupo A experienciaram as visualidades criadas em torno da apresentadora de TV Xuxa e da boneca *Barbie*. Gisele deixa claro seu encanto pelo mundo da *Barbie*. Sua narrativa destaca as qualidades e o entorno da “vida social” da boneca.

Eu era louca com a casa da Barbie! Ah, a Barbie foi uma influência muito forte para mim. A Barbie era legal porque ela era independente, ela era rica, a casa dela era maravilhosa, e falei, gente ela é muito livre ela faz o que ela quer da vida dela. Para mim a Barbie era o melhor ser para brincar. (Entrevista realizada em 7/07/ 2018).

O relato de Gisele me faz lembrar algumas experiências que vivi durante os anos que participei como avaliador de projetos de coleção de moda. Cruzando momentos de minha experiência como avaliador com trechos do relato de Gisele, arrisco afirmar que quase 100% dos trabalhos que avaliei, curiosamente, tinham como público-alvo da coleção pessoas com características similares ao relato da *Barbie* feito por Gisele: “Ela era rica, a casa dela era maravilhosa, [...] ela é muito livre ela faz o que ela quer da vida dela”. Tenho a forte impressão de que um número significativo de designers tem como foco a reprodução de roupas para mulheres lindas, com padrão de vida elevado, que frequentam teatro e restaurantes sofisticados. No entanto, cumpre ressaltar que a maioria dos designers de moda se inserem no mercado de trabalho local reproduzindo roupas para as classes B e C. Fica evidente a

forte contradição que existe entre expectativas e realidade, ou seja, entre as visualidades sonhadas e a vida real.

No relato de Gisele, destaco a maneira como ela descreve sua percepção da boneca *Barbie* na infância e as relações de aprendizagem que constrói como parte dos processos de formação como professora.

[...] a casa da Barbie, era mesmo muito cara! Mas a Barbie eu tinha. Aí minha mãe comprou uns movezinhos feitos de madeira de alguém que fazia nessas marcenarias de bairro... Um sofazinho, miniestante, guarda roupa e cama de madeira. Eu falei: - quer saber? Vou construir o resto da casa. Eu pegava papel, caixa de papelão e recortava. Fiz a mesa, a pia do banheiro, vaso sanitário. Eu olhava para as coisas, por exemplo, a tampinha da caneta. Isso poderia virar um vaso de flor, colocava ali do lado da cama. Cada objeto, cada coisa tinha um uso diferente! Isso para mim hoje, eu tenho essa concepção, o que eu tenho de processo criativo é uma formação "inteeensa" durante a infância, olhar para as coisas e reconhecer usos diferentes. (Entrevista realizada em 7/07/ 2018).

Nesse episódio do seu cotidiano de criança, Gisele reconhece um momento específico, uma experiência que contribuiu de maneira significativa para a sua formação. A construção de um mundo ao qual ela não tinha acesso abriu espaço para improvisos criativos que ganharam sentido e significado pedagógico na vida adulta. *"O que eu tenho de processo criativo é uma formação 'inteeensa' durante a infância"* (Entrevista realizada em 7/07/2018). O mundo infantil de Gisele, cheio de curiosidades e desejos mostra que "a aparente inocência de um brinquedo infantil" pode apresentar um modo diverso de *"[...] olhar para as coisas e reconhecer usos diferentes"* (MIRANDA, 2014, p. 301), influenciando os processos de formação na vida adulta, sendo utilizado como prática criativa pela professora de moda.

Carla narra sua aproximação com o mundo da moda por meio do desenho e da TV relatando o seguinte:

Até participei de um concurso da Xuxa, que vergonha eu falar isso! Fiz os croquis e mandei. Minha mãe tem esses desenhos guardados. Aí eu brinco que eu já era designer, só não sabia. Hoje fazendo uma retrospectiva, a gente tinha os jogos internos do colégio e eu sempre desenhava os croquis com os uniformes que a gente ia usar. A gente fica tentando negar essas coisas, ou não observa né? Então meu contato com a moda se deu através do desenho. (Entrevista realizada em 3/10/ 2018).

Carla assume o papel de "narrador elaborativo" (GOODSON, 2008) ao antecipar a ideia de que seria designer: *"a gente fica tentando negar essas coisas, ou não observa né?"* Nesta interação entre influências e práticas que aconteceram durante a infância e a adolescência instalaram-se os processos de formação que eram negados ou, passaram a ser observados a partir das reflexões decorrentes de recordações, do exercício de revisitar e recontar esses momentos e situações. A pesquisa narrativa lida com redescobertas, com a reconstrução, mesmo que parcial, de experiências vividas dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador, aproximando passado-presente-futuro.

Sobre a percepção de que era um curso de artes

É senso comum entre os participantes da pesquisa dos três grupos que o curso de design não oferece conteúdo específico sobre moda, mas, sobre arte com algumas pitadas de moda. Esse tema foi abordado por sete dos nove sujeitos da pesquisa a partir de questões sobre a escolha do curso e da formação acadêmica. Trago exemplos de alguns recortes de narrativas que abordam esses momentos de formação na universidade focando especificamente trechos das falas de quatro sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa valorizam diferentemente a formação com ênfase na arte. Patrícia, do grupo B, apesar de sentir falta dos conteúdos de moda, fala sobre as aprendizagens que a arte proporcionou, reconhecendo a importância dessa aprendizagem. Segundo ela,

Entender a construção histórica da arte foi importante para mim, isso me marcou muito [...] reconhecer a história e a origem das coisas onde você caminha e que você não constrói algo novo e sim você modifica algo que já foi construído ou quando

você é..., é..., é... {gagueja para elaborar} tem novos olhares para coisas que já passaram, entendeu? Esse encontro com a arte foi um marco importante para mim lá na universidade. [...] Eu gostava desse olhar, eu gostava de ver, mas me incomodava não estar vendo mais moda: - Me incomodava? - incomodava. (Entrevista realizada em 13/11/ 2018).

Patrícia enfatiza esses momentos da formação ao compreender que na arte não se “constrói algo novo”. A falácia do “novo” na moda é contada e recontada em capas de revistas, sites e mídias sociais editadas por blogueiras de moda. Como aluna, Patrícia conta que já tinha consciência dessa falácia da arte e, conseqüentemente, da moda. Patrícia reconhece que gostaria de ter recebido informações mais consistentes sobre moda na sua formação, mas relata que os colegas de formação desconsideravam outros conteúdos fora da moda, como se essas áreas não fossem interligadas. Segundo ela,

Incomodava muito aos outros alunos, mas eles ignoravam esse conhecimento, falavam assim: - haaa isso é bobagem. [...] por exemplo, eu organizava as viagens para a bienal de arte, {pensa em silêncio}... 99% dos alunos de moda viravam para mim e falavam: - mas é bienal de arte, vamos no São Paulo Fashion Week? Eu falava - se vocês forem ao São Paulo Fashion Week vocês não vão conseguir entrar nem em três desfiles, você vai querer fazer o que lá? Assista ele na internet, então, assim, elas se incomodavam muito com esses conteúdos da arte. (Entrevista realizada em 13/11/2018).

Patrícia relata que “99% dos alunos” não se interessavam por conteúdos artísticos ou não os relacionavam com a moda. Apesar da maioria dos colegas rejeitarem a arte como conhecimento ampliado, a colaboradora afirma que o “encontro com arte foi um marco importante [...] lá na universidade”. Para ela, a arte é um campo de estudo que apresenta soluções para “aprender a ver as coisas”.

O tema da aprendizagem baseada nas artes é explorado pela colaboradora Gisele, do grupo A, que apresenta e relembra uma imagem que marcou sua formação. Ela relaciona suas aprendizagens “artísticas” na universidade com um diálogo entre imagens de arte e novela. Nesse diálogo ela encontra possibilidades de pensar outras formas de apreciação e fruição, trocas e conexões no modo de interagir com o ensino e com temas em sala de aula. De acordo com Gisele,

Essa referência eu nunca esqueci, porque ela trabalha “ééé iiiii”, é muito chocante, algo muito impactante e algo que me incomoda até hoje, me incomoda exatamente por ser a arte contemporânea, ela é incômoda [...] para meu costume visual de Barbie. Pegar corpos em decomposição era algo muito forte, o corpo sempre teve presente na minha pesquisa, nem tanto a roupa, mas tudo que se relaciona as subjetividades do corpo é muito mais forte que outras coisas. Aí ele (artista) coloca nessas fotografias cadáveres de forma agradável, estranhamente agradável [...] essas coisas foram tão importantes para mim na minha formação e isso ainda me incomoda e, incomodar é importante porque a gente não fica só na linearidade na zona de conforto né? (Entrevista realizada em 7/06/2018).

O choque e incômodo que a imagem provocou em Gisele é, como ela própria declara, algo importante, pois desestabiliza ao mesmo tempo em que cria a necessidade de buscar alternativas que rompam com esse espaço de conforto. Retomando essa situação, ela explica como transformou essas sensações e incômodos na sua atuação docente e reflete sobre os diversos fatores que influenciam nossa forma de olhar/ver:

Por exemplo, eu peguei essa imagem que se chama “o beijo” (figura 3) e levei para meus alunos de desenho de observação, aí perguntei para eles, se eles tivessem que desenhar isso eles desenhariam? O que influencia nossa percepção não são só os fatores externos, mas nossa mente, principalmente nossos fatores internos, nossas memórias, nossas vivências, nossos preconceitos. (Entrevista realizada em 7/06/2018).

Prosseguindo, Gisele explicita a relação que constrói entre imagens de arte e novela, lembrando um percurso que trilhou em sala de aula:

E depois dessa imagem que mostrei na época, eu sempre coloco um fator que está passando na época, estava passando a novela da Fernanda Montenegro e a Nathalia Timberg que faziam um casal e aí, tem uma cena no começo da novela em que elas

estão se beijando (figura 4). E falei isso é contemporâneo, isso aqui é nossa novela, fazendo links né? E falei assim: - então o que te choca? o que mexe com você? esse beijo te choca? esse beijo te choca? beijo na rua te choca? Fui questionando os alunos e trazendo muitas informações deles. (Entrevista realizada em 7/06/2018).

Figura 3. Fotografia de Joel-Peter Witkin, The kiss, 1982.



Fonte: Google (2019).

Figura 4. Novela Babilônia exibida em 2015 na TV globo, 2015.



Fonte: Google (2019).

Utilizar imagens de novela para aproximar o cotidiano dos alunos das imagens da arte reforça “intercâmbios, hibridações, apropriações e mestiçagens que se produzem entre as imagens das artes visuais admitidas em um contexto determinado e aquelas corporativas, comerciais ou dos imaginários sociais” (MIRANDA, 2014, p. 294). Esse cruzamento de imagens no ensino de moda pode gerar conflitos e contradições que se misturam a vários tipos de interesse e aprendizagem, porém, pode ser produtivo ao provocar uma instabilidade no olhar, como admitiu Gisele.

Arrisco dizer que o campo da cultura visual é lugar ativo, qualificado, que pode oferecer propostas para um outro modo de ensinar moda. É necessário questionar frequentemente como aprendemos e como ensinamos assim como fez a colaboradora Gisele. Transitar entre imagens sem hierarquizá-las, rever o repertório de imagens que usamos para formação de designers estimulando-os a ser mais criativos, críticos e conscientes é tarefa sobre a qual devemos nos debruçar. Esse tipo de abordagem que a cultura visual oferece e sua transdisciplinaridade ganham força e apresentam possibilidades para pensar conteúdos que transcendam as imagens hegemônicas utilizadas no ensino de moda.

Dois aspectos me parecem importantes nessa análise sobre os processos de formação das professoras. Primeiro, a ideia de decidir fazer uma graduação em design de moda e se defrontar com professores “emprestados” de outras áreas, principalmente ligados às artes, resultando num tipo de formação que não fornecia saberes específicos e conhecimentos ligados à profissão. O aproveitamento de mão de obra docente também envolveu professores com alguma experiência nas linhas de produção de vestuário e habilidades “artísticas”, ampliando o conhecimento do campo da moda.

Esses desvios deslocam os conteúdos convencionais do campo da moda ao mesmo tempo em que podem gerar e acolher outras visões de mundo que os formandos trazem. O “mapa inesperado” (MIRANDA, 2017), ou o que chamamos aqui de acasos, aparecem de forma decisiva nos processos de formação e nos currículos, ampliando as aprendizagens e as formas de mediar o ensino de moda. Tanto a cultura visual como a moda se relacionam com práticas e saberes emprestados de outros campos como a antropologia, a arte, história, política, sociologia, literatura e performance, assemelhando-se, assim, mais à grama do que à árvore, configurando um conhecimento mais rizomático do que linear (DELEUZE & GUATTARI, 1989).

O segundo aspecto está relacionado a um ponto crucial que se impõe nesta análise: a relevância de aproximar quaisquer conteúdos do curso de moda com o cotidiano, com a realidade do designer de moda local, apontando maneiras de ver o mundo a partir de diferentes enfoques disciplinares. A vinculação arte-moda-cotidiano quando incorporada ao dia a dia dá sentido e significado as ações pedagógicas ao mesmo tempo em que enriquece a aprendizagem. Estreitar o ensino de moda reduzindo-o a um ensino “técnico” é tratar a universidade como instituição que não é “fundada em seu status como um lugar de crítica [...] existindo não para ensinar informação, mas para inculcar o exercício do julgamento crítico e encorajar o conhecimento em e de si mesmo.” (SMITH, 2005, p. 5).

O equilíbrio entre aprendizagem técnica e artística é uma maneira de potencializar a formação dos alunos colocando em perspectiva demandas profissionais e educacionais contemporâneas. Assim, devemos ampliar as possibilidades e demandas de aprendizagem, cabe à universidade realizar uma formação híbrida em design de moda com ênfase na pesquisa, na criação artística, na criação de moda e, ainda, utilizando a técnica do fazer como recursos que aprofundam uma visão crítica sobre a carreira profissional, sobre a vida e o mundo do trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRESWELL, J. (2007). *Procedimentos qualitativos: projeto de pesquisa método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1989). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 39° ed. São Paulo, Paz e Terra.

GOODSON, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.

MARTINS, R. & SÉRVIO, P. P. (2016). Reflexões sobre Cruzamentos entre imagens, mídia, espetáculo e educação a partir da cultura visual. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, pp. 245-274.

MIRANDA, F. (2014). Pedagogia das imagens: de artes visuais e shopping centers. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (Orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, pp. 293-313.

MITCHELL, W. J. (2002) *Showing seeing: a critique of visual culture*. *Journal of Visual Culture*, Vol 1(2): pp. 165-181.

SMITH, M. (2005). *Visual Studies, or the ossification of thought*. *Journal of Visual Culture*, Vol 4(2): pp. 237-256.

Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: práticas e desafios para formação de professores na cidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil.

GARCIA, Vanessa Ferreira¹; dos SANTOS, Maria Walburga²

¹Prefeitura Municipal de Sorocaba – UFSCar, vanessafgarcia2011@hotmail.com

²Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, walburgaufscar@gmail.com

RESUMO

Texto decorrente de trabalho de mestrado que analisou como as temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais vêm sendo compreendidas pelas docentes na educação infantil na rede pública da cidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil. É uma pesquisa qualitativa, com recorte teórico nos estudos da infância, notadamente na sociologia da infância, articulados às pesquisas a respeito das relações étnico-raciais. Com foco na formação docente e tendo em vista uma educação para a equidade, a análise indica que ainda há no município poucas iniciativas formativas com a perspectiva em destaque e, que as práticas existentes decorrem, principalmente, de interesse pontual de professoras que recorrem à formações externas, com recursos próprios.

PALAVRAS-CHAVE

Educação infantil, educação das relações étnico-raciais, formação docente.

ABSTRACT

This text is based on a master's research that analyzed how early childhood educators comprehend subjects related to ethnic-racial relations education at public schools of Sorocaba, São Paulo, Brazil. It is a qualitative research, with theoretical focus on childhood sociology, connected to researches in ethnic-racial relations. Focusing on teacher's training and aiming at education as a way to achieve equity, the studies indicate that there are a few training initiatives with this perspective in the city, and that the current practices arise mainly from occasional teachers' interests who resort to their own resources to afford the trainings.

KEYWORDS

Child education, education of ethnic-racial relations, teacher training.

Finalidade e objetivos

Abordar a questão das relações étnico-raciais para a educação infantil, primeira instituição em que a criança amplia suas relações sociais e é um dos espaços onde pode elaborar sua subjetividade e, que no Brasil, é a primeira etapa da educação básica, é matéria que necessita ser aprofundada, discutida e rediscutida para que possamos construir caminhos que favoreçam espaços educacionais igualitários em que crianças negras tenham igual direito a representatividade e acolhimento a sua corporeidade, cultura e fenótipos.

Relações raciais e discriminação tem sido campo de interesse e pesquisa na ciências sociais e humanas contando com clássicos internacionais como Frantz Fanon (*Peau noire, masques blancs*, de 1952); Pap Ndjaye (*La condition noire*, de 2008) ou ainda Achilles Mbembe (*A crítica da razão negra*, 2017). Nacionalmente, e trazendo o foco para a infância, há trabalhos que tratam das crianças negras em espaços urbanos e não urbanos, como quilombos, por exemplo (SANTOS, 2010; SOUZA, 2017). Na interface educação, relações raciais e infância, há apontamentos brasileiros de referência, como os trabalhos de Nilma Lino Gomes, Anete Abramowicz, Eliane Cavaleiro e a destacada produção de Fúlvia Rosemberg ainda no

século XX (1987, 1991), dentre outras autoras e autores, que inspiram e fomentam esse fértil campo de estudos e pesquisa, crescente no Brasil.

A presente pesquisa insere-se na temática relações raciais e educação infantil e surgiu inquietações vivenciadas no cotidiano do espaço da pré-escola. Pela experiência do dia-a-dia, surgiram questões derivadas da seguinte preocupação: como viabilizar práticas educativas que possibilitem às crianças espaços mais igualitários no campo das relações étnico-raciais? O estudo derivou a dissertação de mestrado: Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais: motivações docentes, desafios e possibilidades nos centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP), defendida em 2019.

Ao nos debruçarmos sobre a questão e no convívio com grupos de professoras e profissionais da educação não docentes, foi possível constatar de forma mais crítica o silenciamento e/ou negação que paira no que tange as questões de racismo, discriminação e preconceito racial nos espaços educacionais da primeira infância. A partir de então, tendo como subsídio a produção acadêmica atual que vem sendo elaborada e divulgada do Brasil, bem como em outros países, trouxemos a seguinte pergunta para o desenvolvimento desse trabalho acadêmico: de que maneira a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo compreendida pelas/ pelos docentes que buscam realizar práticas de valorização à igualdade racial no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba (SP)?

A cidade de Sorocaba sedia a pesquisa com a justificativa de ser município onde trabalham e habitam as autoras. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Sorocaba possui uma população estimada até o ano de 2017 de 659.871 pessoas. Considerando o último censo de 2010 temos um total registrado de 586.625 habitantes, o que faz da cidade a quarta mais populosa do interior de São Paulo (precedida por Campinas, São José dos Campos e Ribeirão Preto) e a mais populosa da região sul paulista. Situa-se na Macro Metropolitana Paulista e na Microrregião de Sorocaba, no interior do estado de São Paulo.

Segundo o último censo demográfico realizado em 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da cidade quanto a autodeclaração raça/cor é composta por brancos (74,45%), pardos (20,26%), pretos (4,06%), amarelos (1,12%) e indígenas (0,10%). Em que o grupo de pessoas negras (pardos e pretos) representam 25,06%. Comparado aos dados do censo anterior de 2000 a população que se autodeclara parda ou preta em Sorocaba cresceu em 65,1%. Considerando a população de crianças pequenas, segundo o último censo de 2010 são 28.712 crianças de 0 a 3 anos e 14.898 de 4 a 5 anos. Para atendimento educacional a essa faixa-etária Sorocaba possui um total de 110 Centros de Educação Infantil Municipais e 90 instituições particulares.

Nosso foco é a formação docente voltada a educação das relações étnico-raciais com professoras do município em questão, atentando para seus relatos, coletados durante o desenvolvimento do trabalho e visando à sistematização das ações docentes em prol da igualdade racial implementadas, considerando as motivações, dificuldades e possibilidades para o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Tal propósito foi viabilizado a partir de alguns objetivos específicos:

- Identificar junto às docentes que realizam práticas consideradas por elas de valorização da igualdade étnico-racial quais são as bases motivadoras para realização do trabalho;
- Compreender por meio dos relatos das docentes de educação infantil que se propuseram a partilhar práticas consideradas por elas de valorização à igualdade étnico-racial como articulam ações junto às crianças de 0 a 5 anos no cotidiano;
- Estabelecer e compreender junto às docentes quais as dificuldades, desafios e/ou possibilidades vivenciadas no cotidiano das creches e pré-escolas na implementação de propostas que favoreçam a igualdade racial

Esse estudo tem por finalidade ampliar o debate em torno de questões ainda não superadas em solo brasileiro, tal qual o racismo e as desigualdades sociais advindas também por meio de ações preconceituosas e discriminatórias no que diz respeito à população negra. Uma educação para as relações étnico-raciais desde a infância e abordada nos processos de

formação docente pode colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, menos violenta, que vislumbre o não racismo e a equidade.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Os estudos das relações étnico-raciais nos espaços educacionais da primeira infância constitui um campo de pesquisa ainda pouco abordado e no contexto prático segue permeado por ideais eurocentrados e pelo mito da democracia racial que se reconfiguram de forma peculiar na Educação Infantil. Reconhecer as especificidades dos espaços educacionais da primeira infância, seu contexto histórico, tensões, suas inter-relações com as temáticas, raciais, de gênero e sociais constituem assuntos introdutórios para que possamos ter pistas de como a temática étnico-racial vem sendo concebida na atualidade nos espaços das creches e pré-escolas.

O ideal de branqueamento é enraizado no contexto brasileiro, fruto do processo de colonização que marcou nossa trajetória histórica de mais de três séculos de exploração da população negra pelos colonizadores. Seus danos ecoam e se reconfiguram na atualidade limitando direitos, gerando processos de exclusão, constituindo o cenário de racismo estrutural¹ e institucionalizado² que oprime 53,6% da população brasileira constituída por autodeclarados pretos e pardos e 0,42% dos que se autodeclararam indígenas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2014.

As práticas de inferiorização de negros e negras foi um projeto político explícito, planejado e embasado num suposto argumento científico. Era consenso entre muitos grupos de políticos, médicos, antropólogos e sociólogos que o brasileiro ideal seria branco Dávila (2006, p.51). O ideal de branqueamento da população brasileira foi fortemente introduzido constituindo uma meta a ser alcançada.

Para esse efetivação foram criadas políticas públicas de aniquilamento racial que geravam a repulsa a tudo que remetia ao negro ou indígena no nosso país. Dávila (2006), ao discorrer sobre políticas sociais e raciais brasileiras entre os anos de 1917 e 1945, enfatiza como a escola foi um lócus de perpetuação dessas teorias racistas:

O consenso entre os formuladores de políticas era que as escolas eram as linhas de frente da batalha contra a “degeneração”. Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos – lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças. (Dávila, 2006, p. 55).

A escola teve o papel de reforçar o ideal eugênico e garantir que a hegemonia racial eurocentrada se mantivesse. Um século se passou e a ideia de raças superiores e inferiores foi superada no campo científico, mas segue ainda presente nas mentalidades e ideologias racistas que permeiam nossas relações.

Hoje o termo “raça” é utilizado por uma linha de estudiosos e pesquisadores somente no campo sociológico, na atualidade é consolidado no campo de pesquisa que raças humanas no sentido biológico não existem. Sendo assim, o termo é compreendido como uma

1 O racismo estrutural é o que gera instituições racistas, as instituições são partes da estrutura. Segundo Almeida (2018) o racismo estrutural está na base das relações gerando uma reprodução sistêmica de práticas racistas que estão enraizados na organização política, econômica e jurídica da sociedade “[...] o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornávelou ainda que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados” Almeida (2018, p.39). Ou seja, o racismo está na raiz das nossas relações sociais e manifestam-se segundo o autor de forma individual, institucional e estrutural.

2 Segundo o “Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional” (2013), o conceito de Racismo Institucional foi instituído pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, enfocando como o racismo opera no interior das instituições limitando o acesso e prejudicando as pessoas por conta de sua pertença racial, cultural e/ou religiosa. Segundo Almeida (2018) o racismo institucional compreende ações de hierarquização racial, discriminações negativas e preconceitos raciais presente nas instituições que funcionam numa sistemática que confere, direta ou indiretamente, desvantagens e privilégios a determinados grupos, considerando que os conflitos raciais presentes na sociedade são parte das instituições que seguem legitimando e reforçando a exclusão racial.

construção social e política, longe de aspectos biologizantes e racialistas que fundamentaram atrocidades no sec. XIX, hierarquizando, aniquilando e privilegiando a população branca em detrimento da população negra. Como afirma Nilma Gomes (2005):

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (Gomes, 2005, p.45).

Nesse processo, a educação possui um papel primordial em todas suas etapas e instancias em que se faz necessária uma ressignificação frente a educação para as relações étnico-raciais diante das demandas atuais. Como demonstrado no campo das relações étnico-raciais na educação infantil nos estudos de Cavalleiro (1998; 2015); Dias(1997; 2007); Oliveira (2004); Gaudio (2013); Santiago (2014) e Souza (2016) o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial, como nas antigas idealizações eugênicas, seguem presentes nos espaços educacionais da primeira infância, constituindo danos à formação da criança negra e gerando relações étnico-raciais desiguais.

Pesquisas inferem que esse ideal de branqueamento presente no nosso contexto social estruturam relações cotidianas em creches e pré-escolas de forma amalgamada e corriqueira, gerando a exclusão das crianças negras desde o início de sua trajetória nesses espaços institucionais. Nesse processo as resistências infantis segundo Dias (2012) se fazem presente mesmo diante de relações de poder dos adultos, elas podem aparecer por meio das múltiplas linguagens infantis, seja por meio de choros e contestações, retraimento, disputas ou ainda por meio de negativas de cumprimento das imposições do contexto adulto ou ainda pela manifestação do desejo de ser aceita.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica, precisa assumir-se como esse espaço privilegiado de vivências e interações infantis, que necessitam ser compreendidas em sua inteireza e diversidade para que não haja modelos únicos de ser criança.

Estudos da infância e relações étnico-raciais

Abramowicz e Moruzzi (2010, p.9) defendem que “para se compreender o que é a criança e conseqüentemente sua infância, precisamos localizá-la num tempo e num espaço, isso significa dizer que nem a criança e nem a infância são categorias universais e únicas.” Vandebroek (2013), por sua vez, evidenciará o essencialismo constitui uma armadilha que implica redução da criança a sua origem familiar, étnica ou cultural desconsiderando a enorme diversidade presente no seio das culturas e pertenças raciais.

Dialogando com essa pluralidade e em busca de estudos sobre crianças e suas infâncias que possibilitem uma maior congruência com nosso contexto, os Estudos da Infância ganharam força nos últimos anos. Este termo foi instituído pela pesquisadora Eloisa Acires Candal Rocha (1998), distinguindo-se da pedagogia clássica escolar visando atender a demandas de compreensões mais abrangente das relações das crianças no contexto escolar. Segundo Rocha (2011), no prefácio do livro Sociologia da Infância no Brasil:

A tradição de estudos da educação, até então voltados para processos e métodos pedagógicos, como busca de orientações únicas e gerais para a educação das crianças, tratadas de forma abstrata e universal, revela seu esgotamento ante as expectativas sociais e políticas dos “novos tempos”, em especial em países marcados por uma extrema desigualdade social e pela pobreza. (Rocha, 2011, p.8).

Essa desigualdade social e pobreza que marcam a realidade brasileira tem cor: segundo publicação Retrato das desigualdades de gênero e raça Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2011) em 2009, 20,2% das crianças brancas entre 0 e 3 anos estavam

matriculadas em creches, contra apenas 16,7% de crianças negras. Os dados que denotam que as famílias e crianças negras são as que majoritariamente compõem o grupo afetado drasticamente pela desigualdade e exclusão.

Os Estudos da Infância, com ênfase na Sociologia, constituem possibilidades para interlocuções nos estudos das crianças e suas culturas viabilizando o aprofundamento necessário às questões étnico-raciais que compõe um dos eixos da presente pesquisa. Como afirma Sarmiento (2005), as condições sociais das crianças é fator principal no que tange especificidades dentro do grupo geracional, em que a pertença étnico-racial, o gênero, o local onde as crianças vivem trazem a multiplicidade das suas relações e vivências no contexto das múltiplas infâncias.

Reconhecendo a centralidade da questão para efetivação do direito à educação que contemple de fato todas as crianças temos como fundamentação para ações voltadas a educação das relações étnico-raciais os avanços nas pesquisas e os aparatos legais instituídos nas últimas décadas visando a construção de espaços promotores da igualdade racial desde a primeira infância. Tal disposição é adensada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), principal documento para elaboração de políticas públicas e orientação de práticas pedagógicas na primeira infância. No artigo 8º da Diretriz Curricular para Educação Infantil (DCNEI) que versa sobre a proposta pedagógica, temos a seguinte regulamentação:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (DCNEIs).

Ao definir nos incisos VIII e IX de forma específica a importância de trabalharmos a temática da cultura africana e afro-brasileira com as crianças pequenas, podemos constatar um significativo avanço. Essa abordagem marca o reconhecimento e a necessidade de enfrentamento do racismo e da discriminação racial presente, fato antes negado ou silenciado pelo ideário fortemente marcado pela negação do racismo que estrutura o contexto brasileiro. Ressalta-se que essa construção se deu após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (DCNERER) aprovado em 2004 que abrange toda a educação básica e possibilitou avanço para os debates sobre a temática.

Ainda lembramos a lei 10.639/2003¹, que mesmo diante das limitações apresentadas no campo educacional da primeira infância, inferimos que a temática ganhou maior visibilidade, obteve recursos gerando produções de materiais de apoio, livros, pesquisas e estudos, o que trouxe avanços ao campo de forma ampla. Fato que tem possibilitado um debate maior visando à superação de práticas educacionais que desconsiderem nossas raízes negras e africanas.

Dentro desse processo é urgente considerarmos as questões que constituem as crianças como sujeitos de direitos, em que questões sociais, de gênero, étnico-raciais são inerentes aos espaços de convivência da Educação Infantil. Nesse contexto, a questão étnico-racial é um desses pontos nevrálgicos que necessitam de maior aprofundamento e compreensão nos espaços de formação docente.

1 Essa lei foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001, p.22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa vem constituir um método que abarca a complexidade das pesquisas em educação e abrangem os diversos contextos sociais, trazendo a compreensão mais ampla das múltiplas realidades e suas nuances. Como método analisamos como instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram respondidos 45 questionários por docentes de 7 Centros de Educação Infantil (CEIs) e realizadas sete entrevistas semiestruturadas.

Os questionários possibilitaram a seleção de participantes para aprofundar o debate proposto para pesquisa. Já as entrevistas trouxeram relatos de práticas docentes e ações consideradas de valorização da igualdade racial especificando as bases motivadoras para realização do trabalho, as possibilidades frente ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos e por fim as dificuldades e desafios enfrentados no contexto da rede municipal de Sorocaba para implementação das propostas.

Ressalta-se que o objetivo da pesquisa não foi mapear todas as docentes que possuem um trabalho voltado à temática na cidade de Sorocaba, mas dialogar com algumas dessas profissionais que representam, por seu histórico de trabalho e formativo de que forma as resistências para atuação neste campo vem ocorrendo. Dessa forma, contamos com análise temática das entrevistas de sete docentes sorocabanas embasados nos estudos de Bauer e Gaskell, (2014) e Duarte (2004), destacando suas possibilidades, motivações e desafios na realização de propostas de promoção à igualdade racial na educação infantil.

Resultados e principais conclusões

O foco dessa pesquisa não se ateve à discussão da desconstrução ou das ações das professoras, no entanto, nesse processo de seleção das entrevistadas foram considerados além da disponibilidade para o trato com a temática, o fato que as docentes já houvessem realizado ao menos uma modalidade formativa apresentada no questionário sobre a educação das relações étnico-raciais.

O estudo aponta que a motivação do trabalho com relações raciais é ligada ao âmbito pessoal, e a valorização da temática e à igualdade racial *é praticada principalmente (mas não exclusivamente) por professoras negras*, que continuam o histórico de luta da população negra pelo direito à educação, havendo também professoras *não negras que compreenderam sua função diante da problemática racial brasileira. Essas profissionais revelam que buscaram formações para ampliar suas possibilidades de trabalho junto às crianças pequenas.*

A respeito das possibilidades de trabalho com as crianças, as ações desenvolvidas visam a garantia da visibilidade à estética, cultura e conhecimentos negros por meio do brincar, da musicalidade, da organização dos espaços, do contato diário, da valorização das características e fenótipos das crianças.

Considerando as nuances e dificuldades para efetivação de ações de promoção à igualdade racial, a coragem demonstrada para realização das propostas mesmo diante de contextos que se mostram desfavoráveis e desejosos, conscientes ou não, pela manutenção do padrão racial imposto foi um dos fatores considerados.

A presente pesquisa aponta que o contexto da educação infantil na cidade Sorocaba (SP) apresenta demandas urgentes por formação, espaços para diálogos e debates sobre a temática. Oliveira (2016) nos alerta que as creches e pré-escolas ao furtarem-se ao reconhecimento e diálogos sobre a importância das questões étnico-raciais na primeira infância constituem-se como espaços prejudiciais na formação da autoimagem da

criança negra, reforçando e reafirmando o eurocentrismo em que as pertencças negras são inferiorizadas.

Em contraposição as ações positivas, o momento político do Brasil e da cidade de Sorocaba segue permeado por tensões que se configuram de forma arbitrária, como a imposição de um sistema apostilado implementado em 2019 nas pré-escolas que abrangem crianças de quatro e cinco anos e no ensino fundamental com crianças de seis a dez anos, ação essa que contraria os estudos do Conselho Municipal de Educação (CMESO) conforme divulgado na Consulta Pública CMESO nº 01/2018 “Material Didático utilizado pela Escola”.

Conforme explicitado por Gomes e Silva (2011), ações formativas e práticas educacionais que desconsideram a diversidade das crianças sejam elas raciais, sociais, culturais, de saberes, dos espaços em que vivem e que por consequência reportam-se a homogeneização, uniformidade dos currículos, dos saberes, dos métodos não dialogam de nenhuma forma com ações de valorização à igualdade racial. Dessa forma, o apostilamento que instituíram no ano de 2019 forçosamente constituem, em especial na educação infantil, formas de desvalorização dos saberes das crianças e suas culturas gerando o cerceamento da diversidade em todas as instâncias.

Para que as ações ganhem força e se ampliem é necessária a busca por relações democráticas em que as docentes e escolas que já realizam ações em prol da igualdade racial sejam consideradas e façam parte da elaboração das propostas. Como elaborar propostas de valorização étnico-racial na primeira etapa da educação básica sem conhecer o trabalho em creches e pré-escolas? Como falar de valorização à igualdade racial sem buscar diálogos com quem já atua há anos nesta frente?

Não há respostas prontas ou maneiras únicas de realizar ações de educação das relações étnico-raciais junto às crianças pequenas, o campo segue em construção de propostas e ações metodológicas. Fomentar os diálogos, trocas de saberes entre acadêmicos, especialistas, comunidade negra, movimento negro, docentes, equipes gestoras, famílias e crianças são caminhos para que as ações se fortaleçam e solidifiquem. A filosofia africana Ubuntu nos traz esse senso de coletividade, “Eu sou porque nós somos” considerar os saberes dos demais e unir forças com os que buscam ações de contraposição ao racismo potencializam as práticas exitosas e garantem maior energia para a caminhada.

O direito à educação que contempla a igualdade racial é de todas as crianças e dever de todos nós, direito que não se restringe a população negra, pois garantir a valorização das nossas raízes africanas, promovendo a contestação da história enviesada e única garante que a educação esteja em consonância com os valores de respeito, reconhecimento e valorização das nossas múltiplas e ricas identidades

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Cavalleiro, E. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.

Cavalleiro, E. d. (2015). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

Cavalleiro, E. d. (1998). *USP*. Acesso em 10/10/2019 de outubro de 2019, disponível em [bdpi.usp: https://bdpi.usp.br/single.php?_id=000995054](https://bdpi.usp.br/single.php?_id=000995054)

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Unesp.

- Dias, L. R. (2007). *No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo*. São Paulo, SP: Tese (Doutorado). Programa de Pós - Graduação em educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. .
- Dias, L. R. (1997). *Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas*. UFMS: Dissertação de Mestrado.
- Dias, L. R. (2012). Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: M. A. Bento, *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.
- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba: Educar: Editora UFPR.
- Gaudio, E. S. (2013). *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação): Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: A. e. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal n.10.639/03*. Brasília: MEC/ Secadi.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, N. L., & SILVA, P. B. (2011). O desafio da diversidade. In: N. L. Gomes, & P. B. Silva, *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle.
- Minayo, M. C. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moruzzi, A. B., & Abramowicz, A. (2010). *O plural da infância : aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCAR.
- OLIVEIRA, F. (2016). A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)* , p. 136-149, jul./dez v. 2, n. 2.
- Oliveira, F. (2004). *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? [Dissertação de mestrado]*. São Carlos (SP): UFSCar.
- Rocha, E. A. (1998). *I. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia Tese (doutorado)*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Rocha, E. A. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil -Prefácio*. Campinas: Autores associados.
- Santiago, F. (2014). *Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado! Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado)*. Campinas: Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas/SP.
- Santos, B. d. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações A Partir Da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 91, mayo-agosto* , pp. 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2003). O que cabe na mão ... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: D. (. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Souza, E. Q. (2016). *Souza, Edmacy Quirina de. 2016. Crianças negras em escolas de "alma branca" : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil* . São Carlos: UFSCar- Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos.
- Souza, M. L. (2016). Quais as crianças da base nacional comum Curricular? Um olhar para as "culturas" sem diversidade cultural. *Debates em Educação - Dossiê: "Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate"* , v.8, n.16 p.136-156.
- Vandenbroeck, M. (2013). Aspectos econômico, educacionais e sociais do respeito à diversidade na Educação Infantil . In: A. Abramowicz, & M. (. Vandebroeck, *Educação infantil e diferença*. São Paulo: Papyrus.
- Vasconcelos, F. A. (2017). Filosofia Ubuntu. . *Logeion Filosofia da Informação* , v. 3, p. 100-112.

Implementación de la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB

Agud Morell, Ingrid¹; Sánchez Martí, Angelina²

¹Universitat Autònoma de Barcelona, ingrid.agud@uab.cat

² Universitat Autònoma de Barcelona, angelina.sanchez@uab.cat

RESUMEN

Esta comunicación responde a la necesidad de mejorar la calidad docente con la formalización de un grupo de trabajo estable en la Facultad de Ciencias de la Educación -Grupo de Educación y Género- que lleva en funcionamiento de manera informal desde Septiembre de 2017 en la Universidad Autónoma de Barcelona. El grupo, abierto a toda la comunidad educativa y formado por profesoras y estudiantes, lidera un proyecto que da respuesta desde las ciencias de la educación a la demanda -social, ética, legal y educativa- de revisar con perspectiva de género los conocimientos, valores y competencias que se transmiten en la docencia; así como de iniciar una reflexión conjunta para incorporar de forma transversal en los estudios de las ciencias de la educación una aproximación feminista dirigida a detectar y transformar el legado patriarcal en la educación, la cultura y la transmisión de valores.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, educación superior, ciencias de la educación, enseñanza.

ABSTRACT

This paper responds to the need to improve the teaching quality with the formalization of a stable innovation group in the Faculty of Education Sciences -named as Education & Gender Group- which has been working informally since September 2017 at the Autonomous University of Barcelona. The group, open to the entire educational community and formed by teachers and students, leads a project that responds from the sciences of education to the -social, ethical, legal and educational- demand to review with a gender perspective knowledge, values and competences that are transmitted in teaching; as well as to initiate a joint reflection to incorporate a feminist approach aimed at detecting and transforming the patriarchal legacy in education, culture and the transmission of values, in a cross-sectional way in all the degrees of education sciences.

KEYWORDS

Gender perspective, higher education, education sciences, teaching.

La perspectiva de género en ciencias de la educación

La eliminación del androcentrismo, la revisión de los estereotipos y la performatividad de género, la diversidad sexual y los sesgos de género en el campo de las ciencias de la educación pasa por considerar el patriarcado, las desigualdades entre hombres y mujeres y la falta de reconocimiento del colectivo LGBTI en la producción del conocimiento. Pasa también por promover la igualdad desde las diferentes asignaturas.

La integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria, y especialmente en los grados de la Facultad de Ciencias de la Educación, no sólo es una necesidad social que no requiere justificación, sino que también es actualmente un criterio valorativo para la acreditación de los grados y postgrados en educación superior.

De acuerdo con la Ley 17/2015, de 21 de julio, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, el artículo 28.1 plantea la promoción de la introducción de la perspectiva de género de forma transversal, así como de los estudios sobre la contribución de las mujeres a lo largo de la historia en todos los ámbitos del conocimiento y en la actividad académica e

investigadora. Siguiendo esta Ley, las solicitudes de acreditación de los grados y postgrados deberán ir acompañadas de un informe que detalle explícitamente como se ha incorporado esta perspectiva en el plan de estudios. Esta explicación debe incluirse también en el Tercer Plan de Acción para la Igualdad entre mujeres y hombres en la UAB 2014-2017 (Medida 3.8.). En consecuencia, el observatorio para la igualdad de la UAB ha elaborado una guía para la introducción de la perspectiva de género en la docencia. Según este Plan, la responsabilidad y la ejecución de esta medida corresponde a los centros, las facultades y sus escuelas, las coordinaciones de estudios y los departamentos. Nos encontramos pues, sin duda, con la necesidad de establecer un marco específico para la introducción y explicitación de la perspectiva de género en los estudios de las ciencias de la educación.

Además, la integración del género en el currículo académico forma parte de una estrategia más amplia de gender mainstreaming lo que resulta en un compromiso político de la mayoría de los estados miembros de la Unión Europea (Van Arensberg, Lansu & Bleijenbergh, 2014). El gender mainstreaming apunta hacia la “(re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos políticos, de modo que la perspectiva de la igualdad de género sea incorporada en todas las políticas y regulaciones a todos los niveles y etapas, por los actores normalmente implicados en la toma de decisiones” (European Institute for Gender Equality, 2013). Este mismo instituto define la integración de la perspectiva como un proceso de convertir los contenidos de la docencia, los materiales y los programas para hacerlos “sensibles al género” (gender-sensitive).

Metodología

En este marco, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB se inició el Grupo de Educación y Género en septiembre de 2017, impulsado por las vicedecanas Anna Marbà y Marta Bertran y por la jefa de unidad y experta en estudios de género Montserrat Rifà. El grupo cuenta con la colaboración e implicación de docentes de todos los departamentos de la facultad, además de estudiantes de los diferentes grados que se reúnen periódicamente cada quince días para diseñar el plan de acción para la implementación de la perspectiva de género en los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tenemos a disposición mucha literatura en relación a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia. Por un lado, información sobre buenas prácticas basada en investigaciones internacionales (UNESCO, EU-funded projects como GARCIA, EnRRICH, STAGES e incluso la red Gender-NET) pero también a nivel nacional el trabajo realizado por la Red Vives de universidades y el Observatorio para la Igualdad de la UAB, entre otros. Estos son los antecedentes y fundamentos que justifican y motivan la conformación del grupo de mejora de la calidad docente -Grupo de trabajo en Educación y Género-, y que justifican su proyecto de mejora. Este grupo, entre muchas otras características, permanece abierto a toda la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación: profesoras, investigadoras, estudiantes y PAS y cuenta con el apoyo de las coordinadoras de las titulaciones y los jefes de departamento.

Más concretamente, como objetivo general busca dar respuesta, desde las ciencias de la educación, a la demanda -social, ética, legal y educativa- de revisar con perspectiva de género los conocimientos, valores y competencias que se transmiten en la docencia de la facultad. Además, promueve la reflexión conjunta para incorporar de forma transversal en los estudios de las ciencias de la educación una aproximación feminista dirigida a detectar y transformar el legado patriarcal en la educación, la cultura y la transmisión de valores. Su intención última es acabar con la asunción acrítica del patriarcado y concienciar a los miembros de la comunidad educativa de la facultad, transformando visiones, contenidos, referentes bibliográficos y metodologías.

En base a ello, sus objetivos específicos son:

- Diagnosticar las necesidades formativas del profesorado en materia de género, así como las carencias de perspectiva en los estudios de grado y postgrado de la facultad.
- Identificar y visibilizar la perspectiva de género presente en los grados y postgrados.
- Fundamentar teóricamente la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Establecer un plan de acción y transformación feminista de los estudios de la facultad.
- Generar un entorno de reflexión conjunta con toda la comunidad educativa: profesores, estudiantes y PAS.

Para dar respuesta a los primeros dos objetivos se está llevando a cabo un análisis de necesidades. La evaluación de necesidades puede definirse ampliamente como “un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos” (Witkin y Altschuld, 1996: 4). A partir de la definición de necesidad como la discrepancia existente entre el estado actual y las metas esperadas, estos autores establecen niveles de necesidad: a) las necesidades normativas: las que los expertos opinan que sufre un determinado sector de la población; b) las necesidades sentidas: basadas en la percepción de los profesionales, administradores o técnicos responsables de la planificación, gestión y/o ejecución de la intervención social o educativa sobre una determinada carencia; y, c) las necesidades expresadas: se manifiestan cuando existe la demanda de solución de la necesidad por parte del sujeto o sujetos afectados (colectivos beneficiarios o receptores de la intervención social).

En este proyecto se toman en cuenta fundamentalmente los dos primeros niveles de necesidades que interaccionan y mantienen mutuas influencias en nuestro contexto, con el propósito de obtener las necesidades comparativas para poder establecer un plan de acción y transformación feminista de los estudios de la facultad mediante el contraste de las necesidades normativas -desde la literatura y manifestadas por personas expertas- y las necesidades sentidas -expresada por parte del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

El desarrollo de esta evaluación de necesidades prevé el uso de técnicas diversas y complementarias: el análisis documental de la literatura relevante, los indicadores sociales más actualizados sobre el tema que nos ocupa y, en última instancia, un pequeño estudio diagnóstico basado en un estudio por encuesta -que hasta ahora se encuentra en su fase inicial. La población objeto de estudio es el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.

Resultados y avances

La evaluación hecha permitirá responder a la consecución de los otros objetivos perseguidos. Por un lado, fundamentar teóricamente la inclusión de la perspectiva de género en los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación. Por otro, establecer un plan de acción y transformación feminista de los estudios de la facultad.

Pese a que la implementación del proyecto liderado por el Grupo de Educación y Género se encuentra todavía en su primer año de desarrollo, se espera generar en los estudiantes competencias vinculadas con la perspectiva de género como:

1. Identificar las desigualdades de género, el androcentrismo y el patriarcado en sus múltiples dimensiones sociales y especialmente en los contextos educativos.
2. Lograr una mirada crítica respecto a los sesgos androcéntricos en las ciencias de la educación.
3. Fortalecer la capacidad de incorporar y explicitar la dimensión de género en sus profesiones.

4. Conocer y aplicar los diferentes instrumentos y recursos disponibles para crear proyectos educativos comprometidos con la igualdad.

Hasta ahora, se han creado indicadores que para indagar, cuestionar y repensar como debe introducirse la aplicación de la perspectiva de género en los diferentes estudios de ciencias de la educación. Siguiendo el modelo de Beate Kortendiek (2011) y del Observatorio para la Igualdad de la UAB (2017) sobre el currículo favorable al género que señala unos aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la perspectiva de género, algunos de estos indicadores se articulan alrededor de: los aspectos profesionales de género de la disciplina; las perspectivas críticas del conocimiento en la disciplina (sesgos de género, biografías y lenguaje); la producción y uso de los resultados de investigación de la disciplina; las competencias de género de la disciplina; las metodologías docentes. La creación de estos indicadores a la vez nos sirve como instrumento de evaluación de la calidad de la perspectiva de género en la docencia de la facultad.

Los beneficios a largo plazo que se desprenden con la aplicación de esta herramienta son entre otros: ofrecer aprendizajes de contenidos, competencias, metodologías y valores no sexistas y contribuye a vivir y convivir en una universidad libre de sexismos y discriminación donde todo el mundo se puede sentir seguro y reconocido.

Impacto sobre el profesorado y las titulaciones

A largo plazo, a partir de los resultados del trabajo del Grupo de Educación y Género, esperamos poder diseñar un manual docente para la modificación de las guías docentes, la actualización de los contenidos y los referentes bibliográficos y la modificación de las metodologías docentes. Con el manual y posibles formaciones docentes específicas para la facultad de ciencias de la educación, se espera también generar en los docentes las competencias de género.

Beneficios para la comunidad educativa y la sociedad

Se espera también seguir generando discursos que visibilicen las situaciones de desigualdad, fomenten la ruptura con procesos de naturalización de estas desigualdades e identifiquen, apoyen y creen iniciativas para la implementación de políticas de gender-mainstreaming.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

European Institute for Gender Equality (2013). *Gender Equality Index Report*. Vilnius, Lithuania.

Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming. A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. En: Grünberg, Laura (Ed.), *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (pp. 211–228). Bucharest: UNESCO-CEPES Studies on Higher Education.

Observatorio para la Igualdad de la UAB (2017). *Perspectiva de género en la docencia y la investigación*. UAB

Van Arensbergen, P. Lansu, M., y Bleijenbergh, I. (2014). *Report on Mapping of available Gender Training instruments and agreed Gender Training quality standards. Deliverable 4.1*. EGERA Project.

Witkin, B. R., y Altschuld, J. W. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: SAGE Publications.

Percepciones de los maestros en formación inicial de infantil y primaria sobre el Aprendizaje por Proyectos (ABP) en el contexto del Huerto Ecodidáctico

Rodríguez-Acevedo, Elizabeth¹; Espinet, Mariona²;

¹ *Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals,*
elizabeth.rodriqueza@e-campus.uab.cat

² *Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimental,*
Mariona.Espinet@uab.cat

RESUMEN

La investigación analiza las percepciones y sugerencias de los maestros en formación inicial de infantil y primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona, referidas al trabajo por proyectos (ABP) y el manejo del huerto ecodidáctico. Se elaboró un guión de entrevista semiestructurada con cuatro criterios referidos al huerto ecológico (espacio físico, experiencia previa y huerto en formación inicial), la metodología por proyectos (conceptualización, proceso y ABP en formación inicial) y, el ABP en el huerto ecodidáctico de la escuela y la facultad. Las entrevistas fueron realizadas a una muestra formada por quince estudiantes del 4to año y, los resultados evidenciaron un desconocimiento en cuanto al manejo del huerto ecodidáctico, el dominio de la metodología ABP e hicieron propuestas de mejora para organizar una asignatura obligatoria u optativa titulada: "Pedagogía, experimentación, sostenibilidad y consumo", de primero a cuarto año de formación.

PALABRAS CLAVE

Formación de maestros, huerto ecodidáctico, ABP, propuesta educativa, innovación.

ABSTRACT

The research analyzes the perceptions and suggestions of the initial and primary school teachers of the Faculty of Education Sciences, of the Autonomous University of Barcelona, referring to project work (ABP) and the management of the eco-didactic garden. A semi-structured interview script was prepared with four criteria related to the ecological garden (physical space, previous experience and orchard in initial formation), the methodology for projects (conceptualization, process and ABP in initial formation) and, the ABP in the eco-educational garden of The school and the faculty. The interviews were conducted on a sample formed by fifteen students of the 4th year and, the results showed a lack of knowledge regarding the management of the eco-didactic garden, the mastery of the ABP methodology and made proposals for improvement to organize a compulsory or optional subject entitled: " Pedagogy, experimentation, sustainability and consumption ", from first to fourth year of training.

KEYWORDS

Teacher training, eco-didactic garden, ABP, educational proposal, innovation.

Actualmente, la utilización de los huertos como recurso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos goza de una aceptación cada vez mayor. Esta realidad, supone que los futuros maestros de infantil, primaria y secundaria deben recibir formación específica en la conducción de huertos y metodologías activas.

La formación del profesorado es uno de los elementos principales para tener en cuenta a la hora de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos niveles educativos. Se busca un cambio de paradigma, un aprendizaje profundo, el uso de metodologías activas y mejorar la formación del futuro profesorado (Fernández-Arroyo, J., Puig-Gutiérrez, M. y Rodríguez-Marín, n.d.).

La formación del profesorado es quizás uno de los elementos principales a tener en cuenta a la hora de intentar desarrollar una enseñanza de calidad en los distintos

niveles educativos. Pese a dicha importancia, consideramos que todavía es una asignatura pendiente y susceptible de mejora

Uno de retos de las instituciones de estudios superiores para el siglo XXI es formar profesionales críticos e incluir en los currículos oficiales de las diferentes titulaciones contenidos ambientales con el objeto de contribuir a la formación de los futuros profesionales en las competencias básicas para el desarrollo sostenible (Barrón, Navarrete, & Ferrer-Balas, 2010).

La universidad forma parte de la Red Universidades Cultivadas que promueve el desarrollo de huertos ecodidácticos en las universidades españolas como recursos para el aprendizaje de competencias profesionales de los maestros y la consecución de los objetivos para el desarrollo sostenible 2030.

Finalidad

Conocer las percepciones, dificultades y propuestas que presentan los maestros de formación inicial de infantil y primaria en el manejo del Huerto Ecodidáctico y la metodología del trabajo por proyectos (ABP) como estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora.

Objetivos

- Conocer las percepciones de los maestros en formación inicial sobre el trabajo por proyectos (ABP) y huerto ecodidáctico.
- Identificar potencialidades y dificultades del trabajo por proyectos (ABP) en el huerto escolar ecológico.
- Identificar el valor pedagógico que le asignan los maestros en formación, en servicio, agroambientales al huerto Escolar Ecológico.

Fundamentación teórica

La investigación se enfoca desde una epistemología relativista con una perspectiva constructivista que considera al conocimiento de carácter abierto, activo, procesual y que evoluciona (Eugenio y Aragón, 2016).

Por otro lado, el huerto es considerado por diferentes autores como un recurso de gran potencial en el contexto de la formación inicial de los futuros maestros por la responsabilidad de iniciar a los niños/as en el desarrollo de la competencia científica despertando su interés y motivación con el fin de promover un desarrollo profesional auténtico siguiendo los fundamentos de la agricultura ecológica o la permacultura y es aplicable a todos los niveles escolares.

Su uso ha sido el de complementar a nivel práctico los contenidos teóricos de asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, fundamentalmente en Educación Primaria y se hace necesario utilizar métodos de enseñanza que supongan al mismo tiempo, un contenido y una estrategia de aprendizaje (Eugenio, M.; Zuazagoitia, Daniel; Ruiz-González, 2018) y en el contexto definido (Aragón & Cruz, 2016).

Por otro lado; al revisar sobre el aprendizaje basado por proyectos aparece como una metodología novedosa, a pesar de que fue definida hace más de un siglo por W. Kilpatrick (1918) con la influencia de J. Dewey y E. Thorndike (Sanmartí y Marquez, 2017)

Según, Suárez y Turizo (2005), el ABP permite el desarrollo de competencias investigativas y científicas en los estudiantes, válidas para complementar en su formación integral, basados en una problemática de la vida real al considerarse un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás.

En este sentido; el ABP ofrece unas pautas para conseguir implicar al alumnado en su propio aprendizaje, guiarle y acompañarle en el proceso y ser capaz de analizar las evidencias generadas a lo largo del proyecto para considerar si se han alcanzado los objetivos o han surgido problemas por el camino.

Por otro lado, el uso de huertos ecológicos como recurso didáctico y contexto de aprendizaje es cada vez más frecuente en España; los huertos se emplean a lo largo de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desde distintas perspectivas y enfoques, y ofrecen una amplia diversidad de posibilidades y respuestas ante diferentes necesidades.

En algunos casos, se usan a nivel de un solo centro educativo: son los llamados huertos escolares, generalmente vinculados a la enseñanza de materias de ámbito científico, o bien de materias de distintos ámbitos (matemáticas, artes o tecnología, por ejemplo) desde un enfoque pluridisciplinar que exige de esfuerzos de coordinación y cooperación entre distintos profesores/as y Departamentos (Labrador et al. 2016).

Eugenio y Aragón (2015, 2016) resaltan la importancia de la formación inicial del futuro profesional en el manejo del huerto escolar ecológico y la responsabilidad en despertar el interés y la motivación en los niños para generar conocimientos y procedimientos del método científico resaltando la observación y experimentación al constituirse en laboratorios vivos que permite la implementación de metodologías activas y experienciales, conectando con los conocimientos y destrezas que el alumno tiene. Su uso potencia el aprendizaje por indagación, al permitir poner en práctica habilidades y trabajar procedimientos relacionados con el método científico.

Los propios maestros/as en formación perciben que el uso del huerto resulta en la generación de conocimientos de forma alternativa y su uso tiene beneficios sobre la salud mental y emocional, y contribuye al desarrollo de una comunidad escolar más creativa, activa físicamente, pacífica y eficaz en el trabajo colaborativo.

Además, es un recurso innovador para contribuir a las competencias para el desarrollo sostenible en la formación de maestros y los futuros maestros debido a la emergencia planetaria que enfrentamos en la actualidad. Urge una educación para la sostenibilidad y supone una dimensión fundamental en la formación del profesorado (Vílchez y Escobar 2014; Ceballos et al., 2014)

La UNESCO en su publicación “Escuelas para el desarrollo sostenible” (2012,15) se refiere al trabajo con pedagogías EDS que estimulan a los alumnos a hacer preguntas, a analizar, a pensar de forma crítica y a tomar decisiones.

De acuerdo con Novo (2009), la Educación Ambiental, puede considerarse como el único movimiento educativo que posee más de 30 años trabajando sobre los vínculos medio ambiente y desarrollo. Por lo tanto, se trata de un ámbito de actuación idóneo para poder introducir a nuestros estudiantes, futuros docentes, a la cultura de la sostenibilidad (Vílchez y Gil, 2012).

En las últimas décadas, el reconocimiento del contexto como elemento de influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje lo han posicionado como un referente de estudio desde diferentes enfoques y niveles en la enseñanza de las ciencias. Según Teliz (2007), cita a Dewey, quien introdujo el término *contexto* en la enseñanza, para explicar lo que él denominaba situación, planteando que la forma de experimentar y formar juicios sobre objetos o eventos no podría darse de manera aislada, sino que debería ser tratado como la relación de un todo contextual.

Entendiendo al *contexto*, como un marco referencial dentro del que estaban contenidos una serie de elementos que conformaban un entramado común para dotar de sentido a una situación particular. Los trabajos analizados muestran que los estudiantes le dan un mayor significado a lo que aprenden cuando lo pueden relacionar con el mundo real, presentando valores motivacionales y de interés más altos.

Según el contexto y sus diferentes interpretaciones se manifiestan como un concepto polisémico, desde su concepción epistemológica, el cual ha sido introducido con sus propias interpretaciones en la ciencia y en la enseñanza de las ciencias.

Actualmente la enseñanza y el aprendizaje basado en el contexto se ubica como un movimiento emergente en la didáctica de las ciencias, tienen la intencionalidad de mejorar la pertinencia de la enseñanza de las ciencias, la participación de los estudiantes al incrementar su satisfacción personal y aumentar la motivación por la ciencia, entre otros.

En la construcción del significado de contexto en la enseñanza de las ciencias uno de los planteamientos que aborda diversos enfoques. Se hace evidente que el contexto se instaura como un referente intencionado para los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que sus implicaciones en el plano educativo develan posturas concretas del contexto como: *el contexto como contenido*, en el que el diseño de las unidades didácticas debe conectar contextos pertinentes que relacionen las preguntas que se derivan de los contenidos, los conceptos básicos que se pueden aplicar a responder tales preguntas y la validez del contexto en el contenido y las actividades propuestas a los estudiantes;

Se considera al huerto como recurso innovador por contribuir a las competencias para el desarrollo sostenible en la formación de maestros y los futuros maestros debido a la emergencia planetaria que enfrentamos en la actualidad. Urge una educación para la sostenibilidad y supone una dimensión fundamental en la formación del profesorado (Vílchez y Escobar 2014; Ceballos, 2016; Aragón, 2017)

Metodología

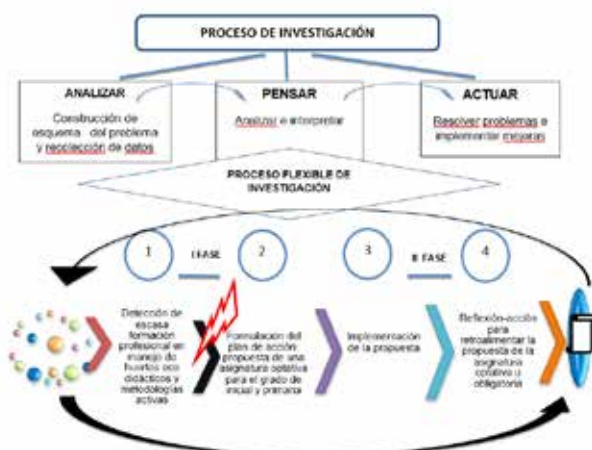
El proceso de investigación pasa por hacer un análisis para la construcción esquemática del problema y poder hacer la recolección de datos, para luego pensar haciendo un análisis e interpretación profunda de la problemática para finalizar realizar la acción de implementación y mejora. Como proceso flexible, permite que se pueda realizar en cuatro etapas y dos fases.

La primera etapa estuvo enfocada a conocer las percepciones que manifiesten los maestros en formación inicial de infantil y primaria sobre el manejo de la metodología del trabajo por proyectos (ABP) en el contexto huerto Eco didáctico como contexto.

En la segunda etapa, se diseñará la propuesta de una asignatura optativa denominada: “Pedagogía, experimentación, sostenibilidad, y consumo”, para los cursos 1,2,3, y 4 de Educación Infantil y Primaria, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La temática que se enfocará estará relacionada con el manejo del Huerto Eco didáctico y la metodología por proyectos (ABP), para fortalecer las competencias profesionales en la formación de los futuros maestros

En la tercera etapa, se implementará la propuesta de la asignatura optativa y en la cuarta etapa se reflexionará para actuar a través de una retroalimentación de mejora de la propuesta asignatura optativa u obligatoria. (Figura 1).

Figura 1: Metodología y el proceso de la investigación del estudio

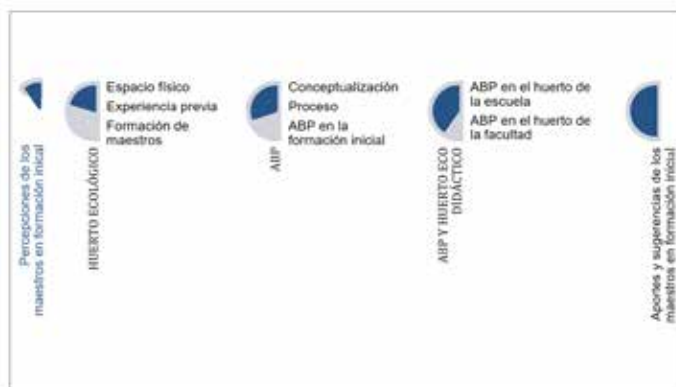


Como instrumento de recogida de datos se elaboró un guión de entrevista semi estructurada (Figura 2), con 20 preguntas abiertas organizadas en tres momentos (Introducción, Desarrollo y Finalización) y tres criterios (caracterización del informante, percepciones de los maestros en formación inicial referidas a las percepciones de los maestros sobre el huerto ecológico (espacio físico, experiencia previa y en la formación inicial de maestros), la metodología por proyectos (conceptualización, proceso, ABP en la formación inicial) y, la metodología por proyectos (ABP) en el huerto Eco didáctico (escuela y facultad) y; finalmente, el tercer criterio enfocado a conocer las aportaciones personales de los maestros.

Figura 2: Guión de entrevista para maestros en formación inicial de infantil y primaria

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL				
MOMENTO	CRITERIOS	INDICADOR	PREGUNTAS	
Introducción	1. Caracterización del informante	1.1. Año de estudios	¿Me podrías indicar tu nombre y cuándo empezaste el grado?	
		1.2. Grado de estudios de magisterio	¿Infantil? o ¿Primaria?	
		1.3. Nivel de Motivación por la carrera	¿Cuál fue tu motivación para apuntarte al grado de formación inicial?	
		1.4. Perspectivas de futuro	¿Qué perspectivas de futuro tienes con respecto a tu carrera?	
Desarrollo	2. Percepciones	2.1. Huerto ecológico	2.1.1. Espacio físico	¿Existe huerto en la facultad?, ¿Cómo está organizado?, ¿Cómo se construyó?, ¿Es propio de la universidad o recibe financiamiento? ¿Qué entiendes por huerto ecológico
			2.1.2. Experiencia previa	¿Has visitado alguna vez un huerto?, ¿qué recuerdas de ésta experiencia? / Social
				¿Has estado en alguna escuela que tiene huerto?, ¿Qué recuerdas de ésta experiencia? / Escolar como docente
		2.1.3. Huerto en la formación de maestros	En tu formación como maestra ¿has trabajado en el huerto de la facultad alguna vez? ¿Qué valor educativo tiene trabajar o aprender en el huerto ecológico?, ¿Qué contenidos crees que se pueden aprender? ¿Qué otras actividades te gustaría añadir en tu formación como maestro?	
		2.2. ABP	2.2.1. Conceptualización	¿Conoces la metodología de trabajo por proyectos? De ser afirmativo ¿Qué crees que se logra con el aprendizaje por proyectos? ¿Qué temas serían más adecuados para el trabajo por proyectos?
			2.2.2. Proceso	¿Puedes describir los pasos que siguen en el ABP a través de un ejemplo?
			2.2.3. El ABP en la formación inicial	¿ Crees que los maestros de vuestra facultad recibe formación suficiente en trabajo por proyectos?
		2.3. ABP en el huerto ecodidáctico	2.3.1. ABP en el huerto de la escuela	¿Cómo podría ser un proyecto en el huerto? ¿Puedes darme un ejemplo del trabajo por proyectos en el huerto? ¿Crees que es difícil de trabajar por proyectos en el huerto?
			2.3.2. ABP en el huerto de la Facultad durante su formación	¿Consideras que existe necesidad de formación inicial en metodología ABP para el trabajo en huerto? De ser afirmativo, ¿puedes explicarme algunas de esas necesidades que consideras importante para tu formación? ¿Le ves alguna dificultad, potencialidad o beneficio?
		Fin	3. Aportaciones personales	

Figura 3: La figura esquematiza las categorías (4) y subcategorías a partir de las entrevistas realizadas a los maestros en formación inicial de infantil y primaria



La muestra estructural e intencionada, estuvo compuesta por 15 maestros en formación inicial (10 maestros de educación Infantil y 05 de educación primaria) del 4to año de la optativa de experimentación de diferentes aulas y docentes. La entrevista se realizó durante el mes de abril del 2019.

Las sugerencias personales, permitirán organizar una propuesta de una asignatura optativa a la que le denominaremos: “Pedagogía, experimentación, sostenibilidad y consumo”, desde el inicio de su formación universitaria.

Resultados

Los resultados preliminares de la primera etapa del estudio aplicado a 15 maestros en formación inicial de infantil y primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona se muestran en los siguientes esquemas de acuerdo a los criterios o categorías:

a. Percepciones sobre el huerto ecológico

Las respuestas se han organizado de acuerdo con los criterios y la relevancia que se busca para la investigación.

Tabla 1: La figura esquematiza las categorías (4) y subcategorías a partir de las entrevistas realizadas a los maestros en formación inicial de infantil y primaria

Percepciones de los maestros en formación inicial		
HUERTO ECOLÓGICO		
Espacio físico	Experiencia previa	En la formación de maestros
<p>P1. La mayoría de los maestros desconoce la existencia de un huerto en la facultad.</p> <p>P2. Todos consideran el huerto ecológico como un espacio natural que está organizado en pequeños bancales que se utilizan para cultivar. Hortalizas y aromáticas.</p> <p>P3. La fertilización del suelo es natural a base de compostaje que se procesa con los restos del huerto.</p> <p>P4. Se cuida el agua y se desarrolla una agricultura ecológica. Consideran que el contacto con el huerto es una experiencia gratificante.</p> <p>P5. Es un lugar ideal para experimentación y desarrollar habilidades científicas, valores, respeto y cuidado al ambiente.</p>	<p>P1. Pocos han tenido contacto con el huerto desde pequeños, pero lo consideran agradable, genera felicidad y se han realizado diferentes actividades.</p> <p>P2. La mayoría de los maestros manifiestan que las escuelas donde van a realizar sus prácticas tenían un huerto y que este solo es utilizado una vez por semana para realizar actividades de riego y observación del crecimiento de las plantas que sembraron los niños con sus maestros o encargados del huerto.</p> <p>P3. En su mayoría consideran que no le dan una verdadera utilidad al huerto.</p>	<p>P1. La mayoría manifiesta no haber realizado ninguna actividad específica en el huerto de la facultad durante su formación.</p> <p>P2. Algunos consideran que se puede utilizar como un laboratorio natural, y vivo de alto potencial para la enseñanza de las ciencias por ser multidisciplinar.</p> <p>P3. Consideran que se puede trabajar contenidos relacionados a ecosistemas, agua, energía, compostaje, semillas, plantas, valores, vocabulario ambiental, y sobre los alimentos.</p>

Las respuestas que se presentan en la Tabla 01, nos permiten relacionar con los aportes de Eugenio y Aragón (2015, 2016) que resaltan la importancia de la formación inicial del futuro profesional en el manejo del huerto escolar ecológico constituirse en laboratorios vivos que permiten despertar el interés y la motivación en los niños, para generar conocimientos y procedimientos del método científico resaltando la observación y experimentación en el marco de una educación para la sostenibilidad.

b. Percepciones sobre Aprendizaje por proyectos (ABP)

Tabla 02: Percepciones sobre Aprendizaje por proyectos (ABP) y huerto Eco didáctico

Percepciones de los maestros en formación inicial		
Trabajo por proyectos (ABP)		
Conceptualización	Proceso	En formación inicial
<p>P1. Todos los maestros manifiestan conocer la metodología de proyectos gracias a su formación en la facultad, pero desconocían que también se le llamaba ABP.</p> <p>P2. Consideran que logra un aprendizaje duradero. Es activo, contextualizado y es multidisciplinar.</p> <p>P3. Permite investigar la problemática de su entorno, forman ideas y conceptos, intentan comprenderlo para darle solución desde la puesta en común.</p> <p>P4. Es una metodología activa que requiere preparación del maestro, multidisciplinar que empodera al niño y desarrolla el pensamiento crítico y habilidades sociales dentro de un trabajo colaborativo</p>	<p>P1. La mayoría de los maestros considera que el aprendizaje por proyectos inicia con la selección del tema y el planteamiento de la pregunta guía, se forman equipos, se define el producto final, se planifica, luego se investiga, se realiza el análisis y la síntesis de la información, la elaboración del producto final, la presentación del producto o respuesta colectiva a la pregunta inicial y finalmente la evaluación</p> <p>P2. Un grupo reducido de maestros mencionan que ha experimentado con siembra de hortalizas en diferentes tipos de suelo para la cual plantean una pregunta: ¿Cuál es el mejor tipo de suelo para cultivar hortalizas(enciam)?, luego dividen el bancal en tres partes y se agrupan en tres equipos, deciden que el producto final será el mejor suelo evidenciado el crecimiento de las hortalizas, planifican el trabajo, investigan sobre los tipos de suelo, cómo cultivar enciams, observan el proceso analizando el crecimiento a través de tomar medidas y fotografiando para al final sacar las conclusiones por seis semanas, lo presentaran en una jornada a través de un paper los resultados de su proyecto acompañando un cuaderno de campo con los registros realizados, se realiza la evaluación a través de una rúbrica junto con la autoevaluación.</p>	<p>P1. Todos los maestros consideran que reciben formación suficiente en trabajo por proyectos desde el inicio de su carrera, aunque una minoría considera que deben hacerse más prácticas.</p>

Las respuestas de los maestros en formación inicial que se muestra en la Tabla 02 evidencian que saben conceptualizar, definen bien el proceso que sigue el trabajo por proyectos en el

huerto, inclusive el grupo que tuvo la experiencia describió de forma detallada el proceso lo que demuestra la buena formación que reciben en este tema en la facultad.

Tabla 03: Percepciones sobre trabajo por proyectos (ABP) y huerto de la escuela y la facultad

Percepciones de los maestros en formación inicial	
Trabajo por proyectos (ABP) en el Huerto	
En la escuela	En la facultad
<p>P1. En su mayoría, los maestros comentan que el huerto es un escenario ideal para desarrollar proyectos enfocados a energía, cuidado de agua, suelo, semillas, invernadero, tratamiento de desechos, ciclos de la materia por estar en contacto directo con su entorno, pueden experimentar muy motivados.</p>	<p>P1. En su mayoría, los maestros muestran descontento por haber tratado el tema de huerto en el cuarto año y en una optativa de experimentación y sólo porque la profesora de la asignatura pertenecía al equipo fundador de la huerta de la facultad.</p> <p>P2. Los maestros en su totalidad consideran que existe una gran necesidad de formación en el trabajo por proyectos en el huerto.</p> <p>P3. La mayoría de los maestros considera que no reciben formación en huerto, pero sí en trabajo por proyectos desde el primer año.</p>

En la Tabla 03, resume las percepciones de los maestros en formación inicial en el trabajo por proyectos (ABP) en el huerto de la escuela y la facultad y evidencia una necesidad de las escuelas y el descontento de los maestros por la escasa formación que reciben en la facultad.

4. Aporte y/o sugerencias

Tabla 04: Percepciones de los maestros en formación inicial sobre aportes y sugerencias

Percepciones de los maestros en formación inicial
Propuestas / Sugerencias
<p>P1. Los maestros en su mayoría sugieren que se debe crear una asignatura exclusiva de huerto y no debe ser optativa sino obligatoria del primer al cuarto año de formación, porque a mayoría de escuelas a donde van a hacer las prácticas tienen huerto y están trabajando los objetivos del desarrollo sostenible, además de desconocer el manejo de huertos.</p> <p>P2. Son conscientes que el huerto es un recurso potente para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y demás materias, desarrollar proyectos multidisciplinarios, formar valores y habilidades científicas.</p> <p>P3. Les gustaría añadir más prácticas, cursos de verano, programas o talleres sobre el manejo del huerto para infantil y primaria.</p> <p>P4. Una minoría de los maestros considera que se deben aumentar las prácticas en trabajo por proyectos, pero enfocado al huerto.</p>

Las respuestas de los maestros en formación inicial que se muestra en la Tabla 04 se refieren a los aportes y sugerencias que se manifestaron en la entrevista y evidencian una necesidad

que la facultad debe considerar más prácticas, cursos de verano, programas o talleres sobre el manejo del huerto para infantil y primaria (Rekondo, Espinet y Fitó, 2012)

Así, mismo crear una asignatura exclusiva de huerto y no debe ser optativa sino obligatoria del primer al cuarto año de formación

Conclusiones

El problema de investigación planteaba la pregunta: ¿Cuáles son percepciones y las dificultades que manifiestan los maestros de formación inicial de infantil y primaria en relación con el trabajo por proyectos (ABP) y al manejo del huerto Eco didáctico?

Luego de realizar la investigación en su primera etapa es posible responder a esta pregunta a partir de la construcción de las cuatro categorías surgidas de las entrevistas realizadas.

En su mayoría los estudiantes refieren la importancia del huerto como recurso didáctico para desarrollar habilidades relacionadas a la ciencia, fomenta relaciones, la autonomía, permite conocer y valorar el entorno, los alimentos saludables, fortalece el trabajo en equipo, y permite reforzar los contenidos de educación ambiental.

En su totalidad, los maestros en formación inicial de educación infantil y primaria refieren conocer la metodología por proyectos, tanto por la formación universitaria recibida, así como por la experiencia en las escuelas en donde han realizado las prácticas. Resaltan el aprendizaje significativo, el empoderamiento del niño y sus intereses.

Se ha identificado las potencialidades del huerto como recurso Eco didáctico y el aprendizaje por proyectos (ABP) como metodología activa de gran potencial para la enseñanza-aprendizaje de diferentes áreas, desarrollar habilidades científicas y sociales; pero a la vez, dan a conocer la necesidad de capacitación del primero al cuarto año de su formación universitaria, porque las mayoría de escuelas tienen huerto escolar y ellos desconocen el manejo de este recurso.

Si bien conocen la metodología por proyectos, no saben cómo enfocarlo en el huerto en una sesión, unidad o proyecto de aprendizaje. Demandan de cursos de especialización en verano, talleres, jornadas o encuentros totalmente prácticos para aplicarlos con los niños de infantil y primaria. Generalmente, todas conocen los pasos del trabajo por proyectos, sin embargo, no saben cómo incorporarlo en una sesión o unidad de aprendizaje.

Aportes y proyección de la investigación

El principal aporte de esta investigación es dar a conocer una problemática que emerge de los maestros de formación inicial de infantil y primaria y que permiten abrir el diálogo para realizar los cambios a nivel curricular por contar con un huerto dentro de la facultad como un recurso para la formación de los futuros maestros.

En función de lo anterior, si bien existen muchas investigaciones realizadas en las diferentes universidades españolas sobre huertos eco didácticos, son escasos los trabajos que muestran el trabajo por proyectos (ABP) en el huerto como contexto en la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por lo tanto, una de las mayores proyecciones que se espera que tenga este estudio y los que vendrán a partir de él, es considerar la creación de una asignatura obligatoria sobre manejo de Huerto Eco didáctico en la formación de los maestros de formación inicial de infantil y primaria, haciendo uso de la metodología por proyectos (ABP) o, incluir el tema en la asignatura optativa de: Educación, sostenibilidad y consumo. Esta debe desarrollarse de primero a cuarto año de formación y que están en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible que promueve la ONU, y se promueven en las Escuelas Sostenibles y Escuelas Verdes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón Núñez, L., & Cruz Lorite, I. M. (2016). Del Huerto Ecológico Universitario al aula de infantil: experiencias educativas en torno a problemas ambientales en la etapa de Infantil. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil, Volumen 2, Número 1, Pp.40-48*.
- Aragón, L. (2015). El Huerto Ecológico Universitario: una propuesta educativa para trabajar por proyectos en el Grado en Educación Infantil. *Membrela, P., Casado., N. y Cebreiros, MI (Eds.). La enseñanza de las ciencias: desafíos y perspectivas, 271-275*.
- Barber, M.; Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile: PREAL.
- Barrón, A., Navarrete, A., & Ferrer-Balas, D. (2010). [16] Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias, 7*, pp. 388-399. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/articulo/view/2657>.
- Ceballos, M., Escobar, T., & Vílchez, J. E. (2014). El huerto escolar: percepción de futuros maestros sobre su utilidad didáctica. *APICE (Comp.)*, 26, 285-292.
- Ceballos M. 2016. El huerto escolar en la formación inicial de maestros. En Huertos EcoDidácticos. Compartiendo experiencias educativas en torno a huertos ecológicos (Eugenio M, Aragón L, coords.). Huesca: Jolube, pp. 73-77
- Conde Núñez, M. C., Mariscal Díaz, P., & Sánchez Cepeda, J. S. (2018). La metodología en el trabajo de huerto escolar y coherencia con la ambientalización curricular. Análisis de una práctica docente. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 113–126.
- Dewey, J. (2004). *Experiencias y educación*. Madrid: Biblioteca nueva
- de Ingenierías, A. D. L. E., & Badajoz, A. Experiencia colaborativa de huerto escolar ecológico en el IES Maestro Domingo Cáceres (Badajoz, Extremadura). *Huertos*, 67.
- Eugenio, M., & Aragón, L. (2015). Cultivando en la universidad: experiencias innovadoras en torno al uso de huertos ecológicos en la formación inicial del profesorado. *Recursos educativos innovadores en el contexto iberoamericano*, 575-591.
- Eugenio Gozalbo, M., & Aragón Núñez, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 13(3), pp. 667-679.
- Ferreiro, A. A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24.
- Francisco William, M. M., Alina María, H. M., & Elvira Patricia, F. N. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos, una estrategia para desarrollar competencias en estudiantes de Secundaria en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 458–464.
- Gozalbo, M. E., Baltar, D. Z., & Ruiz-González, A. (2018). Huertos EcoDidácticos y Educación para la Sostenibilidad. Experiencias educativas para el desarrollo de competencias del profesorado en formación inicial. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 150101-150115.
- Gozalbo, M. E., & Núñez, L. A. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 667-679.
- López, J. E. V., & Benavides, T. E. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 222-241.

- Martínez, A. C., & Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 79-98.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de educación*, 2009, 195-217.
- Pino-Suarez, M. (2011). Aplicación de la Metodología Aprender-Haciendo en Huertos Escolares del Municipio San José de las Lajas.
- Remondo M., Espinet M., Fitó A. (2012). Las asambleas de huerto como herramienta paratrabajar la toma de decisiones en Educación para la sostenibilidad. En *APICE (Org.)*, XV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Santiago de Compostela
- Ruiz, Á. B., & Rodríguez, J. M. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239.
- Sanmarti Puig, N., & Márquez Bargalló, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Apice*, 1(1), 3-16.
- Suárez, D. y Turizo, L. (2015). El aprendizaje basado en proyectos una Estrategia que busca consolidarse en la Corporación universitaria americana. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*.
- Teliz, Ronald. (2007). John Dewey: Una perspectiva de su concepción de la verdad. *Areté*, 19(2), 241-264.
- Vílchez J.E, & Escobar T. (2014). Uso de laboratorio, huerto escolar y visitas a centros de naturaleza en Primaria: Percepción de los futuros maestros durante sus prácticas docentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(2), 222-241.
- Willard, K., & Duffrin, M. W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73.

El saber subyacente de la práctica de formación docente, como principios estructurantes de la misma práctica en los programas de educación infantil

Tobos Valderrama, María Esther

Docente Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, maritobos56@yahoo.com

RESUMEN

La actividad cognitiva del aprendiz a docente, debe tener en cuenta la interacción social y cultural donde se lleva a cabo y es el contacto con la práctica la ocasión para su integración en un saber aprehendido. Por ello la tesis que existe un saber que subyace de la práctica de formación docente, como principio estructurante de la misma práctica. En el proceso las estudiantes, han admitido ser productores de saber y no como simples trasmisoras de conocimientos y desde el enfoque de la hermenéutica de la interpretación y la comprensión, se concluye que los tres modos de ser, de actuar, y de conocer, constituyen la estructura del saber de la práctica, donde la phrónesis o prudencia se convierte en la virtud rectora de saber práctico

PALABRAS CLAVE

Práctica formativa, saber subyacente.

ABSTRACT

The cognitive activity of the teaching apprentice, must take into account the social and cultural interaction where it takes place and It is the contact with practice the occasion for its integration into apprehended knowledge. Therefore the thesis that there is a knowledge that underlies the practice of teacher training as a structuring principle of the same practice. In the process the students have admitted to being producers of knowledge and not as simple transmitters of knowledge and from the approach of hermeneutics of interpretation and understanding, it is concluded that the three ways of being, of acting, and of knowing they constitute the structure of knowledge of practice, where phrónesis or prudence becomes the guiding virtue of practical knowledge

KEYWORDS

Pedagogical practice, know how to subayecte.

Finalidad y Objetivos

En la investigación como tesis doctoral de la *Religación de la Práctica en el Proceso Formativo para los Programas de Formación Inicial de Profesionales de la Educación*¹, se plantearon tres objetivos, uno de ellos fue: *identificar los saberes que subyacen de la relación práctica y proceso de formación inicial de profesionales de la educación*. Con este conocimiento, nos motivó a seguir investigando el asunto de la práctica en la formación docente, para lo cual se planteó *definir los principios o dimensiones estructurantes de la práctica de formación docente para la educación infantil*. Objetivo, que fundamenta el saber práctico o saber de lo educativamente valioso, ético para una comunidad educativa, un contexto social, históricamente determinado para ser socializada ante la comunidad académica.

Contexto investigativo en torno al tema investigado

Indagar en el tema de las prácticas formativas y particularmente sobre el saber generado de la práctica, no se puede apartar de la pregunta que haría Shulman (2004) así: “¿*Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la enseñanza?*”. Se resalta para decir que Shulman,

1 Investigación desarrollada y defendida por la suscrita, en el Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico de la ciudad de Barranquilla, Colombia, en junio de 2017

en su labor investigativa² expone un argumento relativo al contenido, el carácter y las fuentes de *un conocimiento base para la enseñanza*. En su investigación divide la discusión en dos análisis distintos. Uno, examina las *fuentes* de dicho conocimiento base, es decir, los ámbitos del saber académico y la experiencia desde los cuales los profesores pueden extraer su comprensión. Y dos, explora los procesos de razonamiento y acción didácticos dentro de los cuales los profesores utilizan dicho conocimiento. Su trabajo investigativo se basó en observar cómo se desarrollaban los conocimientos de pedagogía y del contenido de las materias, en las mentes de jóvenes en su trayecto hasta que se transforman en profesores neófitos.

Con el tema centrado en *la práctica como eje formativo*, Ponce & Camus (2018)³, han propuesto un modelo pedagógico para la Formación Inicial Docente de Chile, desplegado bajo el eje de la práctica y con foco en el desarrollo de competencias de reflexión e investigación-acción. Dicen que de la observación directa de experiencias cercanas, se logró diseñar un modelo de formación práctica que da respuesta a las acciones que las instituciones de Educación Superior, deben considerar para la formación de sus profesionales. Dicho modelo permitió la identificación y caracterización de un conjunto de elementos y dimensiones (Acción-Reflexión-Investigación) que hoy estructuran la Formación Inicial Docente. A partir de estos elementos, argumenta que “se pudo estructurar y desarrollar una propuesta de sentido, cuyo foco es la transformación de la formación de profesores para la mejora del sistema educativo”.

El incursionar en la investigación vinculada a de la formación docente, se pudo develar, que esas prácticas con las que nos formamos y con las que se forma el *Nuevo Profesor*, no distan mucho de lo que hoy se hace en las aulas cuando se va a aprender el oficio de enseñar. El hecho me condujo a desarrollar la investigación como tesis doctoral con el tema “*Religación de la práctica en el proceso formativo para los programas de formación inicial de profesionales de la educación*”⁴, orientado a recuperar el concepto de práctica como un saber prudente o sabiduría práctica o phrónesis, esencial en la forma de aprender y de enseñar el rol docente. Se tuvo como fundamento filosófico el pensamiento aristotélico cuando dice “la filosofía práctica por sí sola es insuficiente para conducir la acción por lo que hay que recurrir a la phrónesis” (Aubenque 1999, p 79)

Fundamentación teórica

Contextualizando el concepto de práctica en la formación docente.

Al preguntarnos sobre el saber que subyace de la práctica es necesario distinguir en lo que significa práctica en cuanto a práctica pedagógica, práctica docente, práctica educativa o la práctica formativa. Acudimos al soporte teórico expuesto en la investigación⁵ para decir que Kemmis (1996) ha escrito que el significado de la práctica se constituye en cuatro planos:

En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional (...) En segundo lugar y de modo general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano de lo social (...) En tercer lugar y de forma aún más general el sentido y la significación de una práctica en el

2 Lee Shulman, en su condición de académico investigador de la Universidad Stanford, EE UU en su obra “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, dice que observó cómo se desarrollan los conocimientos en aquellos jóvenes hombres y mujeres quienes generosamente permitieron efectuar observaciones y seguimientos de sus azarosos trayectos hasta que se transforman en profesores.

3 Nicolás Ponce Díaz y Pablo Camus Galleguillos (2018) son académico de la Universidad de Antofagasta y la Universidad Católica del Norte de Chile y exponen su teoría en la obra con el tema de “La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente”

4 Investigación desarrollada en el Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico en Barranquilla. Colombia, junio de 2017

5 Religación de la Práctica en el Proceso Formativo para los Programas de Formación Inicial de Profesionales de la Educación. Investigación de Tesis doctoral

plano histórico (...) En cuarto lugar el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano político (p.23)

Con referencia a Kemmis, la práctica se matiza según las circunstancias en donde este inmersa, así que en los propósitos de ésta investigación, se parte con lo dicho por Pérez (2010) quien circunscribe el concepto diciendo que, “para entender la ciencia como conjunto, no es suficiente con poner la práctica científica como fundamento sino que es necesario poner como fundamento la práctica humana en general” (p. 23). Hace relación a la experiencia del hombre que ha de ser correcta y pertinente siendo la prudencia, la sabiduría práctica quien la precede y preside.

Por su parte si la práctica tiene efectos éticos, políticos y de conservación e innovación de la cultura, está Carr (1996) quien la define como la práctica educativa que “sólo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas auténticas de las que no lo son” (p. 65), donde interactúa el conjunto de conocimientos definidos entre el saber teórico y el saber práctico que se ocupa de la realidad compleja, dinámica y contingente en la vida del aula, la escuela y la comunidad. Inmersa en la práctica educativa, está la práctica pedagógica, que como dice Lucio (1989), se origina en la medida en que el saber de la práctica educativa, que es un saber implícito, se explicita y tematiza. Como saber está enraizada en un concepto institucional de formación.

Y al final de la cadena, está la práctica formativa o la práctica inmersa en los programas de formación que le permite al estudiante después de haber obtenido las bases teóricas, ponerlas en acción frente a una realidad concreta y compleja de la escuela. No sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia (Molina, 2002).

Acercamiento Epistemológico en la Distinción del Saber de la Práctica

Desde Aristóteles se distingue dos virtudes intelectuales, por sus objetos a investigar o de conocer la realidad, ellas son la *sophía* o teoría y la *phrónesis* o saber práctico. En este sentido “la *sophía* es a la vez intelecto (*nous*) y ciencia (*episteme*) de los objetos más dignos” (Zamora 2001 p. 40). En cambio la *phrónesis* o sabiduría práctica, se ocupa de los seres humanos y su relación con el mundo, con la vida, pues tiene como propósito, el bien de sí mismo que es al mismo tiempo el bien de la humanidad y de la sociedad.

De igual forma en el pensamiento aristotélico se distingue dos tipos de acciones al interior de la reflexión teoría y práctica, la *poiesis* y la *phrónesis* (López 2001). En la *poiesis* la acción práctica es productiva y subyace un saber técnico o *techné* a la manera de arte y en la *phrónesis*, la acción es el saber práctico o sabiduría práctica dirigida a una situación concreta en un contexto social. Gadamer (1998) se reserva relacionar de manera directa el saber práctico con la *praxis*, pero tampoco lo desvincula de la racionalidad porque toda práctica incluye una interpretación de sí y de la vida, cuando reconoce que “La *praxis* no es *phrónesis*, pero asegura que si la filosofía quiere ser práctica debe arrancar de la *phrónesis*”. (p 96).

Así se reconoce la *phrónesis* como inherente en la práctica educativa, a partir de la distinción aristotélica y gadameriana entre la ciencia (*episteme*), la sabiduría práctica (*phrónesis*) y la *techné* (técnica como arte), asumiendo que el saber que se ocupa de las acciones de los educadores en situaciones particulares, complejas y contingentes, es un saber práctico moral, que busca el bien para sí mismo y para la comunidad educativa y la sociedad en un momento determinado.

Se comprende entonces, como dice Carr (1996), que al convertir la *phrónesis* como núcleo de formación objeto de saber práctico, el concepto de práctica, se resignifica en la racionalidad de la misma *praxis* dentro de una comunidad educativa y en un contexto histórico y social

determinado, que requiere de la deliberación, de la experiencia y demás saberes que orientan la formación docente.

Metodología

En el propósito investigativo se acudió **a la *phrónesis o sabiduría práctica*** desde el pensamiento aristotélico, como un modo de establecer nexos para conocer y mediar, entre el saber particular y el saber general o, el saber de la práctica y el saber de la teoría, en tanto que de esa interacción emerge un saber. Fundamento epistemológico que se da en una relación dialógica y abierta, entre lo subjetivo y objetivo, razonamiento que argumenta a *la hermenéutica como método investigativo* que va más allá de una simple metodología, pues es una forma de vivir en la realidad de la escuela como persona y como profesional y de “cómo a través de la experiencia se interpreta lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo, estos otros sujetos comparten con nosotros” (Vigo 2002, p.6).

En este marco metodológico se definieron dos dimensiones o categorías de análisis. Una, *el saber subyacente de la práctica y el proceso de formación docente* y dos, *los principios estructurantes de la práctica en la formación docente para la educación infantil*. La primera, en un *proceso de análisis e interpretación*, da cuenta del tipo de relaciones y los saberes que subyacen de la práctica como producto de esas relaciones, tomando como categoría *la práctica de formación*. La segunda en un *proceso de interacción dialógica con los datos o información recabada de la práctica y el saber práctico* o saber de la práctica educativa, se teorizan los principios o dimensiones que estructuran la práctica en formación docente, teniendo como categoría de análisis *la práctica para la educación Infantil*.

Para la Población y definición de la Muestra, se tomó la Educación Infantil en Colombia e incursionamos en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, del Ministerio de Educación Nacional, encontrando con referencia al año 2012, 51 programas activos que forman para la Educación Infantil, en el sector oficial y público y en la modalidad presencial y a distancia. Se identificaron con cuatro denominaciones diferentes para un mismo nivel de formación coherentes con el título que se oferta de Licenciados en educación Preescolar, Pedagogía Infantil, Educación Infantil y en Educación para la Primera Infancia.

Con esta referencia, se seleccionó una muestra con el concepto de *muestra teórica*, expuesto Glasser y Strauss (1997) en la *teoría fundada*. Es decir, que la información que determina la muestra, evolucionaría durante el proceso de investigación en la medida en que se acudía a nuevos lugares, acontecimientos e informantes para obtener más información y, con el tiempo se tornaría más específica por la dirección que iba tomando en los propósitos investigativos. Con este referente, se decide la muestra teórica con siete (7) propuestas educativas de Universidades de Bogotá, Tunja, Medellín, Barranquilla, Santa Martha y Cali, que proveen un rango de relaciones y variaciones propio del objeto de investigación en cada una de las denominaciones y títulos ofertados, representados por regiones con marcada diferencia cultural como es la Región Central, la Antioqueña, la Costa Atlántica y el Valle del Cauca.

En un primer momento se *caracterizó y analizó la práctica en los programas de formación* y se evidenció que existen *dos tendencias* en la forma como se incorpora y organiza la práctica en los planes de estudio y su relación con los demás componentes curriculares. Uno la *práctica como componente* articulado con la investigación, y dos, la *práctica como asignatura* o como la unidad de saber práctico del currículo. Con ese referente se *concentró la muestra igualmente en dos programas* que caracterizan las dos tendencias. Uno, el programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la ciudad de Tunja y el otro, el programa Educación Infantil de la Universidad del Atlántico. Con esta muestra teórica, argumentada con el concepto de la Teoría Fundada, a partir del Método de Comparación Constante, se centró el estudio en dos grupos de estudiantes en práctica profesional, sus Tutores o Docentes titulares en los centros de práctica y los Coordinadores de la práctica de cada programa, así:

Tabla 1. Definición de la muestra teórica

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Ciudad	Tunja, Boyacá	Barranquilla, Atlántico
Universidad	Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Del Atlántico
Programa de Formación	Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Infantil
Semestres Académicos	Diez (10)	Ocho (8)
Semestre en práctica Integral	Décimo	Octavo
Estudiantes	Treinta (30)	Veinte (20)
Coordinadores de práctica	Tres (3)	Uno (1)

En cuanto a los instrumentos de recolección de información y para identificar los saberes que subyacen en la realidad de la práctica, se hizo necesaria la *observación* en el contexto de la institución escolar; así como de la *Entrevista Focal* a los Actores de la práctica, proceso que llevó a elaborar los *corpus de campo* de eventos conversados o actuados de entre 45 y 90 minutos cada uno. El Software Atlas ti permitió integrar toda la información generada, señalando, las relaciones, la integración de conceptos y la triangulación con los preconceptos o *referentes teóricos*, proceso del que finalmente resultó el saber de la práctica presente en los corpus. Ver Tabla 2

Tabla 2. Unidades de análisis o corpus de campo

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
Centros de práctica	Diez (10)	Quince (15)
Estudiantes observados	Cuatro (4)	Dos (2)
Estudiantes entrevistados	Nueve (9): Mismos cuatro, cuatro más y una egresada	Seis (6): Mismos dos y Cuatro más en práctica
Coordinadores entrevistados	Dos (2)	Una (1)
Tutores entrevistados	Diez (10)	Una (1)
Total registros de campo (en corpus)	Catorce (14)	Seis (6)
Total Unidades de Análisis(en corpus)	Veintidós (22)	

Resultados y principales conclusiones

Lo primero es decir que el saber subyacente emerge en uso de esa capacidad sensitiva e intelectual que llevó a comprender las diversas formas de expresión de la práctica y desde allí, se establecieron relaciones de semejanza, de diferencia, de sentido y significado de esa práctica en el contexto social y cultural específico. En lo fundamental, se comprendió que toda práctica conlleva un conocimiento, esto es un saber práctico educativamente valioso para esa situación o fenómeno social específico. Lo segundo, que cada respuesta y

cada expresión de las estudiantes en práctica, fueron clasificadas y asociadas en categorías de análisis que llevaron a pensar en dos elementos claves para incursionar en prácticas en contextos reales. El primero, las condiciones de los escenarios para acceder al saber práctico y el segundo, tiene que ver con el tipo de saber práctico que ha de conducir la práctica de quien se forma en la realidad de la Escuela. Así que, claramente se develan tres dimensiones *de los que surgieron luego dieciséis (16) Categorías de Análisis* para esclarecer el saber subyacente de la práctica, a saber:

Dimensión teórica, tanto para los saberes básicos y fundamentales, las teorías educativas, enfoques pedagogos; así como, los saberes disciplinares o de profundización para el cual se forma (El Qué). Dimensión del contexto Institucional y del proceso, se refiere al espacio para aprender el rol del educador en situaciones reales en un proceso progresivo de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias en un determinado ámbito. Es el encuentro con el saber pedagógico de Estudiantes-Escuela-Universidad (El Cómo). Y, la Dimensión personal entendida como las formas de actuación que el estudiante en la vivencia de su práctica, va forjando un carácter, un modo de ser, un estilo de actuación. Son formas de conocimiento no tradicionales donde se expresa la sensibilidad ética y estética, la innovación así como los conocimientos que enriquecen la experiencia y el saber (El Quién).

Son las preguntas que de alguna manera se enmarcan en la gran pregunta que se hiciera Lee Shulman (2004) en cuanto a “¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la enseñanza? en cuya investigación observó cómo se desarrollan los conocimientos en aquellos jóvenes hombres y mujeres quienes generosamente permitieron efectuar observaciones y seguimientos de sus azarosos trayectos hasta que se transforman en profesores

Con estos referentes y del ir y venir entre la fase la textual y la fase conceptual en el Atlas ti, resultaron 390 citas⁶ que fueron concluyendo el argumento del *saber que subyace en la práctica*, citas que constituyen el soporte investigativo, algunas de las cuales se resaltan de la siguiente forma:

En la Demisión Teórica se hizo énfasis, que la relación teoría y práctica se ha de dar en un proceso dialéctico que armoniza el saber práctico en un nuevo saber teórico general entendido como *Bildung*⁷. No se trata de impartir conocimientos teóricos para luego aplicarlos en la práctica; pues, la práctica como saber práctico o phrónesis (praxis), interroga nuestra propia práctica, la devela, visibiliza, busca respuesta, es un saber que se aprehende o construye en un proceso investigativo en diálogo consigo mismo, con sus estudiantes, el Tutor y el Coordinador de la Universidad. Reflexión que se encuentra en una de las estudiantes cuando dijo:

Relacionar teoría y práctica, es posible desde muchas razones. Se trata de darle el valor a lo que se está haciendo en la práctica, no se trata de ir a hacer las cosas, por hacerlas, sino que usted tiene una intención cada día y al final se da cuenta, si se cumplió. Desde luego que en la práctica la intención es interés teórico. (Estudiante en práctica, UPTC)

Con respecto a la Dimensión del contexto cultural y social de la Institucional, el *cómo* de la práctica, hace referencia al proceso en que la estudiante como pasante en práctica, entra a formar parte de la vida cotidiana de la escuela. Como saber, constituye el saber pedagógico que además de adquirir conocimientos, potencia capacidades y habilidades fortaleciendo la autonomía, el pensamiento crítico y la integración en un mundo en permanente cambio. Las estudiantes lo saben y así lo expresaron:

El centro, donde realizo la práctica, tiene una forma de trabajo y, como practicantes tenemos que adaptarnos y responder aunque no compartamos ciertas cosas, por ejemplo las formas

6 Cada una de las respuestas en la Entrevista Focal y cada uno de lo descrito de la observación de la práctica a los Actores de la Práctica en los Centros de práctica asignados en los Programas de Formación Infantil de la Universidades tomadas en la muestra

7 En el periplo por la obra de Gadamer se enfatiza que Bildung “abarca todo lo que es formación del individuo en contenidos supraindividuales, incluso la capacidad profesional intelectual y científica” [N. del T.] (Verdad y Método p. 124)

de evaluar, de enseñar... en fin muchas cosas, pero igual eso también nos forma porque nos hace reflexionar. La manera como trabajan nos ha ayudado a ser más organizadas a tener un orden en nuestras planeaciones, una responsabilidad mayor porque a la vez que tenemos que responder académicamente acá en la Universidad como estudiantes y allá en la institución también como practicantes.

En la Dimensión personal se hacen explícitas las experiencias previas relacionadas en el proceso de aprender a enseñar o el aprender el rol docente en el momento de salir a escena, le permite reaccionar inmediatamente y fungir como profesor. Es el momento de mostrar la identidad y vocación docente, disposición y habilidades que desde luego son fuentes de saber. Ello porque en el deseo y la intención de salir *avante* de una situación, confluye lo consciente e inconsciente. El presente y el pasado aflorado en el momento, se conjugan en un todo y se experimentan como una totalidad, vale decir, un solo significado, *la actuación docente*. Se ha identificado cuando se dijo:

Primero que todo tiene que haber vocación, la vocación es importante, a la hora de escoger el ser docente. Es el gusto, que lo llene a uno de vida, que lo que uno haga verdaderamente lo enriquezca como dicen por ahí, porque la práctica, es donde uno se da cuenta si eso es o no es para uno.

También en lo referente a la Dimensión personal, la *disposición al saber práctico*, las estudiantes en práctica lo expresan y hacen uso de este saber para interactuar con los niños y niñas en su práctica formativa cuando dicen:

Ese conocimiento es eso, desarrollar el ingenio para llegarle al niño, que lo entienda y me entienda, es decir que estemos conectados. Es trabajar en eso, yo creo que antes que cualquier conocimiento más que todo es lograr esa relación de cómo llegarle al niño. Lograr la conexión con el niño, es importante a la hora de ser maestro. Lograr allá en la práctica esa conexión, es más que suficiente.

Ese saber al que hizo alusión la estudiante, es el saber práctico o *phrónesis*, que se ocupa del buen obrar, lo pertinente y oportuno ante situaciones imprevistas o contingentes que emergen en el acontecer de la actividad pedagógica y en general en la vida de la escuela. Es el saber del que se hablara en la investigación "*Religación de la práctica en el proceso formativo para los programas de formación inicial de profesionales de la educación*"⁸. Lo reflexivo y creativo que el estudiante como docente pone en movimiento en la organización del pensamiento, fruto de la fusión (religación) o integración del saber teórico y del saber de la práctica.

De manera que, los tres modos de ser, de actuar, y de conocer, constituyen la estructura del *saber de la práctica*, ligado a la realidad, a la vida, donde la *phrónesis* o prudencia se convierte en la virtud rectora de saber práctico y representa ese punto en el que tocamos los dilemas, exigencias y complejidades de la práctica de todo educador. Aceptemos entonces lo dicho por Toulmin⁹ (2003), que *episteme* representa al conjunto de conocimientos disciplinares y *techné* a las habilidades, rutinas, técnicas concretas que han de adquirir los futuros docentes. En la formación no se puede prescindir de ninguna de ellas y hemos de conjugarlas de tal manera que nutran y eduquen la *phrónesis* del alumnado y del futuro docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubenque (1999), *La prudencia en Aristóteles*. Con un apéndice sobre la prudencia en Kan, Título Original: *la Prudence Chez Aristote* (1963). Editorial Crítica Grijalbo Mandadori, Barcelona 1999. Traducción María José Latorre Gómez P

8 Investigación desarrollada en el Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico en Barranquilla. Colombia, junio de 2017

9 En: *Regreso a la razón. Debate entre racionalidad y la experiencia y la práctica personal en el mundo*.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* Madrid, Colección Pedagógica Morata
- Gadamer (1998). *Verdad y método II*. Trad.: Manuel Olasagasti, Ediciones Sígueme, S.A Salamanca, España
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundada: Estrategias para la investigación cualitativa*, New York: Aldine de Gruyter
- Korthagen, F (2010). *La práctica la teoría y la persona en la formación del profesorado*. En: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado Núm. 68, pp. 82- 101 Zaragoza (España)
- López. (2001). *La aplicación gadameriana de la phrónesis a la praxis*. En: Revista Interdisciplinar de Filosofía Contrastes, Vol. 6, 200, pp 79 – 98. Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras, Málaga, España
- Lucio, R. (1989). *Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones*. En: Revista de la Universidad de la Salle, Año 11, Núm. 17, julio de 1989
- Pérez, A. (2010). *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre*. En Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado. Núm. 68, Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. PP. 17-36
- Ponce Díaz Nicolás y Camus Galleguillos Pablo (2018) *La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente*, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18 N° 37, agosto, 2019 pp. 113 - 128
- Vigo, A. (2002), *Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: La comprensión como ideal y tarea*. Artículo. Realizado en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1020636. Estudios Públicos, 87 (invierno 2002)
- Shulman, Lee S., (2004) "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma" en *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005)
- Zamora, J. M. (2001). *La sophía y la phrónesis en Aristóteles: Ética a Nicómaco VI, 7, 1141 a 8-1141 b 22*. En: Taula, quaderns de pensament Núm. 35-36 p 37-51

La indagación narrativa en la formación inicial del profesorado: de la escuela a la universidad

Contreras Domingo, José¹; Quiles-Fernández, Emma²; Paredes Santín, Adrià³

¹Universitat de Barcelona, jcontreras@ub.edu

²Universitat de Barcelona, emma.quiles@ub.edu

³Universitat de Barcelona, adria.paredes@ub.edu

RESUMEN

Esta comunicación es fruto de un proyecto de indagación narrativa interuniversitario aún en proceso (EDU2016-77576-P) en el que exploramos modos desde los que transformar la Formación del Profesorado. Para ello, desarrollamos seis estudios vinculados a nuestras propias prácticas universitarias y seis estudios en escuelas desde los que atendemos el saber de la experiencia. Investigar junto a maestras de Educación Infantil y Primaria nos ha permitido imaginar otras perspectivas de la formación. Perspectivas que atienden a la naturaleza y a la complejidad epistémica de los saberes que sostienen y orientan el oficio docente. Las narrativas que estamos elaborando nos muestran prácticas de maestras que cuidan las relaciones y configuran creativamente su enseñanza; y también nos permiten ir consolidando un enfoque formativo que favorece la construcción de disposiciones pedagógicas sensibles a la experiencia, cuando los apoyamos con formas de indagación narrativa.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, indagación narrativa, relación educativa, creación curricular.

ABSTRACT

This paper is the result of a still-in-process interuniversity narrative inquiry (EDU2016-77576-P). As the scope was to attend to the experiential knowledge and the ways in which our Teacher Education programs might be shifted, we developed six in-school studies and six studies related to our own university practices. Doing research alongside six Kindergarten and Elementary Education teachers allowed us to imagine different perspectives for Teacher Education. Perspectives that attended to the nature and to the epistemic complexity of the knowledge that sustained and guided the teaching profession. In this sense, the co-composed narratives show the practices of teachers who care for the educational relationships as well as for the creative configuration of their teaching practices. The study is also allowing us to consolidate an educational and transformative approach that supports the need to build pedagogical dispositions that are sensitive to experience, especially when we engage in narrative inquiry practices.

KEYWORDS

Teacher education, narrative inquiry, educational relationship, curriculum making.

Finalidad y objetivos

La investigación que presentamos, aún en curso, se asienta en dos preocupaciones interdependientes. Por un lado, la desconexión entre la Formación Inicial del Profesorado (en adelante, FIP) y la práctica docente. Una desconexión que experimentamos en nuestras clases universitarias y que vivimos al acudir a escuelas y observar las prácticas que maestras y maestros, criaturas y familias llevan a cabo en el espacio escolar. Y es que, aunque la FIP puede influir en la adquisición de teorías educativas innovadoras, suele tener poca vinculación con la multiplicidad de elementos que componen la vida en la escuela (Pérez Gómez, 2010). Por otro lado, la segunda preocupación recae en el dominio que tiene en la formación universitaria la transmisión de conocimientos académicos y estrategias para la práctica, con el propósito de que los estudiantes se las apropien y las apliquen en un

futuro. Y esto, sin considerar que los saberes docentes con que los enseñantes sostenemos nuestra práctica se forman y se conforman como un saber personal basado en la experiencia (Cifali, 2005; Clandinin et al., 1993; Korthagen et al., 2013).

El deseo por crear vínculos entre la FIP y la práctica educativa en la escuela, y de pensar una formación que tenga en cuenta los saberes de la experiencia, nos lleva a los tres propósitos que componen el estudio: a) comprender las prácticas educativas escolares en el vínculo entre el cuidado y la atención a las relaciones y los procesos de creación curricular; b) establecer interacciones entre la comprensión de las experiencias escolares y el saber que las sostiene; y c) transformar las prácticas de formación en nuestras aulas universitarias para incorporar procesos de generación de saberes en los estudiantes que tengan en cuenta la complejidad epistémica de los saberes docentes. Pero para poder comprender, transformar y establecer dichas interacciones, consideramos importante que el estudio pueda darse como un proceso en espiral entre la escuela y la universidad. Esa circularidad recursiva permite que la investigación en las escuelas actúe como una fuente de saber que incorporamos a la formación universitaria. Una formación que, al ser pensada desde la experiencia escolar, puede proporcionar nuevas preguntas para orientarla. En el tiempo en que venimos desarrollando el estudio, la relación experiencia-saber ha sido la que ha orientado el devenir investigativo. Y es que el modo en que las maestras y maestros han establecido dicha vinculación nos ha permitido repensar los modos en que nosotros, desde la universidad, la llevamos a cabo.

Fundamentación teórica

El camino de investigación recorrido alberga en su núcleo la pregunta por el sentido de aquello que hacemos. Una pregunta que tan sólo un sujeto inmerso en el mundo puede hacerse, un sujeto-maestro que vive lo educativo en tanto que experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), entendida como un movimiento continuo de reflexión entre lo que sucede y lo que *me* sucede. Así, entendemos por saber de la experiencia “el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas” (Mortari, 2002, p. 155), y que se muestra como historias o relatos de experiencia que proporcionan orden y sentido a la propia historia (Clandinin, 2013). Un saber emergente que nace de la pregunta sobre lo que sucede en la relación y de los acontecimientos de cualquier experiencia educativa viva, en donde lo personal está presente.

Poner en el centro el binomio (o tensión) experiencia-saber nos permite aprender de la vida cotidiana de forma directa y profunda. Lo entendemos como un saber encarnado el cual forma parte de uno mismo, de tal manera que ser y saber no están escindidos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Ese saber de la experiencia siempre es un saber construido en relación y que se pregunta por la relación entre el sujeto y lo otro /el otro. Un *saber-con* (Webb y Blond, 1995) o un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), un saber de naturaleza relacional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Es decir, un saber que se nutre de la relación y que ayuda a sostenerla (Rivera, 2012). En la medida en que los docentes nos sostenemos en nuestras prácticas en el saber de la experiencia, nos interesa profundizar en las vivencias escolares en las que este saber está presente y va cobrando forma. Y también, en el modo en que la formación puede contar con estos saberes y ayudar a desarrollarlos, convirtiendo por tanto las experiencias (propias y ajenas) en fuente de saber.

Colocar en el centro la relación educativa y el saber de la relación permite a los docentes orientar su enseñanza de una manera determinada. Por una parte, al ser “la relación el vehículo central y vital que asegura la transmisión de conocimiento” (Wilson, 2014, p. 205); y por otra, porque nos sensibiliza para comprender las dinámicas escolares y de aula como algo que nos involucra. Para nosotros, atender a la centralidad de la relación es poder abrir la posibilidad de indagar en procesos de creación curricular, ya que es en el cuidado del espacio relacional donde se generan las conexiones entre propuestas, saberes y relaciones (Quiles-Fernández, 2016). En este espacio ubicado en el aula de infantil o

primaria es donde el currículo se manifiesta en tanto que una experiencia que se genera y se configura en el transcurso de la vida del aula, siendo el resultado de la interacción entre las propuestas y las readaptaciones. En este sentido, podríamos decir que el currículum se va haciendo relacionamente (Gholami, 2011; Webb y Blond, 1995). Sin embargo, no cualquier aproximación a la noción de currículum nos permite abordarlo de tal manera. Para poder abordar el currículum de forma relacional debemos tener en cuenta lo que nos indica Magrini (2015), recordando la obra de Aoki: la diferencia entre el currículum como realización de un plan o como *praxis situacional* (Pinar e Irwin, 2004).

Como investigadores, entender la educación como una tensión en sí misma (Contreras y Pérez de Lara, 2010) nos interpela a atender al currículum como praxis situacional; en ella la práctica docente se mueve siempre en la tensión entre el currículum como plan (intenciones) y el currículum como vida que se vive: ir acompasando la relación entre previsiones y novedades; entre el mundo exterior y el interior de cada una de aquellas personas que conforman la vida del aula. En este sentido, el estudio pretendía, desde el inicio, aportar una perspectiva para la FIP que pudiera atender a la complejidad epistémica de los saberes que orientan y sostienen el oficio docente, así como a la tensión necesaria que existe entre cuidar una formación que cuente con los saberes personales vinculados al aprendizaje de la experiencia, y las aportaciones de los “saberes constituidos” (Cifali, 2005) que aportan elementos sustanciales a la formación.

Método

Nuestra investigación no solo tiene como fundamento la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) como metodología de investigación, sino también como sostén para una pedagogía para la FIP; esto es, como una visión y una práctica de la formación que toma la experiencia como espacio en el que indagar y profundizar para la elaboración de un saber pedagógico personal y práctico (Connelly y Clandinin, 1988).

La indagación narrativa se constituye como una metodología de investigación que tiene por propósito el estudio de la experiencia, tal y como es vivida y contada por las personas, la cual toma la forma de una historia o relato acerca de lo vivido. Historias desde las que nos vivimos, componemos nuestras vidas y les atribuimos significado (Clandinin, 2013). Es importante resaltar que la indagación narrativa no se refiere solo al objeto de estudio (las narrativas en las que se expresa la experiencia), sino que se basa en su naturaleza narrativa también como método. Es pensando narrativamente en las historias en las que se expresa la experiencia como esta se acompaña hacia una mayor comprensión, profundización y ampliación. Por este motivo, para nosotros, la indagación narrativa supone un modo de acercarnos a la experiencia educativa (como historias en las que explorar y profundizar), al saber docente (las historias que sostienen el saber personal como forma de pensar y vivir su actuación docente) y al saber de la experiencia que nace en el propio estudio (como el pensamiento narrativo que vamos componiendo, en relación con las y los participantes con el que vamos dando significado a lo vivido y ampliando nuevas posibilidades para la experiencia, tanto en las escuelas como en nuestras clases en la universidad).

La indagación narrativa parte de una ontología de la experiencia basada en Dewey (1969). Para Dewey, la experiencia es una continua transacción entre aquello que alguien vive y el pensamiento que se genera, que conduce a una nueva experiencia. Desde este punto de vista, la experiencia siempre tiene un antecedente en otras experiencias y conducirá a nuevas experiencias. Para ello es necesario entender que las historias que contamos vienen conformadas por “narrativas institucionales, sociales, culturales, familiares y lingüísticas” (Clandinin, 2013, p. 44). Y que junto a estas narrativas que conforman nuestras experiencias necesitamos indagar en las diferentes dimensiones de lo narrativo presentes en las historias: la dimensión temporal, la espacial y las relaciones entre lo personal y lo social que se componen en cualquier relato. Por tanto, la indagación narrativa no acaba en la recuperación

y en la elaboración de historias de experiencia, sino que continúa en su exploración narrativa, para dar continuidad y acompañar a la experiencia siempre en devenir.

Este acompañamiento narrativo de la experiencia puede ser entendido como un tránsito entre el *vivir, contar, recontar y revivir*. Un tránsito que, como investigadores, empieza en la vivencia de la experiencia a indagar, un investigar *junto a* que trata de captar la experiencia tal y como es vivida y contada por los participantes. Nos es necesario destacar el sentido relacional de la indagación narrativa: quienes investigan y quienes participan en el estudio llegan a él en el medio de sus historias, de sus vidas y de sus experiencias y lo que sucede en el transcurso de la investigación es fruto de la relación que se instituye en ese encuentro. En la experiencia de investigación y en las historias que podemos componer, contar y recontar de ella, quienes investigamos somos también sujetos de la propia investigación. Indagar narrativamente supone incorporarse en las historias y reflexionar sobre el lugar que ocupamos en ellas. No es por tanto un estudio de “los otros”, sino un estudio de nuestra relación y de las historias que vamos co-componiendo en el transcurso de su profundización (Clandinin, 2013; Coulter, 2009). La composición de las historias se acompaña de un pensar narrativo, un pensar junto a las historias y no sobre ellas. Un pensar en relación, ubicado y a lo largo del tiempo en el que se desarrolla la investigación. Atendiendo a las tres dimensiones de la experiencia mencionadas con anterioridad. Pensar narrativamente las historias en la universidad y en las escuelas permite abrir y cambiar el sentido de la experiencia, creando nuevas posibilidades tanto en la lectura de lo vivido, u otras perspectivas para (re)vivir nuevas experiencias (Clandinin y Connelly, 2000).

A nivel metodológico el proceso de indagación empieza con la composición de textos de campo y recolección de otro tipo de evidencias. A partir de estos esbozamos los primeros textos narrativos que darán lugar a composiciones provisionales que exploran narrativamente los sentidos de la propia experiencia. Este proceso recursivo de redacción-investigación es sostenido por el pensar de la experiencia vivida acompañándonos de las preguntas o cuestiones que guían la investigación. Lo cual se materializa en la co-composición de relatos de experiencia elaborados por el investigador y participantes. El movimiento metodológico del pensar narrativo de la experiencia constituye en sí mismo un proceso pedagógico con el que crear nuevas posibilidades y sentidos a la experiencia vivida y a su evolución futura (Steeves, Huber, Caine y Huber, 2013). Indagar en las historias vividas y contadas de los maestros, de nuestros estudiantes y de nuestras prácticas como formadores supone este doble sentido investigativo y pedagógico del pensar de la experiencia.

Participantes, instrumentos y procedimiento

La investigación se mueve entre dos fases recursivas: a) estudio de experiencias en la FIP que pretenden promover un saber docente basado en la reflexión narrativa de la experiencia; y b) estudios en escuelas de educación infantil y primaria en relación a las experiencias de creación curricular y los saberes en que se sostienen. Si bien los dos estudios los concebimos inicialmente como fases sucesivas en espiral, lo cierto es que, al prolongarse ambos en el tiempo, pronto fueron procesos simultáneos, de tal manera que nuestras clases en la universidad se nutrían de las experiencias vividas en las escuelas, y la investigación en las escuelas tenían en mente las experiencias que estábamos viviendo en nuestras aulas universitarias. Por este motivo, aunque los expondremos por separado, deben entenderse en su interrelación continua.

a) Indagación narrativa en la FIP:

Los comienzos de la investigación se centraron en nuestras clases en la universidad. Iniciamos seis estudios (dos por cada universidad participante: Barcelona, Valencia y Málaga) con el propósito de explorar prácticas formativas que favorecieran la generación de un saber de la experiencia en nuestros estudiantes, valiéndonos de procesos de indagación narrativa. En diferentes asignaturas de los grados de Ed. Infantil y Ed. Primaria llevamos a

cabo propuestas de formación que partieran de la experiencia (en particular, de las propias experiencias educativas de los estudiantes; relatos de experiencias de educación escolar recogidas en distintos formatos; y la propia experiencia que promovíamos y vivíamos en las clases en la universidad). En el transcurso de las clases creábamos propuestas de actividades y de trabajos que tuvieran componentes inspirados en la propuesta metodológica de la indagación narrativa. Llevábamos diferentes registros narrativos de las actividades, y diarios reflexivos; recogíamos documentos elaborados por los estudiantes y conversaciones informales con ellos. Los textos de investigación que surgieron de estos estudios nos fueron mostrando algunas de las dificultades fundamentales (tanto para estudiantes como para profesores) para transitar de una formación basada en la transmisión de un conocimiento para docentes a la configuración sucesiva de un saber personal en el que sostenerse como docentes (Clandinin, 2010). Y también, en el potencial de las narrativas de experiencias educativas escolares como origen reflexivo de un pensamiento encarnado que toma prácticas y experiencias ajenas, pero que pueden entrar en diálogo con las propias vivencias de los estudiantes, con sus concepciones, con sus deseos, con sus imaginaciones como futuros docentes. Si bien el propósito inicial de estos estudios lo concebíamos como la elaboración de una fuente de recursos y estrategias para la formación, pronto nos dimos cuenta de que atender a una enseñanza que busca cuidar los procesos de construcción de un saber propio y encarnado tiene que abrirse a procesos imprevisibles que nos demandan una respuesta; y son estos procesos los que necesitamos explorar y comprender (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

Este continuo proceso de indagación sobre nuestras clases nos ayudó a iniciar y a realizar los estudios en las escuelas con preguntas e inquietudes pedagógicas acerca de lo que podríamos aprender de nuestra experiencia en las escuelas para iluminar nuestras prácticas en la universidad. En particular, cuando queríamos explorar experiencias en la escuela que nos mostraran lo que tiene la enseñanza de proceso emergente y de creación.

b) *Estudios en las escuelas:*

A raíz de los hilos de sentido extraídos de las narrativas de ese primer momento acudimos a seis escuelas. En ellas buscábamos a enseñantes que cuidaran las relaciones con las criaturas (atendiendo a su bienestar), que posibilitaran que esas relaciones fueran la base para el aprendizaje y crecimiento personal, que se apoyaran en el conocimiento de la vida del aula y que mantuvieran una relación pensante y reflexiva con su oficio. Como anteriormente habíamos llevado a cabo investigaciones vinculadas al mundo escolar (EDU2011-29732-C02-01), confiábamos en las mediaciones que otros maestros y maestras hicieron para poder llegar a conocer a otros docentes que estuvieran interesados en el estudio. Tras diversas conversaciones informales, empezamos el estudio en seis escuelas ubicadas en Barcelona, Valencia, Málaga y Edmonton (Canadá), con seis maestras. En un período entre uno y dos años hemos estado observando y participando de la vida del aula, así como realizando diarios de campo, conversaciones en profundidad con las maestras, registros narrativos diversos, documentación fotográfica.

En este proceso cuidamos no sólo las relaciones creadas en las escuelas, sino la relación con aquello que estábamos investigando. Nos interesaba explorar la relación que manteníamos entre lo que vivimos en las escuelas y nuestro trabajo docente en la universidad, así como las relaciones y experiencias que reconocíamos en nuestras historias con la creación curricular. Una noción que mantenemos temporalmente en una cierta ambigüedad, para que sea lo que nos van mostrando las experiencias lo que nos vaya desvelando el contenido de dicha expresión, antes que imponerle una definición a la realidad.

Actualmente estamos elaborando, junto a las maestras, textos narrativos de aquello observado, explorado y conversado. Estos textos de investigación, todavía incipientes, nos han colocado en un lugar muy particular: el de la atención a la complejidad de los procesos de enseñanza que sostienen y crean en su quehacer educativo. Las indagaciones en las

escuelas nos muestran el devenir de la experiencia educativa: un irse haciendo, en un trabajo de orfebrería, que atiende a la trama de vidas, acontecimientos y propuestas de trabajo y estudio, y que se van sosteniendo entre sí como proceso de crecimiento, tanto de la vida del aula, como de las niñas y los niños, y su maestra. Van surgiendo, así, historias que nos muestran el entretejido de la creación curricular, cómo se va conformando y qué historias de niños, de maestras y de aula hay detrás. Y también las tensiones y dilemas personales, institucionales y pedagógicos que hay en estas historias (Huber y Clandinin, 2002). Son historias que se entrelazan con las nuestras. Acudimos a las escuelas para aprender de y con las maestras, para comprender lo que viven y hacen, compartiendo nuestra preocupación por una formación docente que ayude a tomar consciencia y a visualizar posibilidades para que los futuros maestros puedan emprender una enseñanza cuidadosa con sus estudiantes (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Conclusiones provisionales: la recursividad de las indagaciones en la escuela y en la universidad

En el transcurso de la investigación hemos podido comprender que lo que vivíamos en las escuelas lo podíamos llevar a la formación para enriquecerla en la medida en que trascendíamos la narración de anécdotas escolares. Ha sido posible solo a medida que, como investigadores, hemos ido obteniendo una mayor comprensión de la forma en que la indagación narrativa puede desarrollarse en la FIP. Es así como hemos podido crear un modo de relacionarnos con las historias de la escuela que permitiera crear un movimiento interior, de composición en los estudiantes de su propio saber docente (Clandinin, 2010). Y ha sido así como también nosotros, en cuanto que formadores, hemos podido integrar aquellas disposiciones educativas, vividas en las escuelas, y que nos ayudan a vivir también la FIP como un proceso de creación curricular (Blanco, Molina y López, 2015).

En cuanto que proceso de investigación, durante este tiempo vamos componiendo textos narrativos que van evolucionando al indagar en sus tramas y en sus cruces con otras historias educativas y de formación. Dichos datos no se han recogido con la idea de “interpretar” la realidad, sino con el deseo de preguntarnos por nuevos significados de esa experiencia que, tanto maestras de escuela como estudiantes universitarios, han compartido con nosotros.

Destacamos ahora algunos hilos de sentido que están emergiendo de los estudios y que nos orientan a la hora de conversar con las historias y con la literatura, para abrir nuevos significados pedagógicos.

Respecto a la creación curricular

a) La creación curricular no necesariamente coincide con la invención de nuevas prácticas. Las historias que hemos podido vivir en las escuelas nos muestran la importancia de iluminar y hacer visible la dimensión existencial de lo que acontece y es vivido por sus protagonistas como novedad, descubrimiento, logro, subjetivación (Biesta, 2017), de un modo que les proporciona sentido y plenitud. En esos momentos, el currículum se está creando.

b) La creación no necesariamente cae del lado de la maestra. Es más bien algo que sucede en el “entre” de los acontecimientos que se dan en la clase, como un proceso de co-creación y de co-composición de la experiencia que se vive. También se puede entender como las historias de vida que van componiendo los niños en relación a lo que viven en la escuela y en lo que esto les permite para dar sentido a facetas de su vida.

c) La creación nos llama la atención sobre las condiciones que la hacen posible y que vienen facilitadas por la lectura que hace la maestra de lo que va sucediendo para dar reconocimiento a los “entre” y espacio a las conexiones subjetivas del alumnado. Y también para bregar con las incertidumbres y riesgos de estos procesos.

Respecto a la indagación narrativa en la FIP

a) La FIP puede pensarse y vivirse como un proceso narrativo, y no solo como la utilización de narrativas, o la elaboración de relatos de experiencias. Las experiencias que hemos vivido y las historias que han elaborado los estudiantes de ellas nos muestran cómo estas percepciones narrativas ayudan a componer un saber personal en relación a lo trabajado y experimentado en el curso. Esto hace que los contenidos de las asignaturas puedan proponerse al servicio de la constitución de este saber personal.

b) Las experiencias de creación curricular en las escuelas nos han ayudado a sostener procesos de co-creación y co-composición en la FIP. Los procesos de enseñanza en la FIP también pueden ser sostenidos como creación, y dependen igualmente de las mismas condiciones que la hacen posible en la escuela.

c) La importancia de percibir la narratividad del proceso del curso. Percibir, apoyar y sostener el relato formativo que compone el curso (como proceso personal y colectivo) ayuda, tanto a estudiantes como a profesores, a sostener el sentido y el movimiento del curso, frente a las inseguridades que generan los procesos que se van generando en el recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

Blanco, N.; Molina, D., y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 61-76.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. (Coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., et al. (1993). *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press.

Connelly, M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Connelly, M., y Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narrative of experience*. New York, NY: Teachers College Press.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.

Coulter, C. A. (2009). Finding the Narrative in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38 (8), 608-611.

Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, culture and society*, 19 (1), 133-151.

Huber, J. y Clandinin, D. J. (2002). Ethical Dilemmas in Relational Narrative Inquiry With Children. *Qualitative Inquiry*, 8 (6), 785-803.

Korthagen, F. et al. (2013). *Teaching and learning from within*. Nueva York: Routledge.

- Magrini, J. M (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 274-299.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas del saber. En Diótima, *El perfume de la maestra*. (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 171-179.
- Pinar, W. F. e Irwin, R. L. (Eds.). (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. London: Routledge.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina editorial.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Steeves, P. Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37 (1), 212-230.
- Webb, K. y Blond, K. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 615-625.
- Wilson, C. (2014). Towards a thinking and practice of sexual difference: Putting the practice of relationship at the Centre. *Journal of Philosophy of Education*, 48 (2), 202-215.

Formación de Formadores Autogestivos en una Escuela Normal de México

Gómez Zarazúa Ma. del Rosario Eugenia¹, López Elizalde Héctor²

¹Escuela Normal Oficial de Irapuato, regomezz@enoi.edu.mx

²Escuela Normal Oficial de Irapuato, hlopeze@enoi.edu.mx

RESUMEN

Esta comunicación pretende recuperar los beneficios de la autogestión pedagógica para la adquisición de los aprendizajes y tiene como fundamento la formación de formadores autogestivos, sistema que consiste en la supresión del poder vertical en el seno de la clase. e incorporar en el aula formas de trabajo que han sido exitosas en la promoción del maestro como facilitador y del alumno como responsable de sus procesos de formación acompañado por la institución. Se presenta la experiencia en tres grupos de las licenciaturas educación preescolar, primaria y especial planes de estudio 1999 y 2012, en una escuela normal de Guanajuato, México. Se utilizaron recursos de recopilación de información la bitácora del facilitador y la entrevista semiestructurada, que se aplicó a las estudiantes durante la práctica del sistema. Entre los resultados destacamos que los futuros formadores participantes en la experiencia, han desarrollado habilidades para realizar la autogestión pedagógica en sus grupos.

PALABRAS CLAVE

Autogestión, formación, desarrollo de habilidades de autoaprendizaje, grupo clase.

ABSTRACT

This communication aims to recover the benefits of pedagogical self-management for the acquisition of apprenticeships and is based on the training of self-glative trainers, a system that consists in the suppression of vertical power within the class. and to incorporate in the classroom forms of work that have been successful in promoting the teacher as facilitator and the student as responsible for their training processes accompanied by the institution. Experience is presented in three groups of the bachelor's degrees preschool education, elementary and special curricula 1999 and 2012, in a normal school in Guanajuato, Mexico. The facilitator's log and semi-structured interview, which was applied to students during the practice of the system, were used. Among the results we highlight that future trainers involved in the experience have developed skills to perform pedagogical self-management in their groups.

KEYWORDS

Self-management, training, skills, self-learning, class group.

Objetivos

La experiencia de intervención tuvo como objetivo incorporar en el aula nuevas formas de trabajo que promueven el papel del maestro como facilitador y al alumno, responsable de sus procesos de formación.

Fundamentación teórica

La escuela es una institución social en la que imperan normas, horarios, programas, contratos, acuerdos, y su esencia que es el desarrollo de un currículo; es así entonces que la relación educador-educandos se da siempre en el marco de una institución: la clase, la escuela, la facultad. (Lapassade, 1977)

Lapassade distingue entre la institución pedagógica interna y la institución pedagógica externa, expresando que la primera constituye la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos. Para los fines que ahora nos ocupan, es el grupo-clase con sus formas de organización, y sus normas internas. La segunda, la constituyen las estructuras

pedagógicas exteriores a la clase, es decir, los programas, los reglamentos, los horarios establecidos, la distribución y organización académica y la asignación de funciones, esto es, “la organización que instituyó la práctica” (Lapassade, 1977:30).

Las instituciones externas tienden a ser restrictivas y están fuera del alcance del grupo, en cambio la institución interna puede dar lugar a una “actividad instituyente de los educandos”. (Lapassade, 1977:31) En este contexto surge la *autogestión pedagógica*, que se define como:

...un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del *medium* de la formación y deja que sus alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje (Lapassade, 1977: 19)

Lourau (1968) la define como un sistema libertario que lleva al estudiante a la autoformación. La considera no sólo parte de un sistema educativo, sino que forma parte importante de la pedagogía institucional, al proponer nuevas estructuras sin dejar de ser parte de la institución, esto es, la parte instituyente de la propia institución.

En este contexto y punto de convergencia se ubica la *Pedagogía institucional*; esa concepción de la pedagogía que “busca el inconsciente del grupo en sus instituciones y la eficacia de la formación en el manejo de esas mismas instituciones”, (Lapassade, 1977:18). Con ella nace su instrumento técnico que es la *autogestión pedagógica*, como la liberación de esas fuerzas instituyentes.

Contexto

La intervención tiene su antecedente en la solicitud específica de una maestra de la institución que enfrentaba en ese momento el cuestionamiento a su práctica docente; la inquietud se relacionaba con los criterios y formas promovidas desde su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta búsqueda de soluciones para transformar esa realidad, se consideró como un recurso valioso de innovación la autogestión pedagógica. La innovación en el ámbito de la pedagogía, como la intención consciente de realizar un cambio, con el fin de lograr mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (Hannan y Silver, 2000), y en este caso y no menos importante, en la práctica docente. Los cambios referirían no sólo a la estrategia, sino al ambiente propiciado en el aula, a las interacciones maestro-alumnos, alumnos-alumnos, a la relación con el conocimiento y a las habilidades que se debían favorecer en los estudiantes.

Participantes

La experiencia de intervención se realizó en dos grupos de la Licenciatura en Educación Preescolar y uno de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal Pública, en Guanajuato, México. Cada grupo estuvo conformado por veinticinco estudiantes, del total 82% son mujeres y 18 % hombres, su edad oscila entre diecisiete y veintidós años. Participaron como facilitadores los autores de esta comunicación.

Evaluación

El grupo clase se autoevaluaba conforme los parámetros que él mismo estableció con el acompañamiento de los profesores facilitadores. Se aplicaron la autoevaluación y la coevaluación. La primera porque es una estrategia para educar en la responsabilidad y desarrollar la capacidad de autogobierno, aprender a valorar los propios procesos de aprendizaje, las estrategias cognitivas que el estudiante emplea, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje. (Calatayud, 2002) La coevaluación o evaluación entre iguales porque con este ejercicio los estudiantes hacen juicios racionales al presentárseles la oportunidad de evaluar los logros de sus compañeros de clase. Asimismo, propicia que se eleven sus metas de aprendizaje y aprenden más y mejor. (Falshikov, 1986)

Resultados

Para concretar la propuesta de promover el desarrollo de la autogestión, se trabajó primeramente el taller de Facilitadores del Aprendizaje adaptado, (López, 1995); los recursos que se ofrecieron a las estudiantes fueron:

- Autoestima
- Asertividad
- Círculos de Aprendizaje Interpersonal
- Círculos de Educación Confluyente
- Círculos de Retroalimentación
- Liderazgo y trabajo colaborativo
- Manejo de Conflictos

De esta manera, se informó a las estudiantes sobre la naturaleza de la estrategia y las razones por las que se utilizaría, ya que “siempre es conveniente presentar el máximo de información sobre la situación” (Lapassade, 1977:24), además se consideró importante tener la aceptación con conocimiento de los estudiantes.

La propuesta se articuló con la asignatura de Desarrollo y Adquisición del Lenguaje, en el programa del 2º. y 3er. Semestre de la licenciatura de preescolar, 2º. Semestre de la licenciatura de educación primaria en la asignatura Optativa: Estado de Guanajuato y 2º. Semestre de Educación Especial en la asignatura Desarrollo Psicomotriz. Se hicieron modificaciones a la dinámica de la clase, sustancialmente, a la forma de abordar los contenidos, la organización e involucramiento del grupo, las orientaciones para la construcción del conocimiento y al rol del docente. De ser una figura directiva a ser una facilitadora del aprendizaje.

Se constituyó el grupo clase, organizado en equipos, que definieron su plan de aprendizaje, enmarcado en el programa del curso; los objetivos, contenidos y la forma de abordarlos, materiales de consulta, el producto integrador resultado de la articulación de sus aprendizajes y los roles que como equipo tendrían. Al asumir esta nueva forma de trabajo, los alumnos manifestaron: apertura a la estrategia y sus implicaciones.

Al principio las invadió la incertidumbre al enfrentar la toma de decisiones en equipo y en grupo, situación que se superó al abordar la tarea de manera colaborativa. Aun cuando manifestaron temor al autogobierno, las estudiantes lograron organizarse y establecer al interior sus normas y dar seguimiento a ello. Se incorporaron la autoevaluación y coevaluación, práctica no realizada en la institución.

Facilitador	Alumnos	Maestros	Observaciones
Conducta facilitadora con la consigna de no bloquear las iniciativas y ceder el poder vertical y fomentar la línea de poder horizontal, sin dejar de ser el representante de la institución externa	1er. Momento. Conducta expectante. Temor a asumir la responsabilidad de su formación profesional Temor a asumir el poder. Temor a ser evidenciadas Suspiciacia. Dificultad para aceptar la transformación del maestro en asesor o facilitador. Temor e incredulidad para asumir la autoevaluación.	No conceden a los alumnos la capacidad de autogestión pedagógica. No valoran o ponen en duda las capacidades de los investigadores. Devaluación y autodevaluación al criticar a los investigadores. Dificultad para el trabajo en equipo	El facilitador es sometido a un continuo control de la institución externa es decir, está bajo la mirada de los demás profesores y del personal de vigilancia, se considera que “no hace nada”, que es un “demagogo”, “no sabe enseñar”
	2º Momento. Asumen su rol como alumnos autogestivos. Hacen propuestas, revisan sus conductas contestatarias o de apatía.	Conducta propositiva Inquietud por lo que pasa en la institución sin participación directa.	Varios maestros mencionaron que no les interesaba Y el director mencionó que nunca había oído hablar de esa teoría del aprendizaje.

	3er. Momento Un gran número de alumnas reconocen el esfuerzo de sus compañeras. Los grupos han adoptado el sistema de aprendizaje de la autogestión pedagógica en esta institución.	Los maestros de la institución se dan cuenta que: La Autogestión Pedagógica no es un riesgo de caos improductivo. La Autogestión Pedagógica es un sistema que conduce al individuo a la producción pedagógica autoformativa.	Los resultados a partir de la institución externa se presentan cuando la autogestión se instala en las estructuras académicas, ya no se ve como amenaza improductiva.
El Grupo deja de lado las características esquizoparanoides con comportamientos pasivo agresivo y conductas reactivas. Se crea un espacio de seguridad psicológica el cual trae como resultado cambio de conducta, lo que provoca un conjunto de aprendizajes, demostrando sus capacidades para el trabajo personal y en equipo e interés comunitario, asumen roles de no dependencia.			
Los aprendizajes se notan cuando las alumnas en conjunto participan en la creación de una actividad o presentación, desde su propia responsabilidad en la formación profesional.			

En entrevista a estudiantes, manifestaron: “a algunas compañeras se les hizo difícil porque en las otras clases era más fácil”; un tercer estudiante dijo: “yo aprendí y voy a seguir con la autogestión, para trabajar así con mis niños (en sus prácticas docentes).” A mí me gustó autoevaluarme y evaluar a mis compañeras cuando fue necesario”. “Se notan los avances, los maestros no quieren esto por temor a ser cuestionados por los alumnos y que éstos descubran sus limitaciones académicas”.

Con este grupo se concluyó el semestre, y meses después, algunos maestros se sorprendieron por la iniciativa de los estudiantes y la posibilidad de trabajar en clase aun sin la instrucción expresa del docente; cuando los maestros destacaron en ellas esta actitud, el grupo contestó “porque somos autogestivas, estuvimos trabajando con *autogestión pedagógica*”.

La experiencia práctica confirmó en ese momento que no se puede liberar a un sólo sector, en este caso, a un sólo grupo, sin descubrir inmediatamente la necesidad de cambiar el conjunto del sistema social, en este caso de la institución educativa. (Lapassade, 1977). Por otro lado, la *autogestión pedagógica* funcionó como analizador de la conducta institucional.

Gran parte del grupo avanzó no sólo en sus aprendizajes, sino en su propio crecimiento personal. Como facilitadores de este proceso, descubrimos que el dispositivo de la *autogestión pedagógica* es contra- institucional, (Lapassade, 1977), porque con frecuencia hacía aparecer la resistencia, no sólo de los estudiantes, sino de otros maestros.

En la segunda intervención, se creó un ambiente de aprendizaje caracterizado por la escucha, el respeto, la elección y la confidencialidad, propicio para el desarrollo de la *autogestión pedagógica, mediante la que* “se favorece el desarrollo integral y armónico de las personas a través de la educación basada en valores”. (López, 2014:7)

De la misma manera que en los otros grupos, los estudiantes manifestaron incertidumbre por el cumplimiento del programa y la autoevaluación. No obstante, la preparación previa y fortalecimiento a sus habilidades para la escucha, la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el fortalecimiento de su autoestima y autoconcepto, les proporcionó herramientas para asumir mejor preparados la propuesta.

Lapassade (1977), sobre la incertidumbre destaca que “esta etapa puede durar bastante tiempo. Es la más penosa; se asiste al nacimiento y a la muerte de proyectos no viables o mal formulados, a divergencias de funciones que parece imposible superar, a la expresión de angustias mal definidas respecto al examen y al cumplimiento del programa” (P.26).

Es necesario un cierto tiempo antes de que los alumnos encaren con calma y racionalmente modos de organización válidos y que cesen, ya sea de pedir el retorno al sistema tradicional, ya sea de lanzarse a una organización cualquiera, que los satisfaga en su necesidad de actividad y les calme la angustia. (Lapassade, 1977)

En este grupo pareciera ser, que se vivieron estas etapas: el traumatismo inicial, el problema de la organización y el trabajo del grupo. (Lapassade, 1977)). La *autogestión pedagógica* se gestó a partir de su interés e involucramiento en la situación del propio grupo, independientemente de los programas.

Se preguntó qué entendían por *autogestión pedagógica* y cómo la habían vivido. Los siguientes son algunos testimonios generados en las entrevistas:

Estudiante B

El maestro jamás dejó de lado su papel como el guía facilitador y así entre las alumnas y él llegábamos al conocimiento, compartiendo y resolviendo dudas...

Considero que la autogestión pedagógica lleva inmerso todo un proceso y está conformada por diversos factores como valores, actitudes, los docentes y los educandos, todos formamos parte esencial de este trabajo.

Estudiante C

La autogestión pedagógica es una forma de innovar la enseñanza pues los roles tradicionales de los docentes y de parvulario cambian con el objetivo de mejorar/ favorecer las habilidades, actitudes y destrezas (competencia) que se deben desarrollar en la formación del alumnado, ya que este debe adquirir el rol de ser investigador, cuestionador, razonador, búsqueda de soluciones, trabajador, etc., dejando al enseñante como facilitador y guía del proceso de adquisición del conocimiento.

La autogestión pedagógica es compleja y como significa "cambio" se rehúsan a emplearla para que permanezca lo "tradicional"

Estudiante D

Es cuando el alumno se hace responsable de su proceso de formación, es una manera de transformar el proceso de enseñanza- aprendizaje donde el rol que asume el profesor es el de un guía y acompaña al alumno en su proceso de formación ya que el alumno se convierte en un integrador, responsable de su aprendizaje.

Fue un proceso fácil ya que el grupo es responsable, contamos con líderes positivos, aunque frecuentemente cambiamos y asumimos roles diferentes todas respondemos de manera favorable, esto nos facilita trabajar con o sin presencia del maestro y cubrir los temas del curso.

Me sentí orgullosa, reconocida y motivada a seguir siendo autogestiva y ayudarnos unas a otras dentro del grupo.

Estudiante F

Autogestión pedagógica es el método por el cual el grupo toma las riendas de la clase. Investigan, se apropian de conceptos por cuenta propia. El profesor toma el rol de guía y apoyo a las alumnas en el momento necesario.

Dentro de mi grupo puedo mencionar que se trata constantemente con autogestión pedagógica, pues nos organizamos... investigo un poco más que cuando se pide una tarea o trabajo. Estoy contenta y orgullosa de mi grupo autogestor.

Estudiante I

Es asumir responsablemente nuestra preparación académica, ejercer responsabilidad en el curso para lograr un mayor aprendizaje regulado por sí mismo. Considero que la autogestión pedagógica me ha sido muy funcional, pues con ella he comprobado la capacidad que porto para aprender, ser responsable e investigar. Debo escribir que en ocasiones necesitaba de apoyo del docente para realizar trabajos y sentía algo dificultoso este modo de trabajo. Sin embargo, en la mayoría de actividades logré aprender y aplicar mis conocimientos, mediante proyectos, investigaciones, exposiciones y sobre todo la forma armoniosa de trabajar de manera autónoma y colaborativamente.

Estudiante J

Desde mi punto de vista es que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje sea capaz de valerse por sí mismo e implementar estrategias de aprendizaje sin necesidad de la autoridad del profesor sobre él. Al principio me sentí confundida porque nunca lo había hecho, después me sentí muy satisfecha, independiente y con buena autoestima, orgullosa de aprender lo que me interesa y sé que me será de utilidad, entusiasmada por llevar a cabo actividades que yo misma o mis compañeras propusimos...

Estudiante K

Considero autogestión pedagógica como un acto en donde el maestro o docente renuncia a toda autoridad y se convierte en un guía para el estudiante. El alumno se hace cargo de su conocimiento. Me sentí responsable. Me gusto la manera en que se trabajó, puesto que nosotras somos las responsables de aumentar el conocimiento académico.

Estudiante L

Para mí, la autogestión pedagógica es una forma de aprender por iniciativa y gusto, acompañados por un guía, quien deja de ser la autoridad y se convierte en un facilitador. Se promueve la investigación y el aprendizaje constante. El alumno no es pasivo, la autogestión pedagógica se vive en un ambiente de confianza, se investiga y se comparte, creando entre todos aprendizajes. Como participante de un grupo autogestivo, debo mencionar que me siento satisfecha. Espero, en lo que queda de mi estancia en la escuela, seguir ejerciéndola y en futuro promoverla en mis alumnos.

Conclusiones

Se detecta en los grupos un gran desarrollo de las potencialidades del ser humano interesado por el otro y los otros, factor indispensable para la producción de cualquier sistema de educación y aprendizaje. Se vivió la *autogestión pedagógica* no como un riesgo de desorden improductivo (Lapassade, 1977), sino como una condición de mejorar los procesos de autoformación en los estudiantes.

La autogestión pedagógica se enfrenta a infinidad de obstáculos y obstaculizadores que parten del educando, de las autoridades educativas, docentes y de la institución misma. Igualmente representa un gran reto para quien la propone pues se enfrenta a la verificación y crítica continua por parte de sus iguales, de sus alumnos y es considerado como marginal. Asimismo, provoca reacciones a favor o en contra, pero inquieta a la institución y hasta es posible que la conlleve a su propio renacimiento.

Si queremos transformar a nuestras instituciones de la parálisis paradigmática en la que se encuentran, es necesario reactivarla a través de la *autogestión pedagógica* o de otros medios. Darles el poder a los alumnos de educación superior, siempre acompañados por la misma institución y fomentar la autonomía de la institución normalista.

Hemos comprobado que los estudiantes de nivel superior, a partir de la *autogestión pedagógica* son capaces de hacerse responsables de su formación profesional acompañados por la comunidad de aprendizaje. Asimismo, se desarrollan en ellos habilidades para la investigación, al cederles la iniciativa y la autogestión en la definición y construcción de sus aprendizajes.

No obstante, las dificultades que se presentaron en las diferentes experiencias, destacamos algunos efectos de los procedimientos autogestionarios:

- Los estudiantes asumieron la responsabilidad de sus aprendizajes y de los de sus compañeros.
- Participaron colectivamente en la toma de decisiones y organización grupal.
- La relación constante entre la teoría y la práctica les permitió articular ambas.

- Los programas de los cursos fueron rebasados porque los objetivos se establecieron a partir de las situaciones que les presentaba la práctica realizada en condiciones reales en los jardines de niños.
- La toma de decisiones consensuadas colectivamente.
- En los grupos de trabajo se dio un aprendizaje recíproco caracterizado por la transdisciplinariedad.
- La autoevaluación y coevaluación fueron una práctica cotidiana y cada vez con mayores elementos para realizarla: madurez, asertividad, honestidad.
- El fortalecimiento al desarrollo humano de los estudiantes, generó en ellos descubrir capacidades creativas para la innovación, mediante procesos de autoconocimiento.
- La práctica de la autogestión llevó a los estudiantes a aprender a aprender, y no sólo a ellos, sino al propio maestro quien dejó de ser el protagonista del discurso para dar paso a la autonomía de los estudiantes, a su posibilidad de autodirigirse, y de tomar decisiones para construir su propio conocimiento.
- La organización y participación del consejo grupal generó toma de decisiones democráticas, sin embargo, en ocasiones los estudiantes se sintieron abrumados ante esta responsabilidad.
- El educador-facilitador tuvo el desafío de ser congruente, cumplir un papel, no una pretensión (Rogers, 1980).

Se hace necesario fortalecer la experiencia de la *autogestión pedagógica*, de tal manera que los estudiantes la vivan más allá de “tomar las riendas de su aprendizaje y propia formación”, y llegar a la esencia de este dispositivo, que es un sistema libertario y como tal, implica una autonomía individual y responsabilidad social. (Freire, 1970)

A partir de nuestra experiencia, haber ofrecido herramientas de desarrollo humano a los estudiantes previamente y de manera permanente, propició una disposición y madurez personal y grupal a la práctica de la *autogestión*. El redescubrimiento de la importancia que las emociones juegan para el aprendizaje, plantea este reto de continuar orientando trabajos con los estudiantes hacia el autoconocimiento y formación socioafectiva.

La *autogestión pedagógica* en las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación es importante porque forma al estudiante en el aprendizaje autónomo. Una tarea pendiente es continuar con la propuesta perfeccionándola, tomando en cuenta y comprendiendo las condiciones sociales, culturales e institucionales, que permean en el sistema educativo en todos los niveles y ámbitos, específicamente en la escuela normal. Apostamos a recuperar el espíritu autogestivo natural de los estudiantes y a la transformación de ser una fuerza contestataria, a una fuerza cuestionadora y propositiva de las formas o sistemas de enseñanza aprendizaje.

Nuestra convicción es por una postura reflexiva, crítica, liberadora y transformadora, tanto del docente como del alumno, misma que comprende la *autogestión pedagógica*. Rehusamos los modelos contradictorios, opresivos, autoritarios que promueven la dependencia y pasividad de los estudiantes. Entendemos la educación como la principal práctica que promueve la emancipación y liberación del individuo. Tarea nuestra es pues, encontrar las estrategias para ofrecer “modelos de ruptura, de cambio, de transformación social” (Freire, 1970), más aún cuando nuestro espacio y compromiso profesional es con la formación de profesionales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Falshikov, N. (1986). *Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessment*. Assessment and Higher Education.

Freire, P. (1970) *La educación como práctica de la libertad*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Hannan, A. y Silver H., (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea, 196 pp.

Lapassade, G.,(1977) *La autogestión pedagógica ¿La educación en libertad?* Traducción de Víctor Saad, Barcelona, Ed. Guernica.

Lobrot, M. (1988). *Pedagogía Institucional*, en: D. Huisman. Enciclopedia de la Psicología. Tomo III. Barcelona, Plaza y Janés

López Elizalde, H. (2014), *Autogestión pedagógica en la Escuela Normal*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional *La Investigación Educativa como una Oportunidad para Innovar en la Formación Docente*. Aguascalientes, Ags.

Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Rogers, C. (1980), *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona, España. Paidós Educador.

Fuentes electrónicas:

Calatayud Salom, A. (2002). *La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación*. Revista Educadores. Núm 204, pp. 357-375

Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/308> Consultado el 12 de julio de 2019

Promover la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en “espacios compartidos” de evaluación formativa en el prácticum de Maestro de Educación Primaria

Onrubia, Javier¹; Mauri, Teresa²; Colomina, Rosa³; Ginesta, Anna⁴

¹Universitat de Barcelona, javier.onrubia@ub.edu

²Universitat de Barcelona, teresamauri@ub.edu

³Universitat de Barcelona, rosacolomina@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, aginesta@ub.edu

RESUMEN

La construcción de espacios de trabajo conjunto entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad se ha apuntado como un instrumento potencialmente útil para promover una mejor colaboración entre escuela y universidad en la formación inicial de maestros. Sin embargo, construir una colaboración genuina en estos espacios es difícil, especialmente en el ámbito de la evaluación. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es identificar algunas actuaciones que promueven la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en sesiones conjuntas de evaluación formativa y formadora desarrolladas en las tres asignaturas de prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Se analizaron 23 sesiones triádicas (estudiante, maestro tutor/a, tutor/a de universidad) de evaluación, realizadas en tres escuelas. El análisis permitió caracterizar seis tipos de actuaciones de los tutores/as de universidad en estas sesiones, dirigidas a promover la colaboración con los maestros tutores/as.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, prácticum, colaboración escuela-universidad, maestros tutores, tutores de universidad, evaluación conjunta.

ABSTRACT

Constructing spaces in which mentor teachers and university supervisors work together has been proposed as a potentially useful tool in order to promote much better collaboration between university and school in initial teacher training. However, constructing a relationship of genuine collaboration in these spaces is difficult, particularly when collaboration concerns student teachers' assessment. In this context, the aim of this paper is to identify some actions that promote collaboration between mentor teachers and university supervisors in joint sessions of formative assessment developed within the three practicum courses that are part of the Teacher of Primary Education Degree at the University of Barcelona. 23 triadic (student teacher, mentor teacher, university supervisor) assessment sessions, settled in three different schools were analysed. The analysis allowed to identify and characterise six different kinds of actions that university supervisors used in these sessions to promote collaboration with mentor teachers.

KEYWORDS

Initial teacher education, field experience, school-university collaborative partnership, mentor teachers, university supervisors, joint assessment.

Finalidad y objetivos

El objetivo del presente trabajo es identificar algunas actuaciones que promueven la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad a lo largo de sesiones conjuntas de evaluación formativa desarrolladas en el contexto de las asignaturas de prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Dichas sesiones se estructuran como espacios triádicos en que participan el/la estudiante en prácticas, su maestro tutor/a, y su tutor/a de universidad. En concreto, los resultados que

se recogen en el trabajo se centran en algunas de las actuaciones a través de los cuales los tutores/as de universidad tratan promover la colaboración con los maestros tutores/as.

Este objetivo se enmarca en una línea de innovación e investigación más amplia, orientada a promover y mejorar la colaboración entre escuela y universidad en el practicum de formación de maestros, que venimos desarrollando en los últimos años. Esta línea ha recibido el apoyo de la Agencia de Gestión de Ayudas a la Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, en el marco de las convocatorias de proyectos ARMIF (Ayudas de Investigación para la Mejora de la Formación Inicial de Maestros), concretamente a través de los proyectos 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014 y 2017ARMIF 00011.

Esta línea de innovación e investigación parte de la preocupación por la mejora de la formación inicial de los maestros en nuestro entorno, en particular en lo relativo a la separación entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y conocimiento profesional, que ha sido señalada reiteradamente como uno de los problemas fundamentales de esta formación. Consideramos el practicum como un contexto privilegiado para tratar de abordar esta separación, generando espacios de trabajo conjunto (“espacios híbridos” o “terceros espacios”) entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad dirigidos a apoyar el aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas.

Fundamentación teórica

La idea de que la formación inicial de maestros debe plantearse como una tarea colaborativa entre universidad y escuela ha ganado un creciente protagonismo en los últimos años (Jones et al., 2016). Así, se ha extendido la idea de que esta formación debe estructurarse en base al establecimiento y desarrollo de asociaciones (*partnerships*) entre escuelas y universidad, y que estas asociaciones resultan más provechosas para la formación si adoptan un formato genuinamente colaborativo (Smith, 2010). Se entiende que esta colaboración puede ayudar a superar algunas de las limitaciones que han afectado tradicionalmente a la formación inicial de maestros, muy particularmente aquellas que tienen que ver con la desconexión entre el conocimiento académico que imparten tradicionalmente las universidades, y el conocimiento práctico que los maestros utilizan para construir y comprender las situaciones de la práctica a las que se enfrentan (Clarà & Mauri, 2010; Korthagen, 2001).

Sin embargo, conseguir una colaboración genuina entre escuelas y universidades en los procesos de formación de los futuros maestros resulta complejo (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2019; Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). Por un lado, escuela y universidad son instituciones distintas, con metas, reglas, roles y formas de trabajo no siempre coincidentes ni fáciles de conciliar. Por otro, no está garantizado que ambas instituciones compartan la misma visión sobre en qué y cómo hay que formar a los futuros maestros. Y tampoco es seguro que los programas de formación de maestros ofrezcan las mejores condiciones estructurales, organizativas y de funcionamiento para que quienes participan en ellos desde una u otra institución tengan la posibilidad y el tiempo necesario para construir una meta común y espacios desde los cuales abordarla.

En este contexto, el practicum, las prácticas que los estudiantes de maestro llevan a cabo en las escuelas, constituye un espacio formativo privilegiado en el que promover y hacer avanzar la colaboración entre escuela y universidad (Méndez, 2012). Por un lado, en el practicum participan, de manera necesaria, las dos instituciones. Por otro, el estudiante dispone en las asignaturas de prácticas, típicamente, de figuras de apoyo provenientes tanto de la escuela (maestros tutores/as) como de la universidad (tutores/as de universidad), que tienen asignada de forma conjunta la responsabilidad de tutorizar las prácticas, asistir al estudiante en su aprendizaje, y evaluarlo. Al mismo tiempo, el practicum es también un espacio en que las dificultades para una colaboración genuina entre instituciones pueden ponerse de manifiesto de manera más evidente, hasta el punto de que autores como Zeichner (2010) apuntan estas dificultades en el practicum como uno de los problemas fundamentales de los programas de formación inicial de maestros.

La construcción de espacios compartidos de trabajo entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad se ha apuntado, en este contexto, como una posible herramienta para superar estas dificultades (Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). La potencialidad de estos espacios tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado, con el rol central que los procesos de apoyo por parte de los tutores (*mentoring*) tienen para el aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas (Mena, Henissen, & Loughran, 2017). Y por otro, con la posibilidad de que maestros tutores/as y tutores/as de universidad puedan construir, en esos espacios compartidos, “espacios híbridos” o “terceros espacios”, en que puedan, al menos parcialmente, avanzar hacia formas de relación y colaboración más horizontales y genuinas, capaces de afrontar algunas de las limitaciones a la colaboración que plantea el trabajo desde cada una de las instituciones originales de las que proceden (Björk & Johansson, 2018; Zeichner, 2010).

De nuevo, sin embargo, la construcción de estos espacios es compleja. Incluso en casos en que esos espacios están relativamente formalizados, como en las sesiones triádicas (entre estudiante, maestro tutor/a y tutor/a de universidad) destinadas a comentar conjuntamente cómo el estudiante ha llevado a cabo una sesión de clase que han presenciado sus dos tutores/as, aparecen dificultades importantes para compartir los aspectos de la práctica que se consideran más relevantes, establecer valoraciones auténticamente consensuadas, y ofrecer una evaluación formativa y que resulte de apoyo para el aprendizaje del estudiante (Aspden, 2017; Reynolds, Ferguson-Patrick, & McCormack, 2013; Zhang et al., 2015).

Por todo ello, resulta necesario seguir avanzando, en la línea de la finalidad del presente trabajo, en la comprensión de los procesos y formas de actuación que, en el trabajo conjunto entre maestros tutores y tutores de universidad, permiten promover y apoyar la construcción de procesos de colaboración.

Metodología

Método

Las sesiones analizadas forman parte de un diseño más amplio dirigido a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las asignaturas de prácticas del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. En su conjunto, el diseño pretendía promover esa mejora a partir de tres pilares básicos: a) la colaboración sistemática e intencionada entre escuela y universidad, y en particular entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad, articulada a partir de diversos espacios de trabajo conjunto entre ellos/as y con los/las estudiantes a los que tutorizan; b) el uso de la reflexión, y de la reflexión conjunta, sobre situaciones de la práctica como instrumento para apoyar el desarrollo del conocimiento práctico de los/as estudiantes de maestro, y promover la relación entre éste y el conocimiento académico de disponen los estudiantes a partir de su recorrido de formación; c) una evaluación de las asignaturas de prácticas centrada en el conocimiento práctico y de carácter auténtico, continuado, formativo y formador.

Este diseño general se contrastó y refinó mediante una estrategia de “investigación basada en diseño”, que supone la realización de varios ciclos o iteraciones de diseño, prueba y re-diseño (Anderson & Shattuck, 2012; The Design-Based Research Collective, 2003). En este marco, el diseño se valoró empleando diversas fuentes de información, que incluyeron la observación directa de algunos de los espacios de trabajo conjunto entre los participantes, la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales con los participantes, y la recogida de materiales y documentación.

Participantes

Para el presente trabajo se han analizado un total de 23 sesiones de evaluación conjunta. En cada una de las sesiones participaron uno o dos estudiantes de maestro en prácticas, su maestro tutor/a y su tutor/a de universidad. Las sesiones estaban definidas como sesiones de evaluación entendida como apoyo al aprendizaje de los estudiantes, con una función

eminentemente reguladora, formativa y formadora. Las sesiones se realizaron en las escuelas de prácticas, y tuvieron una duración habitual de entre 45 y 60 minutos.

Las sesiones se llevaron a cabo en una de las iteraciones del diseño elaborado, en el marco de las tres asignaturas de prácticas en que se organiza el practicum del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Barcelona (Prácticas 1, 3er semestre de formación, 4 semanas de estancia en la escuela; Prácticas 2, 5º y 6º semestre de formación, 12 semanas de estancia en las escuela; Prácticas 3, 8º y último semestre de formación, 5 semanas de estancia en la escuela).

En el conjunto de las tres asignaturas, participaron en las sesiones analizadas un total de 16 estudiantes; 10 maestras tutoras, de tres escuelas diferentes; y 4 tutores/as de universidad.

La distribución global de los participantes y el número de sesiones analizadas, por asignaturas de prácticas, se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de sesiones analizadas y total de participantes, por asignaturas de prácticas

Asignatura	Escuelas	Maestras tutoras	Estudiantes	Tutores/as de universidad	Sesiones de evaluación compartida
Prácticas 1	3	6	6	1	6
Prácticas 2	3	6	6	2	11
Prácticas 3	3	4	4	1	6

Instrumentos y procedimiento

Todas las sesiones se registraron en audio para su posterior análisis.

Las sesiones se analizaron mediante una adaptación del procedimiento de “análisis de la interactividad” (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Este procedimiento se ha mostrado útil en diversos trabajos recientes de análisis de sesiones de trabajo en el prácticum de maestro (Clarà, Mauri, Colomina, & Rochera, 2019; Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017).

El procedimiento permite describir en detalle la forma en que los participantes desarrollan su actividad conjunta en cada una de las sesiones. Para ello, comporta identificar: a) los patrones de actuación dominantes y secundarios que llevan a cabo los participantes en cada sesión; b) los tipos de segmentos o formas de organización de la actividad conjunta en las sesiones determinados por los patrones dominantes de actuación conjunta, y c) la forma en que estos segmentos se distribuyen a lo largo de cada sesión. Esta identificación se realiza de manera fundamentalmente inductiva, sin categorías “a priori”, siguiendo la lógica de los sistemas descriptivos de análisis observacional (Evertson & Green, 1989).

Una vez establecidos los patrones de actuación de los participantes en las sesiones, y las formas de organización de la actividad a que daban lugar, se identificaron y caracterizaron aquellas actuaciones de los participantes, y en particular de los tutores/as de universidad, que parecían específicamente orientadas a promover una mayor colaboración entre tutor/a de universidad y maestro tutor/a a lo largo de las sesiones.

Resultados

Hemos identificado, a lo largo de las sesiones analizadas, algunas actuaciones recurrentes por parte de los tutores/as de universidad dirigidas a promover la colaboración con los maestros tutores/as. Estas actuaciones pueden agruparse en seis tipos, que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de actuaciones de promoción de la colaboración por parte de los tutores/as de universidad (TU)

Tipo de actuación
Actuaciones de recuperación de los criterios de evaluación como criterios compartidos
Actuaciones de organización y gestión de la comunicación

Actuaciones de seguimiento e incorporación de los comentarios y valoraciones de los maestros tutores/as
Actuaciones de reconocimiento, demanda e incorporación del conocimiento del contexto del que dispone el maestro tutor/a

Actuaciones de atribución de competencia al maestro tutor/a sobre aspectos tradicionalmente atribuidos a la universidad, y en particular sobre la valoración y mejora del portafolios del/la estudiante

Actuaciones de gestión de las discrepancias entre escuela y universidad sobre aspectos de la práctica docente

Las *actuaciones de recuperación de los criterios de evaluación como criterios compartidos* pueden aparecer mediante un segmento específico, generalmente en los primeros momentos de las sesiones, o de manera más puntual y distribuida a lo largo de las mismas. Básicamente, estas actuaciones se concretan de tres maneras: a) recuperar y volver a presentar las dimensiones principales de las rúbricas de evaluación que se van a emplear en cada caso para valorar las partes o aspectos del portafolio que han elaborado los estudiantes y que van a ser el foco de las sesiones; dado que las rúbricas ya se han presentado y discutido previamente tanto entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad como con los estudiantes, lo que subraya esta recuperación es precisamente ese carácter compartido; b) retomar las ideas y opciones conceptuales que informan la rúbrica y las dimensiones que la configuran, subrayando por tanto la lógica de fondo y el sentido de la rúbrica al servicio de las finalidades del practicum; c) abrir la posibilidad de clarificar o volver a comentar cualquier cuestión que los participantes consideren relevante en relación con las rúbricas, en el marco del trabajo de la sesión.

Las *actuaciones de organización y gestión de la comunicación para facilitar y promover la colaboración* se orientan, por un lado, a incorporar de manera activa y dar protagonismo a los maestros tutores/as en el desarrollo de la sesión, y por otro a establecer un marco comunicativo genuinamente conversacional y dialogado entre los participantes. Entre estas actuaciones se incluyen: a) ceder la palabra al maestro tutor/a para que inicie los comentarios o valoraciones sobre el trabajo del estudiante, tanto al inicio de la sesión y en términos globales como en los diversos apartados específicos que se van comentando o valorando; b) pedir al maestro tutor/a que plantee en primer lugar su valoración en términos de las dimensiones de la rúbrica; c) estimular la participación de maestro tutor/a y el/la estudiante y el intercambio mutuo entre ellos, evitando el tutor de universidad monopolice o focalice la comunicación.

En el intento de promover un marco comunicativo genuinamente conversacional y dialogado resultan de especial importancia, y toman sentido, determinadas *actuaciones del tutor/ de universidad dirigidas a seguir e incorporar los comentarios y valoraciones de los maestros tutores/as*. Más en concreto, incluimos en este grupo actuaciones en que el tutor/a de universidad: a) sigue, acepta, comenta y expande los comentarios o valoraciones del maestro tutor/a; b) promueve que el maestro tutor/a pueda ampliar y profundizar sus comentarios o valoraciones; c) recupera y recoge comentarios o valoraciones del maestro tutor/a en sus propias intervenciones; d) ubica y enlaza de manera habitual sus propios comentarios o valoraciones con los del maestro tutor/a.

Los dos tipos siguientes de actuaciones de promoción de la colaboración por parte del tutor/a de universidad que hemos identificado tienen que ver con el reconocimiento de que el maestro tutor/a posee un conocimiento genuino y específico que es necesario poner en juego en el momento de la evaluación. En este sentido, encontramos por un lado *actuaciones de reconocimiento, demanda e incorporación del conocimiento del contexto del que dispone el maestro tutor/a*. En ellas, el tutor /a de universidad: a) solicita sistemáticamente aportaciones al maestro tutor/a sobre diversos elementos o aspectos de la práctica y el trabajo en la escuela; y b) requiere la participación del maestro tutor/a para ayudar a contextualizar y comprender la actuación y el trabajo del/la estudiante. Por otro lado, encontramos también *actuaciones en que el tutor/a de universidad atribuye al maestro tutor/a conocimiento y competencia sobre aspectos tradicionalmente atribuidos a la universidad*: a) atribuye al maestro tutor/a competencia para comentar o valorar el portafolios del/la estudiante; b) anima a los y las

estudiantes a pedir apoyo al maestro tutor/a para mejorar el portafolios; c) anima a maestro tutor/a y estudiante a hablar entre ellos para explorar y profundizar las cuestiones que van apareciendo en la sesión conjunta y que, por razones de tiempo, no pueden elaborarse en ellas con la profundidad deseable. Todo este conjunto de actuaciones supone renunciar, desde la universidad, a la pretensión de que el conocimiento académico es el único relevante en el momento de comentar y valorar lo que los estudiantes han hecho, y la elaboración que de lo que han hecho han recogido en su portafolios. Se asume, en cambio, una posición no jerárquica entre los interlocutores y sus saberes de referencia, y la necesidad de poner en diálogo estos saberes en la formación de los y las estudiantes en prácticas en tanto futuros maestros/as.

Finalmente, el último conjunto de actuaciones que hemos identificado y que promueven la colaboración tienen que ver con el *manejo de las discrepancias entre escuela y universidad en la aproximación a determinadas cuestiones de la práctica docente* (por ejemplo, en cuanto a la forma de concretar y formalizar las programaciones didácticas, una cuestión central para el diseño y desarrollo de las intervenciones que, típicamente, forman parte de las prácticas, especialmente en los periodos de prácticas que se llevan a cabo en los momentos más avanzados de la formación). Estas actuaciones suponen abordar estas discrepancias de una manera peculiar, no desde la lógica del conflicto o de la imposición, sino desde el intento de analizar y comprender esas discrepancias y modelar formas de abordarlas que sean útiles en el ejercicio profesional. En concreto, algunas de estas actuaciones, por parte del tutor/a de universidad, son: a) animar y dar espacio al maestro tutor/a para exponer los planteamientos y puntos de vista en que discrepa con los planteamientos y propuestas que se hacen desde la universidad; b) normalizar las discrepancias y subrayar que el sentido del trabajo conjunto entre universidad está precisamente en dialogar e intercambiar miradas; c) plantear el interés de alcanzar algún tipo de acuerdo en torno a las cuestiones objeto de discrepancia en interés de unas prácticas más articuladas y coherentes para el/la estudiante; d) hacer explícito el carácter dilemático del conocimiento práctico y las situaciones de la práctica, y pone a discusión ese carácter y la idea misma de dilema; e) conceptualiza y formula las discrepancias entre maestro tutor/a y tutor/a de universidad como dilemas a explorar; f) incorporar al/la estudiante al diálogo, animándole a identificar sus propios dilemas y a triangular, con ello, las discrepancias entre escuela y universidad. Podemos decir que, a través de estas actuaciones, el maestro tutor/a renuncia, frente a la discrepancia, a imponer su visión o a apelar a algún tipo de jerarquía entre universidad y escuela como forma de resolver el conflicto, sin por ello dejar de constatar los desacuerdos y argumentar sus propios planteamientos. Al mismo tiempo, formula estos desacuerdos como dilemas que ilustran la propia naturaleza del conocimiento práctico que se pretende ayudar a construir al estudiante, y con ello los hace objeto de reflexión conjunta, no sólo con el maestro tutor/a, sino entre los tres participantes.

Principales conclusiones

El análisis realizado ha permitido identificar seis tipos de actuaciones de los tutores/as de universidad que promueven la colaboración entre estos tutores/as y los maestros tutores/as en el marco de sesiones conjuntas de evaluación formativa y formadora desarrolladas en el contexto de las prácticas que realizan estudiantes de maestro de Educación Primaria. Identificar estas actuaciones puede ayudar a comprender mejor el proceso de construcción de espacios y procesos genuinamente colaborativos entre ambas figuras de apoyo al aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas. Ello resulta relevante para ayudar a establecer una mejor conexión entre escuela y universidad en la formación inicial de maestros, mejorando así la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en esta formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.
- Aspden, K.M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (12), 128-143.
- Björck, V. & Johansson, K. (2018). Problematising the theory–practice terminology: a discourse analysis of students’ statements on Work-integrated Learning. *Journal of Further and Higher Education*, Latest Articles.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 175-191.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, 10-14 de abril.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43 (4), 427-443.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019, en prensa). Sharing initial teacher education between school and university: participants’ perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*.
- Mena, J., Hennisen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers’ professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.
- Reynolds, R.K., Ferguson-Patrick, K., & McCormack, A. (2013). Dancing in the Ditches: Reflecting on the Capacity of a University/School Partnership to Clarify the Role of a Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 36, 307–319.
- Smith, I. (2010) Reviewing Scottish Teacher Education for the 21st. Century: Let Collaborative Partnership Flourish, *Scottish Educational Review*, 42 (2), 33-56.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99.
- Zhang, Q., Cown, P., Hayes, J., Werry, S., Barnes, R., France, L., TeHau-Grant, R. (2015). Scrutinising the final judging role in assessment of practicum in early childhood initial teacher education in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (10), pp. 147-166.

La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros

Mauri, Teresa¹; Colomina, Rosa²; Onrubia, Javier³; Ginesta, Anna⁴

¹Universitat de Barcelona, teresmauri@ub.edu

²Universitat de Barcelona, rosacolomina@ub.edu

³Universitat de Barcelona, javieronrubia@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, aginesta@ub.edu

RESUMEN

En los últimos años se han propuesto modelos alternativos de formación inicial del profesorado fundamentados en el desarrollo del conocimiento práctico. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre las situaciones de la práctica y la constitución de equipos formativos conjuntos entre la universidad y la escuela son considerados elementos esenciales del cambio en la formación. La finalidad de este trabajo es evidenciar la contribución de la reflexión conjunta entre maestros tutores, tutores de universidad y estudiantes de prácticas de Primaria, en espacios compartidos en las escuelas, a la representación de las situaciones de su práctica. Participaron un total de 16 maestros tutores de prácticas, sus correspondientes estudiantes de prácticas y 4 tutores de universidad, que configuraron 9 equipos docentes del prácticum conjuntos. Presentamos el estudio de 1 de los 9 casos de equipos conjuntos analizados. El análisis de contenido del discurso muestra las situaciones identificadas y los dilemas centrales de la actividad de los estudiantes en esas situaciones; en concreto los vinculados con planificar su intervención docente e implementarla en el aula.

PALABRAS CLAVE

Conocimiento practico, equipos docentes universidad-escuela, reflexión conjunta, situaciones de la práctica, dilemas, prácticum

ABSTRACT

During the last years, alternative models of initial teacher training based on the development of practical knowledge have been proposed. From this perspective, the reflection on the practice situations and the constitution of joint training teams between the university and the school are considered essential elements of such change in training. The purpose of this work is to make clear the contribution of the joint reflection about the representation of the situations of the students practice, between school tutors, university tutors and students of Primary practicum. A total of 16 teachers tutors participated in the school, their corresponding teacher students and 4 university tutors, who established 9 joint teaching teams. We present the study of 1 out of 9 analysed cases of teaching teams. The content analysis of participants discourse shows the situations identification and the main dilemmas of the students' activity in those situations, specifically those related to planning their teaching intervention and implementing it in the classroom.

KEYWORDS

Practical knowledge; school-university collaborative partnership; joint reflection; practice situations, dilemmas; practicum.

Finalidad y objetivos

La finalidad de esta investigación es analizar los procesos mediante los cuales la reflexión conjunta entre maestros/as tutores/as, tutores/as de la universidad y estudiantes de prácticas del grado de maestro de Primaria de la Universidad de Barcelona promueve el desarrollo del conocimiento práctico. Todos ellos participan en Espacios Compartidos de reflexión en las escuelas durante el prácticum.

Son objetivos de este trabajo: (i) Identificar en el discurso de los participantes, en los Espacios Compartidos de reflexión, la presencia de *representaciones situacionales* o representaciones de las situaciones de su práctica; (ii) Identificar los dilemas presentes en las situaciones específicas de la práctica y característicos de la actividad de los estudiantes de maestro en el prácticum.

La pertinencia de ambos objetivos en la formación toma como referente los trabajos de investigación e innovación que venimos desarrollando en los últimos años (EDU2013-44632, 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014 y 2017ARMIF 00011).

Fundamentación teórica

La formación de los maestros se ha basado tradicionalmente en el modelo “de la teoría a la práctica” o “del conocimiento académico enseñado en la universidad a su aplicación o transferencia a la práctica en la escuela”. Sin embargo, en las últimas décadas se ha cuestionado la representación tradicional del conocimiento de los maestros como transferencia del conocimiento académico (Clarà & Mauri, 2010; Elbaz, 1991; Korthagen, 2010; Schön, 1992) y se han propuesto modelos alternativos de formación centrados en adquirir las competencias profesionales fundamentadas en una amplia experiencia y desarrollo del conocimiento práctico (Maandag, Deinum, Hofman, & Buitink, 2007).

Desde esta nueva propuesta, la reflexión es considerada un proceso clave en la construcción del conocimiento profesional puesto que permite a los futuros maestros ser conscientes de las propias ideas implícitas, que resultan difíciles de verbalizar y poseen un fuerte componente emocional; en definitiva, permite construir un conocimiento práctico útil para comprender las situaciones educativas en las que participan y guiar de forma progresivamente consciente y crítica su actuación profesional. Asimismo, desde esta opción, no sólo el conocimiento práctico pasa a ocupar un lugar central en la formación, sino que también se considera una prioridad la creación de equipos docentes conjuntos entre universidad y escuela, que actúan en situación de co-responsabilidad en la formación en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019; Musset, 2010; Zeichner, 2010). La colaboración entre ambas instituciones se focaliza en promover la reflexión colaborativa de las situaciones de la práctica como proceso de desarrollo del conocimiento de los futuros maestros.

Entendemos por conocimiento práctico las representaciones que los maestros tienen de las situaciones específicas de su práctica y que les permiten guiarla (Clarà & Mauri, 2010; Clarà 2014; Clandinin, 1986; Elbaz, 1981; Korthagen, 2010; Perrenoud, 2001; Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez Echevarría, 2006; Schön, 1983). Dichas representaciones captan esas situaciones como un todo global; poseen un carácter implícito, pese a que pueden llegar a explicitarse; resultan difíciles de verbalizar (a menudo los profesionales utilizan metáforas) y muestran un fuerte componente emocional. En definitiva, la naturaleza del conocimiento práctico es diferente de la del conocimiento académico, ya que las representaciones propias de este último responden a criterios de generalidad, discreción, verbalización en formato proposicional y objetividad. También son diferentes de la práctica misma o del “hacer” diario del maestro.

Como proceso clave de la construcción del conocimiento profesional, la reflexión sobre las situaciones de la práctica es una actividad continua de inferencia, observación y mutua influencia entre el profesional que reflexiona y la situación, y que ocurre mediante una *conversación* entre el profesional y la situación. (Dewey, 1933; Schön, 1983, Clarà, 2015, Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2016, 2017). Los estudiantes de prácticas, en esta conversación con las situaciones de su práctica en el prácticum (desconocidas o inciertas) que les generan confusión, pueden explorar los elementos que coexisten en las mismas configurados holísticamente y analizar e identificar los que actúan con capacidad de influir e interferir en el desarrollo de su actividad, produciendo tensiones e inestabilidad en la situación. Su conversación con la situación, gracias a la reflexión, les permite experimentar esos elementos en conflicto como un dilema que los vincula emocionalmente y que, contando

con la ayuda de sus tutores de prácticas, pueden interpretar, comprender o dar sentido y proponer actuaciones alternativas.

En definitiva, el desarrollo del conocimiento por el futuro maestro de las situaciones de su práctica en el prácticum precisa de un nuevo modelo formativo de colaboración escuela-universidad focalizado en la reflexión sobre esas situaciones de su práctica. El desarrollo del conocimiento práctico es relevante en este proceso, aunque no excluya la relación con el conocimiento académico. La relación en este nuevo modelo de formación entre ambos tipos de conocimiento (entre las representaciones académicas y situacionales) postulamos que es de mediación y no de jerarquía. En coherencia con estos planteamientos hemos elaborado, en el marco del prácticum del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, una propuesta de innovación que se ha desarrollado progresivamente a lo largo de seis cursos académicos (2013-2020) y nos hemos propuesto investigar la contribución de la reflexión al conocimiento de las situaciones que enfrentan los estudiantes de prácticas en el prácticum. En cada una de las tres asignaturas del currículum que componen el prácticum (P1, P2 y P3) se establecieron equipos docentes de prácticas conjuntos entre los maestros de prácticas de las escuelas y los tutores de la universidad, que trabajaron en situación de equidad y corresponsabilidad en la formación de los estudiantes de prácticas en cada una de las escuelas participantes en la innovación.

Cada equipo docente del prácticum y sus respectivos estudiantes planifica su trabajo al inicio de cada curso estableciendo el número, la periodicidad y el contenido de las sesiones teniendo en cuenta la duración y ubicación curricular de cada uno de las diferentes asignaturas de prácticas en el Plan de estudios. El funcionamiento de esos equipos se estructura en torno a diversos espacios de reflexión conjunta colaborativa de situaciones de la práctica (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2016): El *Espacio Escuela*, que está integrado por el maestro tutor y su correspondiente estudiante de prácticas en la escuela; el *Espacio Universidad*, que incluye el tutor de la universidad y sus respectivos estudiantes de prácticas (máximo quince), distribuidos entre las diferentes escuelas de prácticas entre las que se encuentran las que colaboran en el proyecto; el *Espacio Compartido* integrado por el tutor de la Universidad, los maestros tutores y los estudiantes de prácticas de la escuela; y el *Espacio de Tutores* integrado por los maestros tutores de la escuela y el tutor de la universidad de cada centro, en el que planifican conjuntamente el seguimiento de sus estudiantes, y acuerdan criterios de formas de feedback formativo y valoración conjunta de sus estudiantes. Todos los espacios se llevan a cabo en cada escuela de prácticas, excepto el Espacio Universidad que se lleva a cabo semanalmente en la universidad.

En trabajos de investigación anteriores focalizados en el Espacio Universidad, la secuencia de reflexión sobre situaciones de la práctica en cada sesión siguió unos mismos principios de actuación (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017): Presentación de la situación de la práctica que el estudiante había identificado que necesitaba comprender mejor para resolver la incertidumbre que le había ocasionado; Exploración conjunta de la situación presentada entre los quince estudiantes y el tutor de la universidad; Aportación de conjeturas dirigidas a construir qué es lo que necesita ser analizado de la situación para lograr clarificarla (problematizar); Identificar elementos relevantes, en especial aquellos que entran en confrontación o conflicto (que componen el dilema) y cuya agencia afecta a la continuidad de la actividad en la situación; Proponer interpretaciones y actuaciones alternativas. La reflexión colaborativa se basó en abrir la conversación a la colaboración y la participación dialogada y en fundamentar o contrastar las interpretaciones basándose en criterios que permitieran calibrar la plausibilidad de las aportaciones; garantizar que las diferentes contribuciones a la clarificación y al análisis se integraban en un contexto global o de síntesis que ponía de nuevo en relación holística los diferentes aspectos analizados (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2016). Asimismo se fomentó que la pertinencia de las actuaciones alternativas fuera examinada representándose conjuntamente los cambios o alteraciones que pudieran provocar en la situación y explorando hasta qué punto contribuían o no a clarificarla.

En el Espacio de Tutores y en el Espacio Compartido de reflexión conjunta, los maestros tutores y los tutores de la universidad debatían entre ellos y con sus estudiantes las dimensiones básicas de la construcción del conocimiento práctico sobre las situaciones de la práctica en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019) y esas dimensiones se utilizaban para estructurar un conjunto de tres rúbricas de valoración del desarrollo del conocimiento práctico (Colomina, Mauri, Sayós, & Ginesta, 2018), cada una de ellas correspondiente a las diferentes fases en que se organiza en cada prácticum la propuesta docente que permitía dicho desarrollo, gracias a la reflexión conjunta en los diferentes espacios. Se trataba de que los estudiantes presentaran situaciones identificadas de su práctica en el prácticum que les resultaran sorprendentes, inciertas o necesitadas de explicación y elaboraran sugerencias de interpretación y propusieran actuaciones alternativas. El Espacio Compartido debía servir para su exploración y debate conjuntos, reelaborando o completando su interpretación mediante un proceso compartido de análisis y síntesis de los elementos y circunstancias en conflicto en las situaciones y de experimentación de la plausibilidad de las actuaciones alternativas propuestas. El primer Espacio Compartido (Fase 1) se centraba en la selección de situaciones características de la práctica educativa del centro y del grupo clase; el segundo Espacio Compartido (Fase 2) se focalizó en la situación de planificación de la intervención docente del estudiante en su grupo clase de prácticas, y el tercer Espacio Compartido (Fase 3) se centró en la implementación en su grupo clase de la intervención planificada y en la revisión holística e integrada de los análisis de situaciones de fases anteriores.

Resulta evidente que, a diferencia de la práctica de la reflexión en el Espacio Universidad, la reflexión conjunta en los Espacios Compartidos ofrece grandes posibilidades de desarrollo de este proceso, pero al mismo tiempo comporta otras exigencias debidas a que participan en dicho espacio tutores pertenecientes a instituciones con “culturas” (formas de hacer, maneras de actuar, etc.) diferentes lo que implica valorar de modo diverso “qué” es lo que resulta crucial en el prácticum (Mauri, Onrubia, Colomina & Clarà, 2019).

En consecuencia, para progresar en la elaboración de propuestas que contribuyan al desarrollo del conocimiento práctico gracias a la reflexión conjunta en el prácticum (Mitka, Robson, & Fitzpatrick, 2014; Helgevold, 2016) es necesario profundizar en el estudio de la reflexión, aportando evidencias de esas representaciones situacionales compartidas por todos los participantes (maestros tutores, tutores de universidad y estudiantes de prácticas) en los espacios diseñados en la propuesta de innovación objeto de esta investigación.

Metodología

Método

El estudio que presentamos responde a una metodología cualitativa de estudio de casos (Yin, 1989). Forma parte de una investigación más amplia que abarca los Prácticum 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) del Grado de Educación Primaria, en la que colaboran tres escuelas de prácticas y la universidad. Los datos corresponden a uno de los cursos académicos en que se desplegó la investigación. En dicho curso se constituyeron nueve equipos docentes de prácticas, tres en cada una de las escuelas implicadas en el proyecto, uno por cada prácticum (P1, P2, P3). Participaron un total de dieciséis maestros tutores de prácticas, sus correspondientes estudiantes de prácticas y cuatro tutores de universidad -1 de P1, 2 de P2 y 1 de P3. Estos últimos se integraron en más de un equipo docente de los diferentes centros que componen el proyecto. Se realizaron entrevistas iniciales y finales a todos los participantes, que fueron registradas en audio y transcritas. Asimismo, se registraron en audio y fueron transcritos un total de seis espacios compartidos correspondientes al P1, once correspondientes al P2, y seis correspondientes al P3; un total de veintitrés sesiones de aproximadamente una hora de duración, llevadas a cabo por los diferentes equipos y cuya frecuencia se dio acorde con la extensión de cada prácticum. Las escuelas debatieron y aceptaron formar parte del proyecto y cada uno de los participantes consintieron personalmente integrarse en el mismo.

Contexto, participantes y sesiones de recogida, gestión y registro de datos

En la presentación de la investigación en este trabajo, centramos nuestra intervención en un único equipo de P2 de una de las escuelas del proyecto ubicada en Barcelona. Los participantes fueron los miembros del equipo docente del prácticum integrado por dos maestros tutores (MT1 y MT2), un tutor de la universidad (TU) y sus respectivos estudiantes de prácticas (EP1 y EP2). El proceso tuvo una duración de doce semanas (no consecutivas debido a un período de una semana de vacaciones escolares). Se inició en febrero y finalizó en mayo. El equipo llevó a cabo un total de tres espacios conjuntos con una frecuencia mensual, y todos ellos tuvieron lugar en la escuela. Además, se realizaron entrevistas iniciales y finales a todos los integrantes del equipo docente. Todos los datos se registraron en audio y fueron transcritos en programa Word siguiendo criterios de transcripción previamente acordados. Los documentos audio y sus transcripciones respectivas fueron nombrados y organizados en familias de documentos siguiendo un código establecido. Ambos tipos de documentos fueron convenientemente relacionados y se organizaron en carpetas en un espacio de trabajo del equipo de investigación en la plataforma Moodle.

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis tuvo lugar en dos fases.

Fase 1. Identificación de las representaciones situacionales distribuidas en el discurso en las sesiones de Espacio Compartido. Para identificar las representaciones situacionales se tuvo en cuenta que: (i) se puede delimitar espacial y temporalmente la situación que el participante refiere en su discurso; (ii) se identifica en el discurso la relación práctica entre un conjunto de eventos con agencia; y (iii) el conjunto de eventos constituye un todo con significado. Para la identificación de las representaciones situacionales se delimitó el fragmento de discurso como unidad de análisis.

Fase 2. Identificación en el discurso de los participantes relativo a las representaciones situacionales de los elementos en tensión en la situación o dilemas (Clarà, 2011): es necesario diferenciar una agencia (A), que presenta una intencionalidad o dirección (I), de otro evento (E) en tensión en la situación, que se influyen transformándose o produciendo una causalidad en este evento (E).

El fragmento se identifica segmentando el discurso de los participantes en cada conjunto de turnos que mantengan un significado y sentido. Se seleccionaron los que tienen relación directa con el tema que convoca a los participantes. La identificación de representaciones situacionales y su categorización se estableció a partir de los datos y siguiendo un proceso de revisión constante entre la unidad identificada y los datos (Braun & Clarke, 2006). Los dilemas se identificaron siguiendo el procedimiento desarrollado en diversos trabajos de análisis de sesiones de reflexión conjunta en el prácticum y entre docentes en activo (Clarà, 2011; Justiniano, 2015). La identificación de fragmentos y dilemas fue inicialmente realizada y posteriormente revisada por una pareja de evaluadores y se realizaron ajustes según acuerdos en las reuniones de trabajo de dicho equipo (Evertson & Green, 1989).

Resultados

Resultados correspondientes al Objetivo 1. Identificación de situaciones de la práctica representadas en el discurso de los participantes en los espacios compartidos en el prácticum

En cada Espacio Compartido, cada estudiante (EP1 y EP2) presentó la situación y se abrió la conversación con la situación mediante un proceso de participación dialogada entre todos los implicados (MT1, MT2, TU, EP1 y EP2) dirigido a explorar y analizar conjuntamente la situación e, inicialmente, identificar aquello que necesitaba ser explicado de la misma. Las contribuciones de todos se orientaron también a identificar conjuntamente los aspectos relevantes de la situación e integrándolos en una representación de dicha situación como un todo global. Los participantes señalaron aquellos eventos con agencia que entraban en

conflicto y fueron vistos como dilemas que impedían la continuidad de la actividad en la situación. También se propusieron actuaciones alternativas y se examinó conjuntamente la plausibilidad o pertinencia de dicha actuación en la situación.

En el análisis del discurso de los participantes en los tres Espacios Compartidos distribuidos a lo largo del Prácticum 2 se encontraron representadas ocho situaciones diferentes de la práctica de los estudiantes en dicho prácticum (Ver tabla 1). En el Espacio Compartido 1 (EC1) se identificaron discursivamente cuatro situaciones (S1, S2, S3, S4); en el Espacio Compartido 2 (EC2) se identificaron también cuatro situaciones (S5, S6, S7 y S8), y en el Espacio Compartido 3 (EC3) se identificaron cinco situaciones (S1, S5, S6, S7 y S8). Todas las situaciones de la práctica específica del estudiante en el prácticum representadas en el discurso fueron delimitadas temporal y espacialmente y se identificó la relación práctica entre un conjunto de elementos con agencia lo que, como veremos en el próximo apartado, puso de relieve la existencia de dilemas relevantes en el prácticum.

EC1	EC2	EC3
<p>S1. Presentación del proyecto educativo y del plan de innovación del centro Esta situación corresponde a la reunión entre la coordinadora del prácticum y los estudiantes de prácticas del centro incluye la presentación del proyecto educativo y del plan de innovación de la escuela.</p>		<p>S1. Presentación del proyecto educativo y del plan de innovación del centro Esta situación corresponde a la reunión entre la coordinadora del prácticum y los estudiantes de prácticas del centro incluye la presentación del proyecto educativo y del plan de innovación de la escuela.</p>
<p>S2. Análisis del centro escolar. Esta situación corresponde a la elaboración conjunta del análisis del centro por parte de los estudiantes (EP1 y EP2) que participan en el proyecto; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.</p>		
<p>S3. Análisis del grupo clase 3ºA Esta situación corresponde a la elaboración del análisis de su grupo clase (3ºA) realizado por el EP1; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.</p>	<p>S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP1 para el grupo clase 3ºA</p>	<p>S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP1 para el grupo clase 3ºA</p>
<p>S4. Análisis del grupo clase 5ºA Esta situación corresponde a la elaboración del análisis de su grupo clase (5ºA) realizado por el EP2; incluye todas las actividades o tareas implicadas en el proceso.</p>	<p>S6. Unidad pedagógica programada EP2-5ºA de Primaria Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP2 para el grupo clase 5ºA</p>	<p>S6. Unidad pedagógica programada EP2-5ºA de Primaria Esta situación corresponde a la elaboración de la unidad de programación del estudiante EP2 para el grupo clase 5ºA</p>
	<p>S7. Unidad 1, 3ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por el EP1, correspondiente a 3ºA de primaria.</p>	<p>S7. Unidad 1, 3ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por el EP1, correspondiente a 3ºA de primaria.</p>
	<p>S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por EP2, correspondiente a 5ºA de primaria.</p>	<p>S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria. Esta situación corresponde a la implementación de la unidad de programación por EP2, correspondiente a 5ºA de primaria.</p>

Tabla 1. Representaciones situacionales identificadas en los Espacios Compartidos 1, 2 y 3

Como resultados generales relacionados con este objetivo podemos afirmar lo siguiente:

- Las representaciones situacionales identificadas dan cuenta de la actividad del estudiante con otros en la situación (otros estudiantes, su maestro tutor, el tutor de la universidad y los niños y niñas del aula) y a lo largo del prácticum.
- La identificación discursiva de las representaciones situacionales S1, S5, S6, S7 y S8 se produjo en más de uno de los Espacios Compartidos de reflexión conjunta del Prácticum 2.
- La reflexión conjunta sobre las situaciones S1 y S2 se centró fundamentalmente en la escuela como unidad educativa global y conjunta. Mientras que la reflexión sobre las situaciones S3 y S4 tuvo como foco las características y actividad del grupo clase de niños y niñas correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel) en el aula y en otros espacios de trabajo y ocio de esos mismos grupos clase en el centro escolar (el gimnasio, el patio, los pasillos, etc.)
- La reflexión sobre las situaciones S5 y S6 se focalizó fundamentalmente en la planificación de la propuesta docente para los niños y niñas del aula y nivel correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel)
- La reflexión sobre las situaciones S7 y S8 se centró fundamentalmente sobre la implementación de la propuesta docente diseñada para los niños y niñas del aula correspondiente a cada uno de los estudiantes de prácticas (EP1: 3r nivel; EP2: 5º nivel)
- Especialmente la S1 y S2 se ubican en la escuela, en el aula de trabajo de equipo de los docentes en la escuela. Las S3, S5 y S6 tuvieron lugar en el aula de cada grupo clase, una vez finalizado el horario escolar y en período de trabajo conjunto con el maestro tutor del aula correspondiente, y también en el aula seminario de la universidad de trabajo conjunto entre el tutor de la universidad y los estudiantes de prácticas. Las S7 y S8 tuvieron lugar en el aula correspondiente a cada alumno de prácticas (EP1, aula de 3º; EP2, aula de 5º) con los niños y niñas que integran el grupo clase y con la presencia continua del maestro tutor y puntual del tutor de la universidad.

Los resultados muestran que la reflexión conjunta de los participantes (MT1, MT2, TU, EP1 y EP2) en los diferentes Espacios Compartidos se centró en representaciones situacionales correspondientes a ocho situaciones diferentes. El análisis de las situaciones específicas de la actividad del estudiante en el prácticum muestra que éste las lleva a cabo conjuntamente con otros participantes (otros estudiantes de prácticas en el centro, el maestro tutor, el tutor de la universidad y los niños y niñas del aula) y en diferentes espacios (la escuela, el aula, la universidad, el seminario, etc.) ubicados en instituciones de práctica que siguen culturas o maneras diversas de pensar y/o hacer efectivas las prácticas. La reflexión continua centrada en las ocho situaciones focalizadas en aspectos específicos del prácticum generó entre los participantes dudas y contradicciones. Para lograr clarificar y comprender las dudas en profundidad, los participantes necesitaron compartir la exploración de los elementos implicados e identificar los aspectos en confrontación en la situación que interferían en el desarrollo de la actividad y lograr, de ese modo, identificar los dilemas y proponer actuaciones alternativas compartidas a la actividad del estudiante la situación específica del prácticum. Los dilemas relevantes identificados se presentan en el apartado siguiente.

Resultados correspondientes al Objetivo 2. Identificación y análisis de los dilemas en las situaciones específicas de la práctica de los estudiantes de maestro en el prácticum.

A continuación, por razones de espacio, se presentan únicamente los dilemas identificados en el discurso de los participantes en el Espacio Compartido 2 y 3 y en las situaciones S5 y S8. Se han seleccionado situaciones identificadas en más de un Espacio Compartido.

1. Dilemas identificados en el discurso de los participantes en la “S5. Unidad pedagógica programada EP1-3ºA” Espacios conjuntos 2 y 3

¿Qué tema programar?

1. La selección del tema objeto de programación se focaliza por parte de TU y de MT2 en responder a los retos de la escuela y a las necesidades e intereses de los niños de su grupo clase lo que *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 de dar prioridad a sus propios intereses y motivaciones y tomar en cuenta aquello en lo que se siente más preparado y le resulta más fácil de enseñar.

2. La selección del tema objeto de programación toma como referencia el currículum del nivel escolar de ciclo medio para cumplir con los objetivos esperados, pero *entra en conflicto* con la necesidad por parte de MT2, TU y EP1 de responder a los intereses y saberes que demandan las necesidades del grupo clase.

¿Competencias o contenidos?

3. La realización de una programación basada en competencias, solicitada por TU, *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 y de MT2 de garantizar de manera prioritaria el aprendizaje de contenidos del nivel escolar de 3º que constan en el proyecto del centro.

4. La elaboración de una programación basada en competencias, que demanda la movilización por el niño y la niña de saberes muy diversos, *entra en conflicto* con la necesidad del EP1 de enseñárselos previamente para garantizar que los/as niños/as puedan usarlos cuando los necesiten para actuar de manera competente.

Programación como sistema

5. La focalización por el EP1 en determinados elementos de la programación (fundamentalmente contenidos y actividades) *entra en conflicto* con la demanda de TU y de MT2 de una gestión intencional de la propuesta, que incluya todos los elementos de la programación de manera relacionada y coherente.

6. La opción de EP1 de llevar a cabo una evaluación formativa y reguladora *entra en conflicto* con la necesidad de MT2 de dar cuenta de lo que han aprendido realmente cada uno de los niños y niñas durante el proceso.

7. La opción de EP1 de basar la programación en elementos novedosos, interesantes y motivadores *entra en conflicto* con la necesidad que MT2 de disponer de criterios de evaluación que permitan dar cuenta del aprendizaje de las competencias programadas y que logren hacer conscientes a los niños y niñas de sus logros y puedan decidir cómo mejorar.

El análisis de la situación de la práctica específica del estudiante EP1 de elaboración de la programación de una unidad pedagógica o plan docente para ser implementado en el aula de 3ºA muestra que no resulta un trabajo fácil de realizar para los implicados. La reflexión conjunta de la situación específica presentada por el estudiante pone de relieve que, en el momento de decidir la temática, interfiere en el desarrollo de esta actividad el conflicto entre elementos de la situación tales como: las tareas que los maestros ya están desarrollando en el aula, los retos y necesidades educativas que presentan los niños y niñas y resulta necesario atender, y las motivaciones de éstos y, asimismo, los intereses, las competencias y motivaciones propias de los mismos estudiantes de prácticas (1). Los MT1, MT2 y el TU intervienen conjuntamente para focalizar la actividad del EP1 en atender las necesidades educativas del grupo clase y contribuir a respetar y dar continuidad a las intenciones educativas de la maestra tutora del aula. Asimismo, en el momento de decidir la temática de la planificación, la exigencia del currículum establecido de promover los aprendizajes establecidos para un determinado nivel escolar añade nuevos elementos en conflicto en la situación (2). Pero, una vez decidida la temática, la actividad en la situación de planificación se detiene también por la necesidad de reflexionar sobre los diferentes elementos que la componen. Por una parte, se pone de relieve que la lógica de una propuesta de aprendizaje por competencias no es la misma que la que se sigue articulada únicamente entorno al contenido, y que seguir unilateralmente la opción que la primera impone puede poner en riesgo el aprendizaje de contenidos relevantes (3). Asimismo, la reflexión entre los participantes cuestiona que, dado que las competencias movilizan saberes que, supuestamente, los niños ya conocen, en el caso de que éstos no los posean, dichos contenidos deberían enseñarse antes de tener que

usarlos (4). La reflexión conjunta se focaliza también en resolver el dilema entre centrar la planificación en algunos elementos (contenidos y actividades relacionadas) o bien en crear un sistema (objetivos competenciales, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación) global, coherente, relacionado y orientado a dar respuesta educativa a los retos que tiene planteado el grupo clase (5). En ese esquema se insiste en integrar la evaluación para que logre dar cuenta de los resultados alcanzados y hacer conscientes a los niños y niñas de sus progresos implicándoles en la gestión de su aprendizaje (7). Así entendida, sin embargo, no basta con una propuesta de evaluación formativa, sino también acreditativa, que informe clara y específicamente de lo que se ha aprendido (6). Los dilemas identificados ponen de relieve la tensión existente entre intenciones educativas, necesidades de los alumnos y resultados de aprendizaje para motivar a los alumnos a gestionar su propio aprendizaje. Muestran la necesidad de claridad, coherencia, sistematicidad y rigor de los planes o propuestas docentes para que sostengan una enseñanza eficaz y permitan conocer si se promueve el aprendizaje.

2. Dilemas identificados en el discurso de los participantes en la “S8. Unidad 1, 5ºA de Primaria” Espacios Compartidos 2 y 3

Gestión del logro o gestión del aprendizaje

1. La enseñanza como construcción de vínculos afectivos y de acogida de los niños y niñas (MT1) *entra en conflicto* con su reconocimiento de la necesidad de todo maestro de ser exigente y desarrollar una acción de enseñanza objetiva y técnica, capaz de pautar y sostener el logro de los aprendizajes.

2. El control y gestión de la tarea para finalizarla en el tiempo previsto *entra en conflicto* con la necesidad de reflexionar o pararse a analizar qué se quería aprender, qué se ha aprendido y cómo mejorarlo.

3. La necesidad de enseñar a convivir se promueve implicando a los niños y niñas en la elaboración y el uso de normas de gestión autónoma del grupo clase y *entra en conflicto* con la necesidad de dichos niños y niñas de no únicamente aprender normas sino también las actitudes que permiten plasmarlas realmente. Ello exige ofrecer modelos y promover prácticas y reflexión sobre las actuaciones acordes o no con dichas normas, lo que constituye un proceso mucho más largo y costoso.

4. Trabajar por proyectos *entra en conflicto* con la necesidad de garantizar el aprendizaje de contenidos que deberían emplearse en llevar a cabo dicho proyecto, pero que los alumnos no conocen y su aprendizaje tampoco queda necesariamente asegurado por una implicación directa en dicho trabajo por proyectos con la esperanza de que los aprendan mientras lo desarrollan o “haciendo”.

Uso de la planificación como gestión externa o como adaptación a las necesidades

5. Un uso de la planificación (MT1, MT2, TU y EP1 y EP2) como guía flexible de la acción docente, *entra en conflicto* con la necesidad de gestionar y evaluar el logro o no de los aprendizajes necesarios que permitan a los niños y niñas seguir aprendiendo (MT2).

6. Mantener lo previsto en la planificación (MT1) *entra en conflicto* con usarla de modo flexible renunciando a lo planificado para incorporar intereses de los niños y niñas. El dilema está en perder un tiempo precioso en este empeño, que no podrá recuperarse más adelante, o utilizarlo en lograr los aprendizajes previstos sean o no del interés de los niños.

7. Una intervención planificada del trabajo en equipo, que supone la pauta de la actividad conjunta de los niños y niñas, *entra en conflicto* con promover una actuación más espontánea o auto-gestionada de realización de las actividades, aunque excluya aquellos peor preparados para participar sin guía.

Inclusión

8. El uso por el tutor del apoyo entre iguales para atender a la diversidad (p.e. sentar juntos un niño con problemas de aprendizaje y otro que tiene facilidad para aprender, de modo que el segundo sirva de tutor o dé apoyo continuado al primero) *entra en conflicto* con la obligación que el tutor tiene de atender las necesidades de todos los niños, incluso las de aquellos que no tienen problemas en aprender aquello que se les propone y podrían avanzar.

9. La atención generalizada a todo el grupo clase *entra en conflicto* con atender un niño concreto con dificultades de inclusión y de aprendizaje.

La situación de la práctica en el prácticum de EP2 de implementación de la programación del plan docente en el aula de 5ºA muestra varios dilemas que intentan ser clarificados por los implicados en la reflexión conjunta. En la situación de enseñanza del estudiante de prácticas EP2 entran en conflicto la necesidad de construir vínculos afectivos con los niños y niñas y, al mismo tiempo, mostrarse exigente y lograr que se cumplan los aprendizajes previstos (1). Promover aprender significativos y con sentido entra en conflicto con el tiempo del que realmente el estudiante de prácticas dispone para que los niños y niñas los lleven realmente a cabo (2, 3 y 4), lo que conlleva, por una parte, dejar de lado la enseñanza de aquellos procesos que plantean mayores exigencias (aprender actitudes, aprender a reflexionar, aprender a gestionar proyectos, etc.) y, por otra parte, tensionar el aprendizaje de aquellos niños y niñas que presentan mayores dificultades o disponen de mejores cualidades. Existe tensión entre guiar la propia enseñanza de acuerdo a lo que la planificación tiene estipulado o adaptarla para responder a las necesidades de los alumnos. La representación de la planificación como guía, pauta o sostén de la acción educativa intencionada se contrapone con la de una planificación centrada en los intereses y motivaciones de los niños y niñas, la autogestión del aprendizaje y que toma como foco lo que acontece en el día a día para modificarla en consecuencia (6, 5 y 7).

Conclusiones generales

El análisis realizado de la reflexión conjunta en los Espacios Compartidos que conforman equipos docentes conjuntos entre universidad y escuela revela que dichos espacios son útiles para desarrollar el conocimiento práctico ya que permiten al estudiante de prácticas: (i) identificar y analizar situaciones específicas de su práctica en el prácticum y (ii) conocer y analizar los elementos en conflicto en las mismas (dilemas) y llegar a proponer actuaciones alternativas en la situación basándose en el conocimiento de los mismos. Como muestran los resultados, a lo largo de dichos espacios se han abordado ocho situaciones específicas de la práctica del estudiante en el prácticum, se ha conocido que el estudiante actúa en esas situaciones conjuntamente con otros (otros EP, MT y TU) y que estas discurren en diferentes espacios ubicados en diferentes instituciones. Las características de las situaciones de la práctica en el prácticum identificadas demuestra que la actividad del estudiante en las mismas es compleja por la diversidad de la procedencia institucional de los implicados y el carácter de los espacios en que se llevan a cabo en el prácticum, lo que le comportan gestionar esas situaciones tomando en cuenta la diversidad y variedad de “culturas” del prácticum que confluyen en cada situación. Sin embargo, como también los resultados ponen de relieve, el proceso de reflexión conjunta entre los MT, los TU y los EP en los Espacios Compartidos les ha permitido compartir representaciones situacionales e identificar y compartir los dilemas o elementos en conflicto presentes en esas situaciones específicas y proponer actuaciones alternativas. Asimismo, los dilemas identificados ponen de relieve la coincidencia entre los relevantes identificados en este prácticum y aquellos que los profesionales enfrentan en su día a día en la escuela. En definitiva este estudio nos ha ayudado a comprender el papel de estos Espacios Compartidos de reflexión conjunta en la construcción del conocimiento práctico del estudiante de maestro en prácticas. Este análisis resulta relevante también para la implementación de un modelo basado en la colaboración y la co-responsabilidad y para lograr avanzar en una cultura de formación compartida entre universidad y escuela que promueva el análisis y representación compartida de las situaciones de la práctica a que se enfrenta el estudiante en el prácticum y la toma de criterios de actuación conjunta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice: Teacher Images in Action*. Philadelphia, PA: The Palmer Press. ISBN 185000 038 7
- Clarà M. (2011). *El concepte pràctic i la microgènesi de la co-mediació representacional de l'activitat*. Tesis doctoral dirigida per la Dra. Teresa Mauri. Universitat de Barcelona.
- Clarà, M. (2015). "What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion". *Journal of Teacher Education* 66, 261–271. doi:10.1177/0022487114552028
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 175-191. doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626
- Colomina, R., Mauri, T., Sayós, R., & Ginesta, A. (2018). Equips docents escola- universitat en el pràcticum de mestres. Una experiència de coordinació basada en l'avaluació del coneixement pràctic. Comunicació presentada en el *X Congrés CIDUI* (Espacios de aprendizaje: agentes de cambio en la universidad). Girona, 4-6 de julio 2018.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1, spring), 43-71.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Helgevoid, N. (2016). Teaching as creating space for participation—establishing a learning community in diverse classrooms, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22, 315-328.
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Mauri y el Dr. Marc Clarà. Universitat de Barcelona.
- Korthagen, F. (2010). How Teacher Education Can Make a Difference. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4): 407–423. doi:10.1080/02607476.2010.513854.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, A.W.H., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30, 151-173.
- Mauri, T., Clarà, M. Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational Assistance to Improve Reflective Practice among Student Teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2): 287–309. doi:10.14204/ejrep.39.15070.
- Mauri, T., Clarà, M. Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43:4, 427-443, DOI: [10.1080/02607476.2017.1296542](https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542)
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2016). Espacios de formación compartida escuela-universidad en el pràcticum. *Aula de Innovación Educativa*, 256, 12-16.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25:4,469-485, DOI: [10.1080/13540602.2019.1601076](https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076)
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers 48*. Doi: 10.1787/5kmbph h7s47h-en.

Perrenoud, Ph. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Barcelona: Graó

Pozo, I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echevarría, MP. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo., N. Scheuer., M. Pérez., M. Mateos., E. Martín., & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid: Graó.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. ISBN 0465068782

Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22, 119-139. Doi: 10.1080/03626784.1992.11076093

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: SAGE.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99.

Utilización de la aplicación digital EVALOE-SSD por una maestra de Ecuador como herramienta de formación, autoevaluación y propuesta de cambios en la metodología de trabajo

Hermida Hermida, Lia¹; Yance Carvajal, Carlos²; Gràcia, Marta³; Amado, Laura⁴

¹ *Universitat de Barcelona, liaherher6@gmail*

² *Universidad Estatal de Milagro, cyancec@unemi.edu.ec*

³ *Universitat de Barcelona, mgraciag@ub.edu*

⁴ *Universidad Abat Oliba-CEU, lamadol@uao.es*

RESUMEN

El desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar) tiene lugar en el contexto escolar, puesto que las interacciones que se dan en el aula fomentan las habilidades comunicativas en los niños. Los procesos de autoevaluación contribuyen a analizar objetivamente el quehacer educativo y reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y cómo mejorarlo (Acosta, 2005; Bronfenbrenner 1987; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008).

Este trabajo recoge la experiencia de investigación siguiendo un diseño mixto de la aplicación digital EVALOE-SSD utilizada por tres maestras en Ecuador como herramienta de formación, autoevaluación y propuesta de cambio en la metodología de trabajo llevada a cabo en el aula. Esta herramienta digital está estructurada para que el maestro pueda autoevaluar su práctica docente relacionada con la enseñanza de las competencias comunicativas y lingüísticas, y tomar decisiones para mejorar esta práctica (Bolloju, Khalifa y Turban, 2002, Gràcia, et al. 2015).

PALABRAS CLAVE

Competencia lingüística, autoevaluación, práctica docente.

ABSTRACT

The development of linguistic competence (speaking and listening) is part of the school context, the interactions that occur in the classroom foster communication skills in children.

The self-evaluation processes contribute to objectively look at the educational task and reflect on what is done, how it is done and how to improve it (Acosta, 2005, Bronfenbrenner 1987, Coll, Onrubia, and Mauri, 2008).

This work gathers the qualitative and quantitative research experience of the EVALOE-SSD digital application used by three teachers in Ecuador as a training tool, self-assessment, and proposal of change in the methodology of work carried out in the classroom. This digital tool is structured so that the teacher can self-assess their teaching practice related to the teaching of communicative and linguistic skills, and make decisions to improve this practice. (Bolloju, Khalifa and Turban, 2002, Gràcia, et al., 2015).

KEYWORDS

Linguistic competence, self-evaluation, teaching practice.

Esta investigación tiene como *finalidad* validar en contexto ecuatoriano la aplicación digital EVALOE-SSD, como instrumento de desarrollo docente a través de la autoevaluación, para ello se plantean los siguientes objetivos:

1. Validar la EVALOE-SSD (Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar EVALOE - Sistema de Soporte a la toma de Decisiones) en contexto ecuatoriano.
2. Analizar las estrategias de una docente vinculadas a la enseñanza de la lengua oral, respecto a la gestión de la conversación, la explicación de los objetivos lingüísticos y las funciones y estrategias educativas.
3. Evaluar la competencia lingüística (hablar y escuchar) de los alumnos.

4. Implementar estrategias dirigidas a promover prácticas docentes eficaces que contribuyan al desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos.
5. Verificar la incorporación de las actuaciones docentes encaminadas a favorecer el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.

Sus fundamentos teóricos:

Enfoque constructivista del desarrollo del aprendizaje. El conocimiento es el producto de procesos sociales, cognitivos, culturales y de desarrollo, que influyen directamente en los procesos de aprendizaje, de este modo la intervención adecuada del maestro promueve la construcción de significados en el aprendizaje por parte de los alumnos, su rol debe brindar la oportunidad de adecuar sus conocimientos actuales, fomentar sus habilidades sociales y de comunicación, permitiendo de este modo el intercambio de ideas (Coll & Solé, 1993).

El desarrollo del lenguaje en contextos naturales. El entorno social y familiar desempeñan un rol importante en el desarrollo del lenguaje (Gràcia, 2003). Cuando el niño ingresa a la escuela, este sistema también es responsable de fomentar las habilidades comunicativas en los niños, de este modo las interrelaciones de los entornos en los que se desarrolla un niño contribuyen al desarrollo de su competencia lingüística. (Bronfenbrenner, 1987).

La conversación en el aula como estrategia constructora del conocimiento. Gràcia, Gálvan, y Sánchez (2017) consideran que el lenguaje en el contexto escolar es y debe ser considerado una “herramienta de comunicación e instrumento mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (pp. 198), permite pensar, aprender y enseñar mediante el uso de cinco funciones: Informar; obtener información; regular la acción; gestionar la comunicación; y la función metalingüística. Es así que, considerando que se habla para aprender, surge lo que los autores denominan la Metodología Conversacional (Gràcia, Galván, & Sánchez, 2017) propone que los objetivos de aprendizaje de la lengua oral sean considerados eje transversal en todas las asignaturas escolares, y que el proceso de enseñanza- aprendizaje considere el discurso oral como objeto y mediador, de modo que la comunicación oral fluye en el aula y con ellos las comprensiones.

La educación en el marco educativo ecuatoriano. El gobierno ecuatoriano gestiona la educación por medio de Estándares de Gestión Escolar, que abarcan procesos de gestión y prácticas institucionales, encaminadas a que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje establecidos. Parte de este proceso es la evaluación docente. El currículo de educación Inicial y de Educación General Básica proponen enseñar a los niños el uso de la competencia comunicativa en cualquier actividad del aula, la lengua oral está presente en la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Sin embargo, en Ecuador hace poco se ha empezado a trabajar en la cultura de la autoevaluación, cuestión que implica valorar la práctica en el aula, reflexionar sobre la misma, e incluir mejoras que promuevan el desarrollo de la competencia lingüística en los niños

La “Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en Contexto Escolar, EVALOE” (Gràcia et al. 2015). Es un instrumento diseñado y construido para valorar la actuación del docente y de los alumnos en relación con la enseñanza de la lengua oral. A partir de este instrumento se ha desarrollado la EVALOE-SSD (Gràcia, 2018), como aplicación digital que representa y analiza el conocimiento asegurando que los procedimientos de soporte de decisión sean más productivos, ágiles e innovadores, a su vez almacena conocimiento digital, permite adquirir conocimiento adicional de fuentes externas, enfocarse en elegir el conocimiento interno y generar nuevos conocimientos que puedan influir en las decisiones (Suman, Gligora Markovic, & Jadro, 2014).

Metodología

La investigación que se presenta es una tesis doctoral en curso que se enmarca en un proyecto marco que tiene como objetivo validar una aplicación digital de desarrollo docente, la EVALOE-SSD, en diferentes contextos educativos y culturales con docentes que trabajan

en diferentes niveles educativos (Gràcia, 2018). La investigación que se presenta se plantea como un estudio de casos múltiples donde la unidad de trabajo es la Escuela Huellas de Conocimiento ubicada en la Ciudad de Milagro, Provincia del Guayas en Ecuador.

La investigación que se presenta se enmarca en los enfoques de investigación-acción, los investigadores participan activamente en el proceso de definición de los entornos de actuación, obtención y filtro de la información y de intervención en los contextos naturales por medio de la aplicación digital EVALOE-SSD.

Participantes

Las participantes son tres docentes y alumnos de la escuela mencionada, aunque en este trabajo se presentan resultados únicamente de una de las docentes, concretamente de la maestra de Educación Inicial y su grupo de alumnos de 4 años. La escuela Huellas de Conocimiento labora en jornada matutina, es una institución educativa privada, considerando la zona geográfica, el entorno socioeconómico, y el costo de la escolarización respecto a la realidad económica, las familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio.

Instrumentos

Aplicación digital EVALOE-SSD es el principal instrumento de intervención y de recogida de datos y al mismo tiempo es el instrumento que se está validando. La EVALOE-SSD incluye 30 ítems que se agrupan en cinco dimensiones: Diseño Instruccional; Gestión de la conversación por parte del docente; Gestión de la conversación por parte de los alumnos; Funciones comunicativas y estrategias del docente; Funciones comunicativas de los alumnos. Los ítems se agrupan por niveles de complejidad (tres niveles) y tienen tres opciones de respuesta respecto a la clase que se evalúa. La autoevaluación y reflexión docente durante el año escolar posibilita la toma de decisiones para mejorar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos. Esta herramienta proporciona información sobre las interacciones entre docente y alumnos posibilitando un proceso de reflexión que contribuye a mejorar la práctica docente.

Entrevistas semiestructuradas. Entrevista inicial; entrevistas de seguimiento; y entrevista de cierre realizadas a las maestras participantes. Permitieron inicialmente conocer cómo se da el proceso escolar, las percepciones sobre el aprendizaje y explicar el funcionamiento de la aplicación, posteriormente se conoce su percepción de la aplicación, el uso que le da, se contestan inquietudes que surgen en torno a su práctica educativa, y finalmente se recogen las reflexiones y percepciones finales sobre la aplicación.

Evaluación de la Competencia Lingüística de los alumnos. Prueba de Lenguaje Oral Navarra (PLON-R) (Aguinaga, Armentia, Blazquez, Olangua, & Uriz, 2004) con esta prueba se evalúa la competencia lingüística (hablar-escuchar) de los alumnos antes y después del uso de la aplicación por parte de la maestra. Se aplicó esta evaluación al 33% de los alumnos participantes, así de 28 alumnos de educación inicial correspondiente al grupo de 4 años se evaluó un total de 9 niños y niñas. La aplicación de la PLON-R al inicio de la recogida de datos y luego al finalizar permitió reconocer qué cambios han tenido lugar en el desarrollo del lenguaje de los alumnos.

Análisis de la conversación entre iguales. Se observaron y registraron en vídeo conversaciones entre los niños con el Instrumento “Prueba de conversación entre iguales”, construido en el proyecto marco en el que se inscribe este proyecto de tesis doctoral. La prueba registra el tiempo que dura la conversación, las veces que el técnico interviene para regular el comportamiento poco apropiado de los niños, o las veces que interviene para conseguir que los niños hablen o permitan reconducir el tema, se registra como se da el tipo de Comunicación No Verbal y Comunicación Verbal, puntuando en una misma tabla la intervención de los niños.

Al igual que la PLO N-R se realiza al inicio y al final del período escolar, como uno de los elementos que contribuye al análisis del proceso de autoevaluación de los docentes y su aporte al desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los alumnos.

Observación en contexto natural. Se realizaron observaciones mensuales de sesiones de clases que se registraron en vídeo (previa autorización por escrito de los padres de los alumnos participantes).

Diario de Campo. Permitió registrar todas aquellas actuaciones que se llevaron a cabo vinculadas con las maestras y sus alumnos. Concretamente, se registraron las impresiones después de las diversas reuniones con las maestras y de los registros de sesiones de clase.

Procedimiento de recogida de datos

El proyecto inició en el mes de Abril/2018 contactando la institución educativa y autorizando mediante acuerdos escritos su participación en este proyecto. En la tercera semana de mayo se llevó a cabo la reunión inicial con las maestras participantes vía Skype en la que: se socializaron los objetivos y uso de la EVALOE-SSD; obtuvo información sobre como llevan a cabo el proceso de planificación, ejecución y evaluación de los objetivos de la lengua oral en clases, así como sus percepciones sobre cómo se da el aprendizaje en los niños; y se propuso el cronograma de trabajo que permitió la recogida de datos sistematizada.

En la segunda semana de junio se realizaron las primeras evaluaciones con la PLON-R, se tomó una muestra homogénea (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) del grupo. La evaluación final con esta prueba se realizó en enero/2019 al mismo grupo de alumnos. Las evaluaciones fueron realizadas por una persona en calidad de apoyo técnico. En la cuarta semana de junio/18 se realizó la prueba de conversación en grupos pequeños. En educación inicial P4, se realizaron tres grupos de tres alumnos en cada grupo, la evaluación fue realizada y registrada en video con la ayuda de una persona en calidad de apoyo técnico.

Las maestras obtuvieron un usuario y contraseña. La primera sesión observada y registrada en vídeo fue evaluada por la investigadora. Esta evaluación generó un primer cuestionario para la maestra, cuyo número de ítems estaba en función de la evaluación realizada por la investigadora. Ello supone que el primer cuestionario de la maestra no tuvo 30 ítems (ver recuadros en blanco en la Tabla 1), estos fueron apareciendo progresivamente en el cuestionario a medida que la maestra iba tomando decisiones. Después de la autoevaluación de la primera sesión, la maestra una vez por semana autoevaluó una sesión de clase concreta, realizada el mismo día o un día antes, a la cuarta semana se realizó otra observación y evaluación, la misma que la maestra posteriormente evaluó, se repite el ciclo los 8 meses que duró la recogida de datos.

Desde julio/2018 a enero/2019 la maestra realizó 24 autoevaluaciones utilizando la herramienta EVALOE-SSD, de estas 8 fueron evaluadas por la investigadora. Durante este tiempo se realizaron cinco entrevistas-reuniones de seguimiento, y la reunión final se realizó en el mes de febrero, en esta reunión las maestras valoraron la herramienta contestando un Cuestionario de Valoración.

Resultados

La autoevaluación docente realizada por siete meses consecutivos evidencia cambios en la metodología de la maestra, si bien estos cambios no cumplen con los objetivos de la EVALOE-SSD, se muestra en las maestras una disposición a pensar en cómo mejorar las actividades propuestas.

En la segunda observación registrada, la actividad realizada consistió en describir lo observado en láminas educativas relacionadas a la higiene y cuidado del cuerpo, una situación concreta brindó en muchas ocasiones oportunidades para incluir las sugerencias dadas por la herramienta a los niveles más bajos de este ámbito, la transcripción a continuación la cuenta de esto:

- M: acá ¿qué está haciendo la niña? ¿Qué se está haciendo?” mientras se toca las uñas
- N: pintándose las uñas”
- M: a ver ¿qué más se puede hacer ella en las uñas?”
- N: pintándose...para que queden hermosas
- M: ¿y a parte de pintarse las uñas?”
- N: pintarse
- M: yaa... y a los varones, los varones se pintan la uñas...
- Niños en coro: “nooo”
- M: entonces ¿qué harían los varones?
- Niño “cortarse”
- M: “cortarse...limpiarse las uñitas... es importante para la limpieza personal”, y explica la importancia de esta acción, y realizando movimiento simula la acción pidiendo a los niños que se miren y lo hagan también, luego les dice: “si sus uñas están larguitas y un poquito sucias ¿qué le va a decir a su mamá en la casa?”
- Niña: que se las cepille.
- M: “así es que se lave”; da recomendaciones sobre el aseo, y el peligro de no limpiarse, pregunta “¿Si no están aseadas donde lo van a llevar debido a la bacteria, si se mete las manos a la boca ¿Qué le va a pasar?”
- Niño: a morir
- M: no se va a morir pero se va enfermar y donde lo van a llevar
- Los niños contestan a la vez: al hopitaa
- M: “¿le gusta que lo lleven al hospital?”
- Niños: noooo
- M: ¿y qué le hace el doctor allí...qué le hacen?
- N: “lo interna” “suero” “inyección”,
- M: ¿y les gusta todo eso?
- 2 niños: nooo.

La maestra tuvo oportunidades para “recoger (repetir) la emisión previa del alumno y corregir y/o añadir algunos elementos a la frase, sin exceso, sin cambiar el significado de la frase” (Dimensión: Funciones Comunicativas y estrategias del docente; D5) o “cómo se puede utilizar el lenguaje para aportar información a los demás en forma de datos, hechos, creencias, argumentos, sentimientos, confirmando datos, expresando dudas” (Dimensión 3), se puede decir que en retrospectiva es más fácil evaluar lo que se pudo o no realizar, sin embargo la EVALOE-SSD da sugerencias específicas sobre el tema, pensar en lo sugerido, tenerlo en cuenta al momento de planificar la clase y al momento de ejecutar lo planificado es lo que empieza a generar cambios en la forma de enseñar.

Al inicio las puntuaciones de las docentes en EVALOE-SSD son altas en comparación con lo evaluado por la investigadora. En la Tabla 1 se presentan los resultados de todas las autoevaluaciones y tomas de decisiones de la maestra durante el tiempo del proyecto, así como las evaluaciones realizadas por la investigadora.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24							
		M	I	M	M	M	M	I	M	I	M	M	M	I	M	M	I	I	M	M	I	M	M	I	M	M	I					
(A) Diseño instruccional	A1. Los alumnos autoevalúan su comportamiento comunicativo.							*									*															
	A2. Evalúa el comportamiento comunicativo de los alumnos.																*		*													
	A3. Los alumnos y yo nos referimos a las normas de comunicación que regulan la interacción durante las actividades.	*														*		*														
	A4. Explicito los conocimientos previos de lengua oral relacionados con la actividad propuesta																															
	A5. Explicito los objetivos de lengua oral.					*																		*		*						
	A6. Propongo actividades que permiten trabajar objetivos de lengua oral.																								*							
(B) Gestión de la conversación por parte del docente	B1. Siempre facilito que los alumnos inicien las interacciones comunicativas.																															
	B2. Dispongo el mobiliario de los alumnos y del docente ajustado a las características de la actividad.					*			*																							
	B3. Doy tiempo a los alumnos para que tomen su turno.															*																
	B4. Respondo a las interacciones comunicativas iniciadas por los alumnos.	*																					*									
	B5. Adopto un rol activo de guía y orientación durante las actividades de lengua oral.																								*							
	B6. Modero la gestión de turnos para que la participación de todo el grupo sea equilibrada.			*		*				*	*	*	*	*	*	*		*					*									
(C) Gestión de la conversación por parte de los alumnos	C1. Durante las actividades de conversación, discusión y/o debate adopto un formato de interacción en					*			*																							
	C2. Los alumnos gestionan su participación en la conversación sin que yo de turnos de palabra.				*																											
	C3. Los alumnos adoptan un rol activo durante las actividades.				*						*		*																			
(D) Funciones comunicativas y estrategias del docente	D1. Enséño a sintetizar y/o extraer conclusiones.															*	*	*														
	D2. Enséño a obtener información.																		*													
	D3. Enséño a dar información.																*								*							
	D4. Enséño fórmulas de interacción social.				*																											
	D5. Expando los enunciados de los alumnos.																		*		*		*	*	*	*	*					
	D6. Clarifico los enunciados poco entendibles de los alumnos.						*			*	*	*	*	*	*	*			*		*		*	*	*	*	*					
	D7. Enséño a regular la acción.					*				*	*	*	*	*	*	*																
	D8. Valoro positivamente las intervenciones de alumnos.		*							*	*	*	*	*	*	*				*		*	*	*	*	*	*					
(E) Funciones comunicativas de los alumnos	E1. Los alumnos sintetizan y/o extraen conclusiones.		*																													
	E2. Los alumnos mejoran su enunciado a partir de una expansión.		*																		*	*	*	*	*	*	*					
	E3. Los alumnos mejoran su enunciado a partir de una clarificación.		*																	*	*	*	*	*	*	*	*					
	E4. Los alumnos utilizan fórmulas de interacción social.		*	*		*																										
	E5. Los alumnos obtienen información.	*											*																			
	E6. Los alumnos dan información.								*														*	*	*	*	*					
	E7. Los alumnos regulan la acción.		*				*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Total Cuestionario (%)	33	30	55	68	73	80	43	80	82	82	65	35	80	78	33	30	55	68	73	80	43	80	82	82	65	35	80	78	80	70	85	67

Tabla 1. Autoevaluaciones y tomas de decisiones (*) de la maestra y evaluaciones de la investigadora. En la parte superior se indica el número de veces que la maestra se autoevaluó. Nota: M corresponde a maestra e I a investigadora. En las dos columnas de la izquierda se muestran los 5 ámbitos con sus respectivos ítems. Los colores corresponden a la puntuación siendo el rojo: Acción que no está presente, o que lo está de manera muy poco evidente; amarillo: Acción o estrategia que no es tan clara, explícita o evidente; y verde: Acción que está muy presente o es muy explícita.

Al inicio la maestra se puntuó alto, la décima autoevaluación evidencia una decreciente, sin embargo, vuelve a subir las puntuaciones, que no coinciden con la valoración del investigador. Aunque el registro en video da muestra de cambios en las actividades propuestas y la forma en que las maestras abordan las clases, su puntuación no alcanza los niveles de valoración esperados.

A medida que la docente asigna colores a sus clases usando EVALOE-SSD los videos muestran que se incluyen actividades de participación de los niños en trabajos grupales, conversaciones dirigidas, y actividades en el patio, que si bien no alcanzan la máxima

puntuación de la EVALOE-SSD se empieza a concebir de un modo diferente la enseñanza de la competencia comunicativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran aportación al desarrollo de habilidades en las competencias lingüísticas de los estudiantes que participaron, las puntuaciones en la PLON-R y Análisis de la conversación entre iguales evidencian puntuaciones más altas en la valoración final. La utilización de la EVALOE-SSD empezó de manera evolutiva a generar cambios en la concepción de la enseñanza de la competencia comunicativa por parte del maestro.

El uso de esta herramienta informática ha permitido al docente reconocer que algunas características del lenguaje adulto y de las estrategias comunicativas usadas cuando interactúan en clases con los estudiantes influye significativamente en el desarrollo de la competencia lingüística y a partir de este reconocimiento introducir cambios en relación con las características del contexto y la gestión de la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, G., Armentia, M., Blazquez, A., Olangua, P., & Uriz, N. (2004). *PLON-R Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada* (2º ed. ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., & Solé, I. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAO.
- Gràcia, M. (2003). *Comunicación y Lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Barcelona: Milenio.
- Gràcia, M., Galván, M., & Sánchez, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista española de lingüística aplicada*, 30 (1) 187-207.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (Sexta Edición ed.). Mexico.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MINEDUC. (2010). *Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Suman, S., Gligora Markovic, M., & Jadro, B. (2014). Decision Support and Business Intelligence. *Zbornik Veleučilista u Rijeci*, 41-58.

Evaluación de la docencia universitaria: hacia una caracterización desde las representaciones de los académicos

González Catalán, Felipe

Universitat de Barcelona, fgonzaca10@alumnes.ub.edu

RESUMEN

La reforma universitaria chilena, a través de la ley N° 21.091, ha significado variados cambios. Entre ellos destaca el fortalecimiento de los procedimientos de evaluación del profesorado universitario. En la literatura especializada se señala que en gran parte de las universidades existen procesos definidos de evaluación de la docencia, sin embargo, estos obedecen casi exclusivamente a la obtención de resultados cuantitativos o son descontextualizados. En el caso estudiado, el sistema de evaluación de la docencia no responde totalmente a las disposiciones legales, ni tampoco a los requerimientos de la disciplina. La presente investigación busca comprender las percepciones de los profesores y estudiantes en torno al sistema de evaluación docente en diversas disciplinas. Esta se ha desarrollado con estudio de caso mixto, aplicando cuestionarios de opinión a docentes y estudiantes de distintas áreas. A partir de esto, se propone un modelo comprensivo en torno al sistema de evaluación de la docencia.

PALABRAS CLAVE

Evaluación de la docencia, representaciones docentes, calidad de la docencia, educación superior.

ABSTRACT

Chilean university reform, through law N° 21.091, has meant several changes. Among them, the strengthening of the university teaching staff evaluation procedures stands out. In the specialized literature it is pointed out that in a large part of the universities there are defined processes of teaching evaluation, however, these are almost exclusively due to the obtaining of quantitative results or are decontextualized. In the case studied, the teaching evaluation system does not fully respond to the legal provisions, nor to the requirements of the discipline. This research seeks to understand the perceptions of teachers and students around the system of teacher evaluation in various disciplines. This has been developed with a mixed case study, applying opinion questionnaires to teachers and students from different areas. From this, a comprehensive model is proposed around the teaching evaluation system.

KEYWORDS

Teaching evaluation, teaching representations, teaching quality, higher education.

Objetivos

El objetivo general o finalidad del estudio es:

Comprender las perspectivas, en torno a la evaluación de la calidad de la docencia, de académicos pertenecientes a diversas áreas del conocimiento de una universidad chilena.

Los objetivos específicos que orientarán esta investigación son:

- Caracterizar el perfil del buen profesor y de docencia de calidad en distintos campos del conocimiento considerando el momento de la formación y el tipo de conocimiento que se espera construir.
- Describir el concepto de evaluación de calidad de la docencia manejado por académicos pertenecientes a programas formativos de diversos campos del conocimiento.

- Identificar los componentes que integran el concepto de evaluación de calidad de la docencia manejado por académicos de diferentes campos del conocimiento.

Fundamentación teórica

Evaluación educativa

El primer periodo en torno al estudio de la evaluación, también denominado pretyleriano (Guba y Lincoln, 1989), se va a orientar a la aplicación técnica de instrumentos. Vélez (2007: 147) señala que *“las evaluaciones realizadas antes de los años 30 estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales”*. Del mismo modo, Escudero (2003) reconoce que este periodo se ha de caracterizar por la medición científica de las conductas humanas, justificando esto en la gran preocupación que existe respecto a la correcta selección y acreditación del alumnado en una sociedad que avanza.

En este periodo, por lo tanto, se asume la evaluación desde una perspectiva criterial, vale decir, el foco está puesto en el rendimiento del estudiante en relación con un estándar definido (Stenhouse, 1984), dejando de lado la comparación con otros sujetos. En otras palabras, lo que se pretende es comprobar el nivel que han alcanzado los sujetos evaluados en relación con las metas propuestas en un programa y con ello poder ayudar a quienes elaboran currículos, proporcionando la base para su construcción.

Entre finales de los años 40 y parte de los 50, los estudios en torno a la evaluación se concentraron en el desarrollo teórico de la disciplina mediante la producción de ensayos críticos respecto del estado actual del área. Los avances en el contexto educativo estuvieron asociados a la expansión de las ofertas educacionales, construyendo edificios y abriendo espacios a nuevos tipos de instituciones educativas. Esta situación llevó a que los esfuerzos se pusieran en otras áreas, en desmedro, por ejemplo, de la formación de profesores competentes, de responder a las necesidades de los sectores sociales más desprovistos o de dar respuesta a los problemas emergentes de los sistemas educativos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Al término de los años sesenta los especialistas en evaluación asumirán una postura favorable respecto de la evaluación criterial, por cuanto permite suministrar información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos. Así también, posibilita valorar el estatus en comparación con un estándar o criterios de realizaciones deseables, no cobrando importancia el efecto de contraste o los resultados alcanzados por otros sujetos. En esta época será posible observar dos niveles de actuación de las prácticas evaluativas. El primero referido a la evaluación orientada a los individuos, específicamente alumnos y profesores; el segundo, focalizado en la toma de decisiones sobre el instrumento, el tratamiento o el programa educativo (Escudero, 2003).

La época de los setenta se caracterizará, sobre todo, por la eclosión de modelos de evaluación que fueron surgiendo a raíz de las necesidades emergentes del momento histórico, llevando a la implicación entre miradas, problemáticas y necesidades de distinto orden. Alvira (1991) señala que serán cuatro los aspectos que resumirán los atributos de este periodo: a) una expansión de la evaluación de programas a los países occidentales, b) la aparición de pluralidad de perspectivas, modelos y métodos, c) un interés creciente en lograr que las evaluaciones sean útiles informando no solo del logro de los objetivos, sino también de las partes del programa que no funcionan, d) responder a muchas más preguntas superando la mera evaluación de resultados.

Evaluación de la docencia universitaria

De manera general, y siguiendo la propuesta de algunos autores (Boyer, 1990; Astin, 1991; Bok, 1992 y Centra, 1993 citados en Ramírez y Montoya, 2014), la evaluación de la docencia entenderse como una representación relativamente precisa del desempeño de un docente. El objetivo de esto es desarrollar acciones orientadas a la mejora de la educación superior,

rendir cuentas y mejorar los procesos de enseñanza que son implementados en las diferentes instituciones universitarias.

El ejercicio de la docencia en el ámbito universitario ha cobrado un gran nivel de relevancia, esto producto del evidente crecimiento que ha tenido la educación superior. En este contexto, ya desde la década de los 70' es que se vienen desarrollando importantes estudios acerca del profesorado universitario y sus espacios de trabajo (Bordieu, 1986, citado en Fernández y Coppola, 2008). Desde los años 90' en adelante, la evaluación de la docencia en la universidad comienza a formar parte de los sistemas de evaluación institucional, provocando esto que un número importante de países decidan incorporar este mecanismo en su gestión.

De acuerdo con los supuestos señalados por Stake y Cisneros (2000), son cuatro los grandes propósitos asociados al proceso de evaluación de la docencia en la universidad. En particular, los autores señalan los siguientes: brindar información sobre el mérito y sobre lo que se debería mejorar, ayudar en la selección de personal mejor calificado, formar de manera profesional y continua a los docentes y contribuir a la comprensión del departamento en relación con la universidad en su conjunto. Por su parte, Ricco (2001) señala que las finalidades de llevar a cabo instancias de evaluación del profesorado universitario están en directa relación con las visiones que se poseen respecto de la universidad. Es por ello por lo que se plantean dos concepciones referidas a este proceso, a saber, la evaluación tecnológica y productivista, y la participativa. En el caso de la primera el foco está puesto en la eficiencia y la productividad, es decir, se concibe como un medio de control y regulación. En el caso de la segunda, se asume la necesidad de una reflexión colectiva de los miembros de la institución universitaria, poniendo énfasis en los resultados y en cómo implementar acciones orientadas a la mejora.

Como una forma de darle continuidad a estas dos concepciones, actualmente se reconocen tres grandes tendencias en lo que se refiere a evaluación de la docencia universitaria. La primera, tiene una fuerte orientación a los resultados y forma parte del proceso de evaluación institucional, por tanto, se concibe como un mecanismo de control o rendición de cuentas. La segunda, corresponde a una evaluación orientada a la formación, es decir, se asume como un proceso formativo sistemático y permanente que forma parte de la actividad cotidiana de la enseñanza. La tercera tendencia corresponde a la evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos, en otras palabras, se considera un medio de desarrollo profesional que permite hacer carrera dentro de la institución y, a su vez, obtener beneficios de promoción, permanencia, ingreso, investigación u otro (Fernández y Coppola, 2008).

Así también, se reconocen otros enfoques referidos a la evaluación de la docencia. Scriven (2011 citado en Ramírez y Montoya, 2014) realiza una síntesis de cuatro modelos, a saber, el coleccionista aficionado, evaluación de pares, evaluación de estudiantes y evaluación de resultados de aprendizaje. La primera propuesta corresponde a un proceso de recolección asistemática e informal de información acerca del desempeño docente, la que se obtiene a partir de conversaciones informales con distintos agentes participantes del proceso formativo y que permite emitir un juicio acerca del quehacer del profesor. El segundo caso corresponde a la propuesta realizada por Shulman (2004), cuyo foco está puesto en la observación de clases como un procedimiento de recolección de información por parte de un par, bajo una serie de criterios previamente definidos. El tercer enfoque es el de mayor utilización y corresponde a la emisión de juicio por parte de los estudiantes acerca del desempeño de sus profesores a través de la completación de cuestionarios de percepción. El cuarto modelo considera el proceso de evaluación de los docentes a través de los resultados de aprendizajes alcanzados por los estudiantes (MacKeachie, 1987; Hanushek, 2005).

Pese a la existencia de variadas concepciones y tendencias, lo sustancial en la evaluación de la docencia universitaria es la mejora del profesor y de la institución. En este marco, un sistema evaluativo de alta calidad deberá constituirse en el equilibrio dinámico entre la mejora de la calidad del centro educativo y la mejora del profesorado (Mateo, 2000). Por lo mismo es que un sistema de evaluación de la docencia que pretenda evaluar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando las diversas variables

que lo componen, debe optar por el uso de múltiples enfoques, posibilitando la comprensión de la docencia desde diversas perspectivas (O'Hanlon y Mortensen, 1980 citado en Ramírez y Montoya, 2014). Por lo tanto, una evaluación de la docencia desde un enfoque integral y holístico debiese considerar las metas de enseñanza, indicadores de desempeño, opciones de crecimiento continuo y el alcance de ciertos estándares mínimos (Johnson y Ryan, 2000), integrando siempre cuatro elementos fundamentales, tales como el profesor, la enseñanza, el estudiante y el aprendizaje (Braskamp, 2000).

Calidad de la enseñanza en la universidad

El concepto de calidad en el ámbito de la educación ha sido discutido de manera recurrente a través de la literatura especializada desde diversas miradas y autores. En este sentido, las perspectivas desde donde se comprende este término varían en función de los propósitos que se persiguen con su aplicación o de los referentes teóricos empleados. Young y Shaw (2014 citado en Jerez, Orsini y Hasbún, 2016) señalan que la tarea del profesor universitario es compleja, y por lo mismo entender qué es una docencia de calidad puede resultar aún más difícil.

Para referirse al constructo de calidad en el marco de los procesos de enseñanza universitaria, Casaliz (1991) afirma que hay dos componentes del concepto de calidad en la educación superior: la calidad intrínseca o perspectiva de la disciplina es el acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia o de una disciplina. En otras palabras, se trata de la excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación, constituye el referente de calidad. Solo expertos en la disciplina pueden emitir juicios sobre dicha calidad. Por su parte, la calidad extrínseca es más variable y dependerá directamente del enfoque que se adopte para evaluar dicha calidad (Rodríguez, 1996).

En relación con este concepto, Bain (2004) precisa que una docencia de calidad es aquella capaz de provocar un aprendizaje extraordinario en los estudiantes, es decir, un desarrollo intelectual y personal permanente en el tiempo. Por su parte, Fenstermacher y Richardson (2005) al referirse a la calidad de la enseñanza en la sala de clases hacen la distinción entre la calidad de la tarea y calidad del logro. Desde esta visión entonces, la calidad de la tarea se asocia al hacer del profesor; en tanto, la calidad del logro se corresponde con los logros alcanzados por los estudiantes.

Lo anterior es coherente con las propuestas realizadas por Hanushek y Rivkin (2007) y Darling-Hammond (2012). Al respecto, los primeros entienden el concepto de calidad como un constructo asociado al nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes. Esta perspectiva alude a cuánto lograron aprender los estudiantes, esto es, existe evidencia de un progreso en los alumnos si se les compara con su nivel inicial de aprendizajes. Por lo tanto, la calidad se traduce en la contribución de un profesor en el aprendizaje de un estudiante, lo que es posible medir a través de un test (Hanushek y Rivkin, 2007).

Por su parte, en la propuesta de Darling-Hammond (2012) la calidad docente se entiende como el conjunto de características y habilidades que un individuo trae a la docencia, siendo cualidades esenciales el conocimiento fuerte de lo que se va a enseñar, habilidades de organización y explicación de ideas y pericia para realizar juicios. Esto a fin de, posteriormente, llevar a cabo procesos reflexivos que permitan la mejora de las prácticas docentes y, por ende, la utilización de estrategias que tengan mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

De acuerdo con lo expuesto, la calidad de la docencia en la universidad se entenderá como aquella que es efectiva en la medida que cumple con sus propósitos, vale decir, genera aprendizaje en los estudiantes (Fenstermacher y Richardson, 2005; Felten, 2013 citado en Ramírez y Montoya, 2014). Así también, será aquella que logra promover cierto tipo de procesos, logrando dar cumplimiento a sus propósitos. En síntesis, la calidad de la docencia en la universidad se refiere tanto a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, como a las condiciones del proceso educativo que propició esos logros.

Características del buen profesor universitario

A raíz del surgimiento de una gran cantidad de nuevas universidades, en Chile se han instalado diversos mecanismos que funcionan como instancias reguladoras y aseguradoras de la calidad de las instituciones universitarias. Esto ha ido adquiriendo diversos matices, dada la multiplicidad de variables que podrían transformarse en referente de calidad para las universidades. En lo que no hay discusión es en que el docente cumple un rol fundamental en este ámbito, por lo mismo ha sido objeto de estudio en la investigación acerca de los procesos de enseñanza en la educación superior.

Al respecto, uno de los temas que ha surgido como parte de la investigación en este ámbito se relaciona con la caracterización del buen profesor universitario. Así, se han llevado a cabo múltiples estudios a través de los que tanto docentes, directivos como estudiantes intentan describir cuáles son los rasgos propios de un buen profesor de este nivel formativo. Es así como Cataldi y Lage (2004), en su trabajo realizado con estudiantes de ingeniería en una universidad argentina, mencionan cinco aspectos clave para caracterizar a un buen profesor universitario: justicia, paciencia, claridad en las explicaciones e interés por el alumnado. Bajo esta misma línea, asociada a la percepción del alumnado, Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010), en su investigación desarrollada sobre una muestra de estudiantes de una universidad chilena, señalan que el buen profesor universitario debiese cumplir con los siguientes requerimientos: respetuoso, responsable, comprensivo, puntual, inteligente, empático, amable, claro, organizado y motivador.

Desde el contexto europeo, Snadden y Yaphe (1996) afirman que, para los estudiantes británicos, un buen profesor es aquel que permite la participación, genera un clima de confianza y demuestra interés por el aprendizaje de sus alumnos. Por su parte, y a partir de los hallazgos obtenidos de un estudio realizado en Valencia, Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) mencionan que las cualidades más valoradas por el alumnado, respecto de sus profesores, son: actitud de respeto y apertura, competencia y conocimiento de la materia que enseña, buena comunicación con los estudiantes y la planificación de las clases de manera adecuada. Un número importante de investigaciones en esta línea (Tejedor y Montero, 1990; García de León, 1992; Álvarez, García y Gil, 1999; Casillas, 2006) son coincidentes a la hora de mencionar los rasgos del buen profesor universitario, pues en la mayor parte de los casos, estos atributos se mueven en tres ámbitos, a saber, proceso de enseñanza y aprendizaje, estrategias de comunicación en el aula y relaciones interpersonales con el alumnado.

Otras investigaciones, como el trabajo realizado por Orellana, Merellano y Almonacid (2018) aportan con miradas distintas a la de los estudiantes, integrando las perspectivas de los directivos y de los propios docentes. Es así como señalan que el buen docente es aquel que da cumplimiento a cuatro características: humanas, ideológicas, profesionales y técnico-pedagógicas. Respecto de las primeras, hacen referencia a las dimensiones valóricas y actitudinales del profesorado; las segundas, se vinculan con el actuar profesional y la normas, teorías y creencias que regulan la acción pedagógica; las terceras, abordan la trayectoria profesional y académica que legitiman al docente como sujeto formador; y las últimas, dan cuenta de los saberes, procesos, condiciones y artefactos con los que los docentes contribuyen a la formación del estudiantado.

Metodología

Método

La evaluación de la calidad de la docencia universitaria se constituye como un fenómeno altamente complejo, sobre todo por la cantidad de variables y relaciones que se logran establecer, así como también por las consecuencias asociadas a ello. Lo que se pretende a través de este estudio es comprender las perspectivas, en torno a la evaluación de la calidad de la docencia, de académicos pertenecientes a diversas áreas del conocimiento de una universidad chilena. Para alcanzar esto, el método de investigación implementado ha sido de carácter mixto, dado que este tipo de estudios permite combinar elementos cuantitativos

como cualitativos con el propósito de ampliar, profundizar o corroborar la comprensión de un objeto de estudio.

Estudiar la evaluación de la docencia universitaria desde una metodología mixta nos ha de permitir comprender la complejidad del fenómeno. Greene (2007, citado en Creswell, 2018) señala que esta manera de investigar implica participar en un proceso dialógico en el que se involucran distintas maneras de ver y oír, distintas maneras construir el sentido del mundo social, y múltiples puntos de vista sobre qué es importante y ha de ser valorado. La realización de un trabajo investigativo desde esta mirada considera lo siguiente: a) coleccionar y analizar datos cualitativos y cuantitativos de manera rigurosa y que respondan a las preguntas de investigación y la hipótesis, b) integrar las dos formas de datos y sus resultados, c) organizar los procedimientos en diseños de investigación específicos que otorguen una lógica y proceso para conducir el estudio, d) enmarcar cada uno de estos procedimientos en la teoría y en la filosofía (Creswell, 2018).

Paradigma de investigación

El estudio se posiciona desde un paradigma interpretativo, pues el interés está en comprender y analizar la forma en que un grupo está percibiendo una realidad o contexto determinado. En específico, su uso se justifica en que posibilita la comprensión integral del fenómeno de estudio, donde el investigador realiza un proceso de extrapolación, buscando hacer visibles las subjetividades y comprensiones de los sujetos estudiados (Bautista, 2011). Según Creswell (2009) esta perspectiva permite indagar en la forma en que los individuos comprenden el mundo, considerando que estos atribuyen significados subjetivos a sus experiencias, objetos o cosas.

Esta investigación se enmarca en la perspectiva señalada, dado que se plantean preguntas para que los participantes puedan construir el significado de una situación (Creswell, 2009). Los fenómenos de estudio bajo este paradigma generalmente están forjados en discusiones o interacciones con otras personas como es el caso de los procesos de evaluación de la docencia en la universidad, lo que permite situar la investigación en este marco.

Diseño del estudio

La presente investigación se enmarca en un diseño de tipo convergente paralelo que busca obtener conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente. No obstante, la investigación busca la integración de datos en la interpretación, cuyo énfasis está en explicar e interpretar relaciones (Creswell y Plano, 2018). Estos autores parten de la idea de que el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, en combinación, proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquier enfoque por separado. En específico se tratará de un estudio de caso con diseño mixto de núcleo convergente, entendiendo que desde esta posición será posible comprender en profundidad las perspectivas de los docentes de diversas áreas del conocimiento, acerca de la evaluación de la docencia y a partir de ello proponer nuevas formas o mecanismos para implementar este proceso.

Referido particularmente al tipo de caso con el que se ha de trabajar, y siguiendo la propuesta de Yin (2003), se tratará de un estudio de caso de carácter explicativo, dado que este facilita la interpretación de los procesos que aparecen en el evento o fenómeno que se está estudiando. Según el objetivo fundamental del caso, se tratará de un estudio instrumental de casos (Stake, 1999), puesto que lo que se propone en esta investigación es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema, en este caso la evaluación de la docencia.

Instrumentos y procedimientos

El proceso de recolección de información será mediante la utilización de encuestas virtuales. En términos específicos, la encuesta tiene como propósito acceder a información cuantitativa y cualitativa referida a la percepción que poseen los académicos acerca del proceso de

evaluación de la calidad de la docencia, el perfil del buen profesor y el concepto de docencia de calidad. El tipo de encuesta a emplear será de tipo mixta, de tal manera que sea posible conocer la valoración y percepción que tienen los académicos acerca del proceso de evaluación de la docencia y del perfil del buen docente.

El análisis de la información cuantitativa se realizará primordialmente a través de la utilización de estadísticos de tendencia central, análisis de varianza y correlaciones (Ritchey, 2008). Esto a fin de lograr describir y analizar cómo es valorado el proceso de evaluación de la docencia por parte de los agentes participantes de la muestra, tanto de manera general como de manera específica para el caso de cada campo del conocimiento. Por su parte, la información cualitativa, se analizará empleando la técnica de análisis de contenido. Este procedimiento de análisis se entiende como un modo de recoger información para luego ser analizada, de tal manera que sea posible elaborar o comprobar una teoría (Ruiz, 2012) en torno al fenómeno estudiado. En este sentido, esta técnica busca que el investigador interprete los datos recolectados a lo largo de una investigación, a través de textos o discursos, de tal manera que sea posible dejar de manifiesto aquellos significados que se visualizan explícitamente en los datos recolectados. Todos estos datos serán analizados empleando el software IRAMUTEQ.

Participantes

Para efectos de conformar la muestra, se ha empleado el muestreo polietápico. Este corresponde a la combinación de diversos métodos, los que han sido secuenciados en una serie de etapas (Bisquerra, 2009). Es así como la muestra se ha conformado considerando un número representativo de docentes, respecto del total que integran cada área del conocimiento estudiada.

Resultados y principales conclusiones

En términos generales, a partir de las respuestas de los académicos encuestados, es posible visualizar una clara distinción respecto de la percepción que estos tienen en torno a los procesos de evaluación de la calidad de la docencia. Dicha diferenciación está dada por variables como el campo de especialidad, los años de experiencia en docencia y el tipo de jerarquía que posee dentro de la universidad. Pese a ello, también se evidencia cierto acuerdo en algunos aspectos, entre estos, destaca la valoración que se hace al actual sistema de evaluación de la docencia en la institución, precisando que no existe una finalidad formativa de esta instancia, pues la información que obtiene no se gestiona con propósitos orientados a mejorar las prácticas docentes. Asimismo, se señala que existe una tendencia a focalizarse en la calificación final asociada al proceso de evaluación, restando importancia a los comentarios cualitativos.

En relación con perfil del buen profesor, se aprecia que la naturaleza del objeto de estudio determina las características que tiene un buen docente. Es así como en el área de las ciencias exactas existe una alta valoración en torno al dominio de procedimientos avanzados en investigación científica. En concreto, esto cobra relevancia dado que permitirá a los profesores entregar herramientas nuevas a los estudiantes, propiciando una formación que distinguirá a los egresados de la universidad estudiada del resto de las instituciones. Por su parte, en el caso de las ciencias sociales se visualiza una valoración positiva hacia el dominio profundo de la teoría, sobre todo en el caso de aquellos profesores de mayor trayectoria en docencia universitaria. No obstante, también se aprecia una mirada distinta, pues existe otro grupo donde el atributo clave del buen profesor estará dado por la capacidad de generar espacios que propicien el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, es necesario señalar que el estudio ha permitido reconocer las percepciones que tienen los docentes en torno al proceso de evaluación de la docencia, así como también caracterizar el perfil del buen docente. La integración de esto ha permitido generar una serie de orientaciones que aporten al proceso de fortalecimiento de la docencia en los distintos campos de estudio que han sido investigados. A partir de ello, la propuesta se posiciona no

solo como una instancia de carácter certificativo, sino que también posibilita la generación de espacios internos de formación del profesorado universitario, donde el trabajo de construcción de una docencia en la disciplina sea más situado y contextualizado a las necesidades del espacio en que se desarrolla el ejercicio docente. A su vez, esto permite responder a la serie de requerimientos que, a propósito de la reforma de la educación superior, han ido apareciendo a fin de fortalecer la calidad de los procesos formativos en la universidad. De esta forma, el trabajo ha asentado algunos aspectos basales para encaminar la construcción de una docencia universitaria en las disciplinas y una didáctica situada de saberes específicos en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM.
- Álvarez, V., García, E., y Gil, J. (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, (214), 445-464.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890.
- Arbesú, M., Crispín, M., Canales, A., Cruz, I., Figueroa, A. y Gilio, M. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-257). México D.F., México: CESU-UNAM.
- Arbesú, I. y Piña, J. (2004). La evaluación desde la visión de los alumnos: una experiencia interpretativa. En *La evaluación de la docencia en el nivel universitario*. Conferencia llevada a cabo en el III Coloquio Internacional de Evaluación de la Docencia, Oaxaca de Juárez, México.
- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (36), 56-65.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do?* Cambridge: Harvard University Press.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Braskamp, L. (2000). Toward a more holistic approach to assessing faculty as teachers. *New directions for teaching and learning*, (83), 19-33.
- Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J., y San Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290.
- Casaliz, P. (1991). Gestión estratégica y evaluación de calidad. En AA.VV., *Primer Encuentro Interuniversitario Nacional sobre Evaluación de Calidad*. Conferencia llevada a cabo en Salta, Argentina.
- Casillas, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el buen docente universitario. *Papeles Salmantinos de Educación*, (7), 271-282.
- Cataldi, Z., y Lage, F. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 1(3), 28-33.
- Colás, P. (2012). La complejidad de la evaluación docente en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En A. Casto, A. M. Chocrón, R. Fernández, D. I. García, M. T. Igartua, I. Marín, E. Roales, M. D. Rubio, E. M. Sierra, D. A. Sánchez-Rodas y C. Solís (Coord.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria* (pp. 245-265). Murcia: Laborum.
- Colás, P., González, T., Conde, J., y Contreras, J. (2014). La calidad de la docencia universitaria: de la evaluación del profesorado a la creación de instituciones inteligentes. En Chocrón, A., García, D. y Igartua, M. (Directores), *Calidad de la Docencia Universitaria y Encuestas: Balance del Plan de Bolonia*.

- Conferencia llevada a cabo en el II Congreso Nacional de Calidad de la Docencia Universitaria, Sevilla, España.
- Creswell, J. (2009). *Research desing. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J., y Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting teaching*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Díaz Barriga, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación académica* (pp. 11-31). México D.F., México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. En A. Díaz Barriga; C. Barrón y F. Díaz Barriga (Coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales* (pp. 21-38). México D.F., México: UNAM/ ANUIES.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Fenstermacher, G., y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality of teaching. *Teacher College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández, N., y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.
- Ferreres, V. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Las Rozas.
- García de León, M. (1992). El profesor ideal. La actividad docente a través del alumnado, los mass media y las políticas educativas. *Revista Complutense de Educación*, (17), 55-64.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Guba, G., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: SAGE Publications.
- Hanushek, E. (2005). *Economic outcomes and school quality: education policy series*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Hanushek, E., y Rivkin, S. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The future of children*, 17(1), 69-86.
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506.
- Johnson, T., y Ryan, K. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (83), 109-123.
- Ley N° 21.091. *Reforma a la educación superior chilena*.
- Ley N° 20.129. *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena*.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas* (pp. 63-84). México: Paidós.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- McKeachie, W. (1987). Instructional evaluation: Current issues and possible improvements. *The Journal of Higher Education*, 58(3), 344-350.
- Ramírez, M., y Montoya, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de docencia Universitaria*, 12(2), 77-95.

- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile, y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42.
- Orellana, R., Merellano, E., y Almonacid, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27.
- Resolución Exenta N° DJ 009-4. *Criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura en Chile*.
- Ricco, G. (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires: Consejo de Universidades de Argentina, CIN.
- Ritchey, F. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Rodríguez, S. (1996). Evaluación institucional y planificación universitaria. En *Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad*. Conferencia llevada a cabo en Madrid, España.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 68-84.
- Santos Guerra, M. (1999). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snadden, D., y Yaphe, J. (1996). General practice and medical evaluation: What do medical students' value? *Medical Teacher*, 18(1), 31-34.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R., y Cisneros, E. (2000). Situational Evaluation of Teaching on Campus. *New Directions for Teaching and Learning*, (83), 51-72.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tejedor, F., y Montero, M. (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, (186), 259-276.
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, (3), 145-170.
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

La Asesoría Metodológica para la elaboración del Trabajo de Grado en el Marco del Proyecto RECREA: La opinión de los Estudiantes

Gómez Zarazúa Ma. del Rosario Eugenia¹, López Elizalde Héctor²
y Arana García Ignacio³

¹Escuela Normal Oficial de Irapuato, regomezz@enoi.edu.mx

²Escuela Normal Oficial de Irapuato, hlopeze@enoi.edu.mx

³Escuela Normal Oficial de Irapuato, iaranag@enoi.edu.mx

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo conocer la opinión de los estudiantes de una Escuela Normal Pública de Guanajuato, México, acerca de la asesoría recibida en la elaboración de sus trabajos de grado. La asesoría se brindó con base en un modelo educativo centrado en el aprendizaje y el diseño instruccional para el aprendizaje complejo (Merriënboer 2007). Es una investigación con un alcance descriptivo. Como técnica de recuperación de información se utilizó la encuesta, mediante un cuestionario aplicado al 100% de los estudiantes. Las trece preguntas que lo integraron hacían referencia a los cuatro componentes y pasos del modelo instruccional aplicado. Las características más importantes en opinión de los estudiantes, fue que la realización de tareas favoreció en ellos la integración y articulación de las competencias, conocimientos y actitudes de manera gradual, y con el enfoque del pensamiento complejo, asimismo, que todas las tareas de aprendizaje propuestas correspondían totalmente a proyectos reales del contexto de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento complejo, diseño instruccional, tecnologías de la información y la comunicación, investigación.

ABSTRACT

This work aimed to know the opinion of the students of a Normal Public School of Guanajuato, México, about the advice received in the preparation of their degree work. The advice was provided based on an educational model focused on learning and instructional design for complex learning (Merriënboer, 2007). It is a research with a descriptive scope. As information retrieval technique the survey was used, using a questionnaire applied to 100% of the students. The thirteen questions that integrated referred to the four components and steps of the instructional model applied. The most important characteristics in the opinion of the students was that the performance of tasks favored in them the integration and articulation of skills, knowledge and attitudes gradually and with the complex thinking approach, likewise that the proposed learning tasks corresponded totally to real projects in the context of teaching practice.

KEYWORDS

Complex thinking, professional skills, information and communication technologies research.

La presente Experiencia Educativa, se realiza en el marco de un Proyecto Nacional en México, al que convocó la Secretaría de Educación Pública con la finalidad de integrar Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza -Aprendizaje en Educación Superior, a las que en adelante se les llamará CoPs. El proyecto se denomina RECREA por sus siglas. Estas comunidades están conformadas por Cuerpos Académicos de las Universidades y de las Escuelas Normales del país y tienen como propósito mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, mediante la reflexión de la práctica y la aplicación de un modelo instruccional común.

El proyecto RECREA considera formar comunidades de académicos que compartan y analicen en grupo las experiencias, diseños y actividades docentes, así como los resultados obtenidos en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Este trabajo colaborativo como articulación entre las escuelas normales y las universidades ha implicado un compromiso de los cuerpos académicos como colectivos así como de cada uno de los integrantes de estos colegiados, que, en ese intercambio desde diferentes campos del saber, han producido una dinámica de subjetivación y de objetivación, basada en la construcción de lazos y solidaridades. (Morín, 1998).

La articulación para la conformación de las CoPs, implica ligar conocimientos de diferentes disciplinas y ámbitos de la educación y enlazar sujetos dispuestos a que “nos miremos y nos narremos como otro/s, a partir de lo que somos y de lo que tenemos, dejando conmovir nuestras propias certezas” (Corti, 2015, p. 10). Una condición *sine qua non* es la articulación genuina entre los saberes y las prácticas de todos los integrantes que forman esa comunidad, además, de compartir la noción de que la colaboración es una concepción política de las relaciones humanas y del conocimiento que se produce.

Morín (1997), ha indagado sobre la articulación entre saberes y alude al pensamiento complejo como un pensamiento que relaciona y que es un modo de religazón. El trabajo colaborativo para las relaciones interpersonales como para la producción de conocimiento, implica como puntos de partida la articulación y reciprocidad entre los saberes y prácticas de los participantes de los equipos investigadores y, el abordaje –en clave de complejidad- de la vinculación de éstos con el conocimiento. Es una práctica “entre varios” que (se) construye en el *entre* de los saberes. (Corti, 2015) . El objetivo de estas articulaciones es enseñar a indagar de manera crítica con el fin de promover un pensamiento autónomo y complejo que permita a los estudiantes interactuar de manera competente con el entorno y contribuir en su transformación.

Las CoPs tienen en común la aplicación de una estrategia de innovación en alguno de los cursos de la malla curricular de los planes de estudio vigentes y compartir y analizar en grupo las experiencias, diseños y actividades docentes, así como los resultados obtenidos en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, generando así una cultura de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior.

El objetivo de la Estrategia de Innovación que se aplicó en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, Guanajuato, fue incorporar en la formación de los estudiantes el enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo, el desarrollo de competencias profesionales, la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, concretándose estos tres ejes a través de la propuesta de diseño instruccional (Merriënboer, J., Kirschner, P. 2007), aplicado durante el curso de Asesoría Metodológica para la Elaboración del Trabajo de Grado.

Ejes teóricos de la propuesta de innovación

Los ejes transversales que para la transformación de la práctica docente se integran en la estrategia de innovación son:

El enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo, necesario para abordar y resolver situaciones de la realidad con una visión holística y compleja. (Morín, 2004, Nicolescu, 1996, Saavedra, 2014, Zemelman, 1978). El enfoque del pensamiento complejo implica asumir un diseño holístico que demanda contemplar la complejidad en su totalidad sin perder de vista los elementos independientes y sus interconexiones. Asimismo, con este enfoque se busca la transferencia del aprendizaje a situaciones particulares; para asegurar que ésta sea efectiva. El aprendizaje basado en el pensamiento complejo privilegia el diseño de tareas que integren conocimientos, habilidades y actitudes y que vayan de lo fácil a lo más difícil, de tal forma que el aprendiz desarrolle experticia a nivel gradual. (Merriënboer & Kirshner, 2007)

El pensamiento complejo plantea la perspectiva que la educación supone una práctica sensible a los procesos de construcción del conocimiento, integrando disciplinas, campos tradicionalmente alejados, como las ciencias sociales y las ciencias naturales, con las humanidades. Esta visión indica que enseñar a investigar constituye el medio para promover un pensamiento autónomo y de este modo, formar ciudadanos capaces de interactuar con su entorno y transformarlo.

El aprendizaje tiene sentido para el aprendiz cuanto se ancla al conocimiento previo y se conecta con el nuevo (Ausubel, 1983). También logra la transferencia del conocimiento a la práctica cuando ha experimentado situaciones en las cuales puede aplicar el conocimiento ya sea a través de la simulación o de escenarios reales.

Otro eje es la incorporación de los últimos avances de la investigación en el proceso y contenido de la enseñanza y el aprendizaje, para sustentar las soluciones con el conocimiento que han generado las ciencias. (Jenkins, 2007, Griffiths, 2004) La creatividad como la capacidad de generar nuevo conocimiento para adaptarlo a diversos contextos y problemas; y la innovación, como la capacidad para transformar el conocimiento para proponer soluciones nuevas a problemas actuales.

Un último eje es, la incorporación de las TIC como fenómeno complejo y no sólo instrumental en los escenarios de aprendizaje que complejicen las dinámicas de mediación comunicativa. (Monereo, 2005, Cullen, 1996)

Contexto de aplicación

La Red a la que pertenecen los autores de este trabajo está conformada por tres Cuerpos Académicos de las siguientes instituciones: Escuela Normal Oficial de Irapuato, Universidad de Guanajuato y Escuela Normal Superior de Guanajuato. A esta Red se le ha denominado RECREA, Guanajuato.

Participantes

La Estrategia de Innovación que se presenta se realizó en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, durante el periodo escolar 2018-2019. Participaron dos estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y diez de la Licenciatura en Educación Primaria durante los séptimo y octavo semestres de la carrera. Los estudiantes fueron seis mujeres y seis hombres, cuyas edades fluctuaban entre los veinte y veintitrés años. El curso en el que se aplicó dicha estrategia fue la asesoría metodológica para la elaboración del trabajo de grado. En el ámbito de la educación normal en México, al profesor que coordina este curso se le llama asesor metodológico. El seminario fue coordinado por dos asesores titulares y dos docentes que participaron como coasesores y colegas observadores de la práctica docente. Los cuatro forman parte del cuerpo académico de la Institución.

Metodología

La Estrategia de Innovación se concretó a través de una propuesta de diseño instruccional con base en el Modelo de los Cuatro Componentes de Merriënboer, (2007). El supuesto esencial que constituye éstos y de los Diez Pasos (4C/ID), para lograr el aprendizaje complejo. Los programas se describen mediante cuatro componentes básicos, que son: tareas de aprendizaje, información de apoyo, información procedimental y práctica de parte de las tareas. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Cuatro componentes del plan del 4C/ID y los Diez Pasos. (Merriënboer, 2007)

Componentes del Plan del 4C/ID	Diez pasos para lograr el aprendizaje complejo
Tareas de aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar tareas de aprendizaje 2. Secuenciar clases de tareas 3. Determinar objetivos de desempeño

Información de apoyo	4. Diseñar información de apoyo 5. Analizar estrategias cognitivas 6. Analizar modelos mentales
Información procedimental	7. Diseñar información procedimental 8. Analizar reglas cognitivas 9. Analizar conocimiento previo o requerido
Práctica de parte de las tareas	10. Diseñar prácticas de parte de las tareas

El seminario de Asesoría Metodológica para la Elaboración del Trabajo de Grado se planeó conforme este modelo instruccional, articulando los tres ejes transversales del modelo. (Pensamiento Complejo, Investigación-Acción y la incorporación de las TIC). La planeación del seminario se realizó de manera colaborativa entre los asesores y durante el desarrollo de las sesiones participaban también los coasesores quienes observaban el desempeño de los primeros y de los estudiantes, con la finalidad de levantar registros para el análisis posterior de la práctica docente de manera colegiada.

La Estrategia de Innovación fue presentada a los estudiantes al inicio del ciclo escolar, para acordar su aplicación y la dinámica de las sesiones de seminario, así como la forma de evaluación. De la misma manera, se presentó en la CoP Guanajuato para su retroalimentación.

El proceso de diseño instruccional no siguió una progresión lineal del paso uno al diez; frecuentemente se enfrentaron nuevos hallazgos y decisiones, que llevaron a reconsiderar los pasos previos de forma iterativa. (Merriënboer, J., Kirschner, P. 2007)

Se realizó con los estudiantes acompañamiento para introducirlos en el estudio de los postulados del pensamiento complejo, y fortalecer a través del trabajo conjunto asesores-estudiantes las habilidades para el manejo de las TIC, y el desarrollo de la investigación, e incorporarlas de una manera innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante su formación y en sus prácticas docentes. Al respecto, se puso en juego la colaboración de la comunidad de aprendizaje conformada por el equipo de asesores que participa en el proyecto RECREA, mediante intervenciones especializadas, buscando hacerlo de una manera transdisciplinar.

Evaluación

Se aplicó al inicio del curso una evaluación diagnóstica para conocer los aprendizajes previos de los estudiantes en cuanto al uso educativo de las TIC, habilidades para la investigación y conocimientos sobre el pensamiento complejo.

La evaluación formativa se incorporó al proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje, en la que se incluyó de manera permanente la retroalimentación sobre las estrategias que desarrollaron los estudiantes para la resolución de estas tareas. Se relacionó directamente con las competencias que se esperaba que logran los estudiantes, así como los productos generados de la realización de la tarea de aprendizaje. En este caso específico los avances de su trabajo de grado.

La evaluación del desempeño se basó en las evidencias presentadas durante las diferentes etapas de la elaboración del trabajo de grado. En ésta se dio la oportunidad de resolver, demostrar su comprensión y la aplicación reflexionada del conocimiento, sus habilidades y estrategias de pensamiento. Asimismo y como parte de este proceso formativo, se aplicaron la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Los instrumentos de evaluación fueron: el portafolio electrónico, la presentación oral mediante debates, discusiones durante las sesiones de seminario, exposiciones y las rúbricas que permitieron orientar las tareas de aprendizaje así como la retroalimentación.

Resultados

Se presentan los resultados descriptivos sobre la opinión de los estudiantes en relación a la Estrategia de Innovación particularmente en la orientación y realización de las Tareas de Aprendizaje (Merriënboer, 2007), en el contexto del currículo basado en competencias para el desarrollo del pensamiento complejo.

Se cuenta con las siguientes evidencias de proceso: organización del portafolio de los estudiantes (Klenowski, 2004); originalidad en los temas de investigación propuestos y en la incorporación del pensamiento complejo y de las TIC de una manera innovadora; intervención de los estudiantes en talleres y jornadas de investigación; apoyo del cuerpo académico en la asesoría de temas especializados; presentación por parte de los estudiantes de avances de sus trabajos de grado en las CoP de la Red RECREA; asimismo, la elaboración y presentación de resultados de sus investigaciones a través de ponencias en eventos locales y estatales.

La asesoría metodológica se trabajó con la modalidad de seminario, situación que favoreció la discusión académica colegiada entre estudiantes, asesores y coasesores. Asimismo, se incorporaron los principios de la autogestión pedagógica, (Lapassade, 1986) con el propósito de favorecer en los alumnos habilidades para el autoaprendizaje.

Se utilizaron plickers, mt2app. Software basado en la nube para crear diagramas, bases de datos y aplicaciones digitales para evaluar y simplificar tareas administrativas y herramientas de evaluación basadas en plickers.

Para recuperar la opinión de los estudiantes que participaron en la Estrategia de Innovación, se aplicó una encuesta al 100% de ellos mediante el formulario de Google. Las trece preguntas que integraron la encuesta hacían referencia a los cuatro componentes y pasos del modelo instruccional de Merriënboer (2007). El instrumento se aplicó una semana después de haber concluido el seminario.

Un 71.4% de los estudiantes considera que en este último año de formación, la asignación de las tareas de aprendizaje por parte de los asesores en la elaboración de su trabajo de titulación, favoreció en ellos la integración y articulación de las habilidades, conocimientos y actitudes de manera gradual, de manera sobresaliente. EL 28.6% valora haber logrado esta competencia regularmente.

Respecto al desarrollo de las habilidades para la investigación el 71.4 % opinó que logró poner en juego éstas y aprender a investigar investigando porque el diseño del curso así lo propició. El 28.6% restante, consideró que medianamente lograron activar estas habilidades durante este último año de la carrera.

EL 85.7% de los alumnos expresó haber logrado incorporar de manera permanente las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta constructivista en su práctica docente, ofreciendo a sus alumnos experiencias diferentes en el proceso de aprendizaje. El 14.3 % afirmó haberlas incorporado algunas veces debido a múltiples factores como la propia infraestructura de las escuelas de práctica y no haberlas considerado en la planeación de sus actividades docentes.

En relación a la manera en que se desarrollaron las asesorías, el 57.1 % opinó que se favorecieron en un alto grado sus habilidades para el aprendizaje autónomo, en la toma de decisiones sobre la organización de éstos y sus estrategias. El 42.9% consideran que sí se favorecieron éstas, sin embargo requieren fortalecerlas para incorporarlas en el aula con sus alumnos.

El 71.4% de los estudiantes manifestaron que todas las tareas de aprendizaje propuestas correspondían totalmente a proyectos reales del contexto de la práctica docente. El 28.6% restante consideró que la gran mayoría de las tareas fueron contextualizadas.

Respecto a la gradualidad en la que se propusieron las tareas de aprendizaje por parte de los asesores, el 71.4% de los encuestados opinó que todas se presentaron de lo sencillo a lo más complejo y que los apoyos del asesor correspondieron a esta gradualidad. El 28.6% manifestó que la gran mayoría de las tareas respondieron a esta característica.

La reflexión sobre la práctica docente mediante la investigación-acción fue un proceso permanente durante la asesoría metodológica, al respecto, el 71.4% de los estudiantes opinan que fortalecieron esta competencia de tal forma que les permitió mejorar su práctica docente de manera significativa. El 28.6% de los alumnos mencionaron que fue un proceso difícil y que sí lograron incorporarlo a su práctica de manera cotidiana, aunque consideran que requieren fortalecer, tanto el proceso de reflexión, como la propia práctica.

El pensamiento crítico como competencia genérica y como rasgo importante a atender mediante la estrategia de innovación, se favoreció, de acuerdo a los estudiantes, de manera significativa en un 57.1%. El otro 42.9% expresó que requieren fortalecer aspectos como la identificación de argumentos y el reconocimiento de los prejuicios respecto a un tema académico-científico.

La organización del proyecto de innovación se planeó desde el enfoque del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, en relación a esto, el 85.7% de los estudiantes manifiestan que haber vivido esta experiencia con los asesores y coasesores les permitió introducirse a este enfoque –nuevo para ellos- y lo incorporaron a su práctica docente, situación que se vió reflejada en los trabajos de grado. El 14.3% expresó que si logró la comprensión del enfoque, sin embargo no lo integraron explícitamente a su práctica.

El 57.1% de los alumnos afirman que durante las sesiones de seminario participaron siempre por iniciativa propia en las discusiones en torno a los descubrimientos y avances de las investigaciones llevadas a cabo, tanto por ellos como por los autores consultados para la elaboración de su trabajo de grado y la práctica docente. Un 28.6% lo hizo regularmente y el 14.3% participaba sólo cuando los asesores lo solicitaban directamente.

Otro componente de la metodología aplicada fue la de proporcionar información procedimental para la realización de las tareas de aprendizaje por parte de los asesores, sobre esto, el 57.1% de los estudiantes opinaron que les fue ofrecida de manera permanente en el momento adecuado y se retiró conforme demostraban autonomía para realizarlas; el 42.9% mencionó que si la recibieron, sin embargo al inicio del seminario tuvieron dificultad para su ejecución de manera autónoma, aunque reconocen que para el cierre del curso lograron avances importantes en la autogestión de sus aprendizajes, reflejándose esto en los trabajos de grado y en su práctica docente.

El 85.7% de los estudiantes opinó que durante la elaboración del trabajo de grado aprendieron sobre los procesos de investigación a partir de la propia construcción de conocimiento. El 14.3% logró en menor medida desarrollar estas habilidades para la investigación.

Desde el punto de vista de los estudiantes la práctica docente de los asesores tuvo una evolución hacia la mejora, destacando lo siguiente: ambiente de aprendizaje democrático; se ofrecieron herramientas efectivas para la autogestión de los aprendizajes; en el espacio de asesoría metodológica se propició por parte de los maestros asesores la discusión académica de una manera horizontal; se brindó retroalimentación a las tareas de aprendizaje de manera oportuna y hubo acompañamiento para el estudio del enfoque de la complejidad, en el cual no tenían antecedentes.

El trabajo colegiado por parte de los asesores favoreció que las tareas de aprendizaje tuvieran acompañamiento desde las diferentes especialidades de cada uno de ellos. Para los estudiantes fue importante reconocer que los asesores revisaron de manera colegiada la propia práctica docente incorporándose estos a vivir procesos sobre la reflexión de la práctica que los propios estudiantes experimentan en su formación. Expresaron que este año representó para ellos una experiencia innovadora y diferente a los otros tres años de la carrera.

Conclusiones

La aplicación de la Estrategia de Innovación que incorporó el diseño instruccional en el curso de Asesoría Metodológica para la elaboración del Trabajo de Titulación, generó cambios en

los estudiantes en la forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la incorporación del enfoque del pensamiento complejo, la investigación y el uso de las TIC en la educación.

La estrategia de formación en competencias y pensamiento complejo se vincularon en propuestas en las que los estudiantes construyeron sus aprendizajes en torno a contextos reales de la práctica docente y del trabajo en una CoP. Como reto se plantea que se hace necesario dar continuidad a la aplicación de este proyecto que permita consolidar el trabajo colaborativo a través de las comunidades de práctica y con el enfoque de la complejidad que permite una visión mas completa del fenómeno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel N, (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º. Ed. Trillas, México
- Klenowski, V. (2014). *Desarrollo del Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación. Procesos y Principios*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Lapassade, G. (1986). *Autogestión Pedagógica: Un sistema en el cual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen*. Barcelona, Gedisa.
- Merriënboër, J., Kirschner, P. (2007). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: Un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*. Aseguramiento de la calidad en la educación y en el trabajo, S.C.
- Monereo, C. (coord.). (2005) *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Grao.
- Morín, E. (2004 [1999]) *Epistemología de la Complejidad*. En Morín, E. autor. *L'intelligence de la Complexité*. París. 1999 43-77.
- Morin, E. (1998). *Epistemología de la complejidad*. En Fried, D. (compiladora) *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. Segunda reimpresión.
- Morin, E. (1997) *La necesidad de un pensamiento complejo*. En: Sergio González Moena, (Comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nicolescu B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Saavedra, M. (2014). *Formación Docente Eficaz. Estrategia de Investigación Docente Transdisciplinaria*. Editorial Pax, México
- Zemelman, Hugo (1978b), *Conocimiento y sujetos sociales; contribución al estudio del presente*, México, El Colegio de México, Jornadas 111.

Fuentes electrónicas

Corti, A.M. e Iturralde, M. (2015). *La Investigación de la Formación Docente Mediante Metodologías Colaborativas entre Universidades e Institutos de Formación Docente*. Disponible en:

www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/.../Iturralde.pdf

Griffiths, T., & Steyvers, M. (2004). Finding scientific topics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Disponible en: [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=490732](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=490732)

Jenkins, A., Healey, M. y Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*. York: The Higher Educ. Disponible en: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/linking-teaching-and-research-disciplines-and-departments>

Identificación de Fake news por estudiantes de la ESO: Sesgo confirmatorio y justificación argumentativa de la credibilidad

Pérez, Esther¹; Minguela, Marta²; Nadal, Esther³; Garcia-Mila, Mercè⁴;
Castells Gómez, Núria⁵; Miralda, Andrea⁶

¹SEP, psi.esther@gmail.com

²UB, martaminguela@ub.edu

³UB, esthernadal@ub.edu

⁴UB, mgarciamila@ub.edu

⁵UB, nuria.castells@ub.edu

⁶UB, andreamiralda@hotmail.com

RESUMEN

En la sociedad actual, las noticias se propagan de forma rápida y anónima, teniendo como consecuencia la proliferación de *fake news*. Este proyecto pretende analizar el sesgo confirmatorio en la credibilidad otorgada a noticias y analizar la calidad argumentativa en la justificación escrita de esta credibilidad. Se realizó un estudio con 55 alumnos de 3º de ESO (14-15 años) para analizar su posición previa, su valoración sobre su comprensión lectora, su grado de credibilidad y su grado de acuerdo argumentado acerca de una noticia falsa y una verdadera sobre las causas del cambio climático. Los resultados preliminares apuntan que los estudiantes sin una posición previa clara respecto al tema otorgan mayor credibilidad a la noticia falsa que aquellos cuyo posicionamiento inicial fue manifiestamente contrario a la misma. Aquellos que se posicionaron a favor de la noticia falsa tendieron a poner de manifiesto mayor sesgo confirmatorio, mostrando peor calidad argumentativa.

PALABRAS CLAVE

Noticias falsas, sesgo confirmatorio, argumentación, educación secundaria.

ABSTRACT

In today's society, news spread very quickly and anonymously, resulting in the proliferation of fake news. This project aims to analyze confirmation bias in news credibility and the argumentative quality of the written justification given to this credibility. A study was conducted on 55 high school students (14-15 years old) to analyze their previous position, their judgment on their reading comprehension, their argued degree of credibility, and their argued degree of agreement on the content of two articles about a climate change (false and true). Preliminary results indicate that students without a previous clear position gave higher credibility to the false article than those who had a strong contrary position on the subject. Those who were in favor of the fake news presented higher confirmation bias, showing worse argumentative quality.

KEYWORDS

Fake news, confirmation bias, argumentation, secondary education.

Finalidad y objetivos

En la sociedad actual de las tecnologías de la información y la comunicación, y con ella, la sociedad de las redes sociales, tenemos acceso inmediato a todo tipo de información, datos y personas a través de múltiples dispositivos, medios, y fuentes. Sin embargo, más allá de los grandes beneficios de las tecnologías de la información y comunicación, nos encontramos con algunos efectos indeseables, como la proliferación de las llamadas *fake news*. En el presente trabajo analizaremos el efecto de las teorías (opiniones) previas sobre temas de actualidad en el grado de credibilidad y el grado de reflexión crítica implicada en la lectura de dos noticias, una verdadera y otra falsa, sobre el cambio climático. La finalidad última

es poder detectar la presencia del sesgo de confirmación como mediador en la respuesta argumentativa a ambas noticias. Específicamente, los objetivos que nos marcamos son:

Objetivo 1. Analizar el sesgo confirmatorio en la credibilidad de una noticia, es decir analizar la relación entre el grado de credibilidad que se otorga a una noticia sobre el cambio climático y la teoría previa que se sostiene sobre ella (Villarroel, Felton, & Garcia-Mila, 2016).

Objetivo 2. Analizar la calidad argumentativa de la justificación escrita del grado de credibilidad anterior (Objetivo 1). Más concretamente, comparar el tipo de argumentos, contrargumentos y refutaciones que conforman el texto justificativo del grado de credibilidad.

Objetivo 3. Comparar los objetivos 1 y 2 en función de si la noticia es verdadera o falsa.

Fundamentación teórica

En la sociedad de la comunicación y la información, con la ubicuidad de las TIC, las noticias se propagan con gran rapidez, de manera universal, irreversible y muchas veces de manera anónima. Las noticias llegan a todos los usuarios de internet (esto es, más de la mitad de la población) de forma inmediata, y generalmente sin ser contrastadas. Estas características de propagación de las noticias han sido la causa del incremento de noticias falsas, lo que actualmente se denomina *fake news*, o en otro sentido, *posverdad* (Mo Jang & Kim, 2018)

Definimos “fake news” como información inventada que emula el contenido de los medios tradicionales de comunicación y que se propaga “impunemente” en las redes sociales. Los medios que propagan noticias falsas, a su vez, carecen de las normas y procesos editoriales que, en menor o mayor grado, sí son propias de los medios de comunicación convencionales que garantizan la precisión y la credibilidad de la información (Lazer et al., 2018).

Ante dicho efecto es necesario actuar mediante la promoción del pensamiento crítico en el ámbito de la educación. El aprendizaje de nuevos contenidos exige la lectura, comprensión y análisis crítico de informaciones y opiniones sin contrastar. Comprender e integrar la información de textos argumentativos que pueden presentar visiones relativamente distintas o claramente contrapuestas, con informaciones veraces o incorrectas, requiere la capacidad de leer críticamente dichos documentos (Cassany, 2003), siendo necesario en muchas ocasiones poner en duda las propias creencias y saber valorar las evidencias que se aportan. Estas competencias son indispensables para generar nuevos aprendizajes.

Las publicaciones recientes sobre los factores que inciden en la credibilidad de las noticias falsas apuntan al fenómeno del sesgo de confirmación (Mercier & Sperber, 2011; Villarroel, Felton, Garcia-Mila, 2016). Las creencias partidistas e ideológicas previas del receptor pueden impedir la verificación de una noticia falsa dada. Es sabido que somos buscadores parciales de información: preferimos recibir información que confirme nuestros puntos de vista. Las personas tendemos a aceptar nueva información acríticamente cuando una fuente se percibe como creíble o la información confirma puntos de vista preexistentes. Cuando la información no es familiar o proviene de una fuente que se opone a nuestros puntos de vista, puede ignorarse sin más. La investigación sobre la fluidez -la facilidad de recordar la información- y el sesgo de familiaridad en el ámbito político muestra que las personas tienden a recordar la información, o cómo se sienten al respecto, al tiempo que olvidan el contexto en el que la encontraron. Además, es más probable que se acepte la información reconocida como verdadera (Swire, Ecker, & Lewandowsky, 2017). Por otro lado, y en la línea de trabajos previos de nuestro equipo (Gilabert, Garcia-Mila, & Felton, 2013), los estudiantes de secundaria tienden a aplicar la falacia de repetición en la argumentación para ser más persuasivos y convincentes. Por tanto, podríamos trasladar este resultado a la creencia según la cual, cuánto más se repita una noticia, más probabilidades tiene de ser cierta. Así pues, existe el riesgo de que la repetición de la información aumente la probabilidad de aceptarla como verdadera, con el agravante de que las redes sociales se caracterizan por la repetición incontrolada de información: cuánto más “retwiteada”, más creída (Gilabert, Garcia-Mila & Felton, 2013).

Pensamiento crítico y argumentación

A través del pensamiento crítico, podemos examinar la información que se nos presenta, y decidir si se ajusta o no a la realidad, si es o no merecedora de crédito. El pensamiento crítico, producto de la educación, es el mejor antídoto ante la aceptación acrítica, ante la claudicación frente a la presión del pensamiento único, ante la posverdad, la manipulación y la mentira. El pensamiento crítico ayuda a discernir entre lo cierto y lo falso, lo importante y lo superficial, las evidencias y las opiniones. Permite tomar consciencia de nuestros pensamientos para analizarlos y evaluarlos de forma efectiva. Se define como la capacidad para analizar y evaluar la información existente respecto a un tema, determinando la veracidad de dicha información para alcanzar una idea justificada al respecto, descartando posibles sesgos (Ennis, 1987). Desde los tiempos de Sócrates, y posteriormente perspectivas actuales como la de Yacoubian y Khishfe (2018), enfatizan la idea de que aprendiendo a formular argumentos, contrargumentos, y réplicas se desarrollan las habilidades esenciales para el pensamiento crítico. La argumentación, pues, proporciona oportunidades a los estudiantes para filtrar información relevante distinguiéndola de la irrelevante. También favorece la capacidad explicativa de los estudiantes al demandarles un razonamiento de calidad (Grossman, Hammerness & MacDonald, 2009), lo que supone una mejora educativa generalizada y potencia el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos libres. Tal y como señala Van Gelder (2003):

The critical thinker knows that if somebody presents a reason to accept a position, that reason probably involves unstated assumptions, which should be exposed and questioned. The critical thinker knows how to go about doing this in a systematic way; and knows how to go about dozens of other such things, including the kind of hypothesis-testing mentioned above (p.3).

Por esto no es de extrañar que la relación entre argumentación y educación se haya convertido en un tema central en la investigación educativa (Kuhn, 2018; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2013; Rapanta, Garcia-Mila, & Gilabert, 2014; Schwarz & Baker, 2017) y haya puesto de manifiesto dos objetivos curriculares complementarios: “aprender a argumentar” y “argumentar para aprender” (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). Aprender a argumentar implica aprender explícitamente las diferentes definiciones, estructuras, funciones y aplicaciones de la argumentación, así como los criterios para evaluar los argumentos (McDonald, 2010; Rapanta, Garcia-Mila, & Gilabert, 2014). Esto provoca la mejora general del razonamiento de los alumnos (Felton, Garcia-Mila, & Gilabert, 2009), y el desarrollo del pensamiento crítico (Yacoubian & Khishfe, 2018). Más allá del objetivo de aprender a argumentar, múltiples investigaciones han analizado el objetivo de argumentar para aprender. Argumentar para aprender se refiere al uso de la argumentación como instrumento para el aprendizaje de contenidos específicos (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2008; Felton, Garcia-Mila, & Gilabert, 2009; Zohar & Nemet, 2002). El potencial epistémico del discurso argumentativo radica en el hecho de que implica la confrontación de diferentes puntos de vista en relación con un tema. Esta dinámica facilita la construcción compartida del conocimiento y contribuye al cambio conceptual (Mercer, 2013; Schwartz & Baker, 2017). La relación entre aprender a argumentar y argumentar para aprender es circular. Al fomentar el primero, el segundo mejora y viceversa.

Clásicamente tanto los estudios sobre aprender a argumentar como los estudios sobre argumentar para aprender se han identificado estrecha, pero no exclusivamente, con la producción de textos argumentativos escritos (lo que se ha conocido como “argumentación como producto” siendo el texto escrito el resultado de un proceso de argumentación).

Lectura y Escritura Crítica de la Información. Intervenciones educativas

El pensamiento crítico está estrechamente vinculado a la lectura crítica de la información. A este respecto, los últimos resultados del informe PISA conocidos hasta la fecha (OCDE, 2016) indican que el 78% de los estudiantes de la muestra española pueden, en mayor o menor medida, resolver tareas de lectura consideradas sencillas o de dificultad moderada,

como localizar información, identificar las ideas más importantes de un texto, establecer relaciones entre ideas explícitas en el texto, comprenderlo globalmente y en detalle. Pero sólo el 5% de nuestros estudiantes (frente al 8,3% de la media de la OCDE y el 8,7% del total de la UE) se encuentran en el nivel superior, que permite resolver tareas que invitan a pensar acerca de lo que dicen los textos, integrar información de fuentes no necesariamente coherentes y situarse críticamente ante dicha información. Conviene destacar que aunque estos porcentajes no difieren mucho de los de la media de la OCDE -ni de la UE-. Así, parece que un camino a seguir para la mejora de nuestros estudiantes debería centrarse en tareas exigentes de lectura, entre ellas aquellas capaces de fomentar una aproximación crítica a las fuentes, que requieran la formulación de argumentos sólidos –y no sólo de opiniones- para ser resueltas (Nadal, Castells, & Miras, 2015).

Metodología

El estudio que se presenta tiene un diseño cuasiexperimental, intrasujeto con dos variables independientes y tres variables dependientes.

Variable Independiente 1: Concordancia de la noticia con la teoría previa

Variable Independiente 2: Noticia verdadera o falsa

Variable Dependiente 1: Grado de credibilidad

Variable Dependiente 2: Calidad argumentativa escrita

Variable Dependiente 3. Presencia de Sesgo Confirmatorio

También se controlará la valoración del grado de comprensión de la noticia leída y el grado en el que los estudiantes están de acuerdo con la información que se proporciona en la noticia.

Participantes

La tarea se presentó a dos grupos-clase (55 estudiantes) de 3º de la ESO. La edad de la muestra se justifica principalmente por dos razones: La primera es la competencia lectora, y la segunda, la competencia argumentativa de los estudiantes de esta edad (Felton, 2004; Felton & Kuhn, 2001).

Instrumentos y procedimiento

Se presentó una tarea escrita durante una sesión de clase de 50 minutos. En dicha tarea, de realización individual, se siguió la secuencia que se describe a continuación:

1. Posicionamiento previo sobre el causante del cambio climático (3 opciones: la humanidad, la naturaleza, no lo sé)
2. Lectura de la noticia falsa
3. Valoración del grado de comprensión lectora (Minguela, Solé & Pieschl, 2015; Miras, Solé, & Castells, 2013) con relación a la noticia
4. Valoración del grado de credibilidad que se otorga a la noticia (eje de valores de 0 al 10).
5. Justificación del grado de credibilidad (eje de valores de 0 al 10).
6. Valoración del grado de acuerdo con la noticia (eje de valores de 0 al 10).

Se repitió toda la secuencia con la noticia verdadera.

Análisis

En estos momentos se ha analizado una pequeña muestra de los datos obtenidos. La previsión es realizar un análisis de la varianza (ANOVA) para identificar el impacto del posicionamiento previo en el grado de credibilidad otorgado a la noticia (bien sea falsa o verdadera).

Asimismo, los textos argumentativos escritos por los estudiantes se analizarán mediante el modelo de análisis para la argumentación de Erduran, Simon, y Osborne (2004). Los resultados obtenidos se pondrán en relación con el posicionamiento previo y el grado de credibilidad.

Resultados

El análisis preliminar, basado en los datos de 15 alumnos, pone de manifiesto los siguientes resultados:

Objetivo 1. El número de participantes de la muestra analizada que indicaban “no lo sé”, en el posicionamiento previo fueron los que señalaron creerse la noticia falsa en mayor medida que los estudiantes que sostenían, contrariamente a lo que se indicaba en la noticia, la creencia de que el cambio climático es fruto de la acción del hombre. A pesar de ello, un número importante de los estudiantes que manifestaron creer que el hombre tiene un papel relevante en el cambio climático acabaron creyendo también la información de la noticia falsa. En cuanto a la noticia verdadera, los resultados muestran que los estudiantes que habían indicado “no lo sé”, se manifiestan de acuerdo con los postulados que aparecen en la noticia.

Objetivo 2. Los textos de los estudiantes que mantuvieron su posición inicial, a pesar de los datos aportados por la noticia falsa, elaboraron un mayor número de contrargumentos y refutaciones que los estudiantes que modificaron su posición y aquellos que no disponían de un posicionamiento previo claro. Los estudiantes que modificaron su posición inicial, dando credibilidad a la noticia falsa, tendieron a poner de manifiesto mayor sesgo confirmatorio, aportando argumentos de menor calidad que confirmaban la posición de la noticia falsa. En cuanto a la noticia verdadera, los estudiantes que mantuvieron su posición inicial congruente con los postulados de la noticia, ofrecieron mayor número de argumentos, de mayor calidad y elaboración que los estudiantes cuya posición previa era contraria a los datos aportados por dicha noticia.

Objetivo 3. Esperamos disponer de los resultados del conjunto de la muestra para poder ofrecer resultados concluyentes.

Conclusiones

Mediante el estudio hemos podido validar la tarea, los textos y las consignas, y hemos podido constatar el bajo nivel argumentativo de los textos justificativos producidos por los alumnos de la ESO. Hemos observado también una relación cualitativa positiva entre el acuerdo respecto a la noticia y el grado de credibilidad de ésta. Contrariamente, también hemos observado una relación cualitativa entre el grado de desacuerdo con la noticia y la sospecha de la falsedad de la noticia. Esperamos poder validar los resultados preliminares con los del global de la muestra, confirmando la presencia de sesgo confirmatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113–32.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY: Freeman.
- Erduran, S., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2008). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2>

- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Felton, M. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 19, 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>
- Felton, M., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. *Informal Logic*, 29, 417-446. <https://doi.org/10.22329/il.v29i4.2907>
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentative discourse skill. *Discourse Processes*, 32, 135-153. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3202&3_03
- Gilabert, S., Garcia-Mila, M., & Felton, M. (2013). The effect of task instructions on students' use of repetition in argumentative discourse. *International Journal of Science Education*, 35, 2857-2878. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.663191>
- Grossman, P., Hammerness, K., & MacDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 273-289. <http://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37, 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2013). *Argue with me. Argument as a path to developing students' thinking and writing*. New York, NY: Routledge.
- Lazer, D., et al. (2018). The science of fake news. Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. *Science*, 359(6380), 1094-1096.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 1137-1164. <https://doi.org/10.1002/tea.20377>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34, 57-74. <https://doi.org/10.1017/s0140525x10000968>
- Minguela, M., Solé, I., & Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. *Reading and Writing*, 28, 721-744. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>
- Miras, M., Solé, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre la lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57, 437-459.
- Mo Jang, S., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80, 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>
- Muller-Mirza, N., & Perret-Clermont, A. N. (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Boston, MA: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Nadal, E., Castells, N., & Miras, M. (2015, April). Improving selection and organization skills to write a synthesis: An intervention program. Paper presented at the 2015 AERA Annual Meeting, Chicago, IL. Retrieved from <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository>
- OCDE (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2014). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83, 483-520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>
- Schwarz, B. B., & Baker, M. J. (2017). *Dialogue, argumentation and education. History, theory and practice*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Swire, B., Ecker, U. K. H., & Lewandowsky, S. (2017). The role of familiarity in correcting inaccurate information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43, 1948-1961. <https://doi.org/10.1037/xlm0000422>

- Van Gelder, T. (2003). *Teaching critical thinking: Lessons from cognitive science*. Retrieved from https://itlab.us/forgetting/teaching_critical_thinking.pdf
- Villarroel, C., Felton, M., & Garcia-Mila, M. (2016). Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79, 167-179. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>
- Yacoubian, H. A., & Khishfe, R. (2018). Argumentation, critical thinking, nature of science and socio scientific issues: A dialogue between two researchers. *International Journal of Science Education*, 40, 796-807. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1449986>
- Zohar, A., & Nemet. F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 35-62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>

Relatos digitales de adolescentes y jóvenes en la nueva ecología de la participación

Fuertes-Alpiste, Marc¹; Molas-Castells, Núria²; Rubio, María José³; Martínez-Olmo, Francesc⁴; Galván, Cristina⁵

¹Universitat de Barcelona, marcfuertes@ub.edu

²Universitat de Barcelona, nmolascastells@ub.edu

³Universitat de Barcelona, mjrubio@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, fmartinezo@ub.edu

⁵Universitat de Barcelona, cgalvan@ub.edu

RESUMEN

El objetivo del estudio presentado ha sido conocer los hábitos y prácticas de consumo y publicación de historias de los jóvenes en las redes y medios sociales digitales. Para ello se ha utilizado un metodología de encuesta mediante un cuestionario en línea el cual se ha aplicado a una muestra por conveniencia y por conglomerados de 835 estudiantes de 12 a 22 años de España, Chile y Colombia. Entre los resultados destacan que el tipo de publicación principal de los jóvenes es la foto y la selfi, que los temas de publicación son pasatiempos, gustos y aficiones creados principalmente por ellos mismos, la hora preferida para publicar es la tarde, o que comparten sus publicaciones con sus contactos. Los resultados pueden ayudar a establecer criterios adaptados a los hábitos de los jóvenes para orientarlos en actividades de creación de relatos digitales de tipo personal a la luz del concepto de las nuevas alfabetizaciones.

PALABRAS CLAVE

Relatos digitales personales, participación digital, alfabetización de medios, juventud.

ABSTRACT

The study aims to know the habits and practices of consumption and publication of stories of young people on digital social media and digital social networks. For this, a survey methodology has been used through an online questionnaire which has been applied to a clustered and purposive sample of 835 students from 12 to 22 years old, from Spain, Chile and Colombia. Among the results, the main types of publication are photos and selfies created mostly by themselves, the topics of their publications are mostly hobbies, the preferred time to publish is in the afternoon, and they share their publications mainly with their contacts. The results can help establish criteria adapted to the habits of young people to guide them in the creation of personal digital storytelling activities in light of the concept of new literacies.

KEYWORDS

Personal digital storytelling, digital involvement, media literacy, youth.

Introducción

Los relatos digitales (*digital storytelling* en inglés) son historias cortas sobre temas personales, creadas mediante medios digitales y contadas con la propia voz del protagonista que las narra (Lambert, 2009; Rodríguez Illera y Londoño, 2009). Por su potencial educativo y formativo se realizan talleres para su creación, ya sea en el ámbito de la educación formal, como en colectivos de ámbitos socioeducativos y de participación comunitaria, o en contextos de desarrollo profesional. Estos talleres se traducen tanto en actividades con fines expresivos y

educativos, como en procesos de empoderamiento y de alfabetización digital, informacional y mediática (Fuertes-Alpiste, 2017; Gutiérrez y Tyner, 2012) que fomentan las nuevas alfabetizaciones (Frawley y Dyson, 2014).

Los talleres de relatos digitales personales (RDP) se estructuran tradicionalmente en 6 fases (Londoño, 2013; Londoño y Rodríguez Illera, 2017), normalmente andamiadas y tutorizadas por una persona facilitadora. La primera es un acercamiento al proceso donde se definen los relatos, se visualizan ejemplos y se resume el proceso a seguir. La segunda implica encontrar el tema del propio relato mediante ejercicios individuales y grupales para terminar escribiendo el guión literario de la voz en *off*. La tercera implica la selección y producción de los medios audiovisuales que incluirá el relato. La cuarta fase es de posproducción donde se monta el relato con un *software* de edición de medios. La quinta fase es la de visualización y socialización de los relatos frente a todos los integrantes del taller (y más allá si se quiere). La sexta fase es de reflexión para poder extraer conclusiones del proceso propio y colectivo.

En la actualidad, éstas prácticas narrativas de los RDP con intencionalidad formativa o reflexiva y de alfabetización digital conviven con las historias producidas de forma informal mediante los nuevos medios y redes sociales donde se comparten e interactúan. Con la aparición de la web social o web 2.0 (O'Reilly, 2007) y la ampliación de las opciones de difusión en medios sociales y el uso de nuevos dispositivos móviles (tabletas y sobre todo, teléfonos inteligentes) se ha favorecido una nueva ecología de participación (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robinson, 2009) que permite multiplicar las oportunidades de creación y acceso a contenidos (Ito, 2008) especialmente a través de pantallas móviles, a través de las cuales el 50 % de los jóvenes consumen más del 90 % de su tiempo en la red (Fundación Telefónica, 2018). Los teléfonos móviles inteligentes han favorecido procesos de comunicación, de relación con la información, de ocio y de construcción y reelaboración de contenidos (Gértrudix Barrio, Borges Rey y García García, 2017).

Esta nueva ecología consecuentemente evoluciona y transforma el significado de la alfabetización digital. La alfabetización digital es algo vivo que ha ido adaptándose a las tecnologías culturales emergentes y a nuevos soportes de conocimiento (Leu, Kinzer, Coiro, Castek y Henry, 2017). Analizar esta nueva ecología de la participación y de medios puede ayudar a repensar o a complementar las formas más tradicionales de actividades de relatos digitales, considerando otras que difieren en sus formatos, procesos de edición y de publicación y que pueden incluir desde fotografías editadas hasta historias efímeras o *selfis* (Warfield, 2015). Aunque hay una falta de evidencias comparativas sobre lo que funciona y lo que no en el campo de la alfabetización de medios en el contexto de aula, las intervenciones que implican componentes de actividad (producción creativa o discusiones en clase) son más efectivas que las intervenciones de tipo transmisivo ya que requieren más esfuerzo cognitivo y comprensión (McDougall, Zezulkova, van Driel y Sternadel, 2018).

Se trata de potenciar un punto de vista crítico entre los estudiantes mediante las prácticas narrativas formales de los RDP pero que puedan integrar elementos de las prácticas de publicación narrativa más cotidianas, informales o de creatividad vernácula (Burgess, 2006) y así promover competencias de las nuevas alfabetizaciones, de negociación de significados (Ohler, 2008) o de creación y descodificación de diferentes contenidos mediáticos (Alper y Herr-Stephenson, 2013). Mirra, Morrell y Filipiak (2018) proponen cuatro ejes para estas prácticas de alfabetización digital: un consumo digital crítico, basado en la comprensión y el análisis crítico de los medios; en segundo lugar, una producción digital crítica mediante experiencias guiadas de creación de contenidos digitales como por ejemplo, la creación de relatos digitales personales; en tercer lugar, se deben desarrollar conocimientos para una distribución digital crítica, que aproveche las posibilidades de difusión y socialización de las producciones digitales; finalmente, proponen una pedagogía para la invención digital que permita imaginar nuevas prácticas con los nuevos medios y sus posibilidades. La integración de estas prácticas de alfabetización digital y de medios a través de la producción de contenidos en contextos educativos formales puede ser un buen vehículo de aprendizaje si se combina con una perspectiva crítica de reflexión y de análisis (McDougall et al., 2018).

Una de las motivaciones para crear y compartir relatos es el cambio de paradigma en los roles de consumidores y productores. Los jóvenes tienen actualmente un rol doble en esta ecología de medios sociales digitales. No sólo son consumidores de contenidos sino también productores y creadores, en el sentido del concepto de *prosumer* (prosumidor) de Toffler (1980) que ha evolucionado hacia el término *produser* (de productor y usuario) de Bruns (2008).

Esta investigación forma parte del proyecto “Los relatos digitales en la nueva ecología del aprendizaje (REDIEA)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. El proyecto tiene varios objetivos, de los que en esta comunicación presentamos uno de ellos: conocer los hábitos y prácticas de consumo de historias de los jóvenes (medios utilizados, redes favoritas) y conocer cómo publican estas historias (tipología de historias y condiciones de la publicación). La finalidad de ello es poder establecer criterios más adaptados a los jóvenes para orientarlos en la creación de relatos digitales de tipo personal a la luz del concepto de las nuevas alfabetizaciones.

Método

El estudio ha utilizado el método por encuesta (Ruiz-Bueno, 2009) mediante cuestionario. Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* en línea y para la identificación de sus dimensiones e indicadores se han revisado estudios similares de consumo y hábitos de publicación en jóvenes (AIMC 2019; Elogia, 2018; Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016; IAB y Elogia, 2018) así como estudios relativos a competencias de alfabetización transmedia (Scolari, 2018; Scolari, Masanet, Guerrero-Pico y Establés, 2018).

El cuestionario se ha aplicado a una muestra por conveniencia y por conglomerados de 835 estudiantes de 12 a 22 años (media de edad de 16,7 años), y para su reclutamiento se accedió a centros de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos y de Universidad, en España (45 %), Chile (30 %) y Colombia (25 %). El 49,9 % son participantes de sexo femenino, el 49,5 % es de sexo masculino y el 0,6 % se identifica como binario. La encuesta se aplicó entre diciembre de 2017 y septiembre de 2018 y para ser contestada se solicitó el consentimiento informado de los participantes.

Resultados

Por lo que respecta al consumo que hacen los adolescentes y jóvenes consultados, encontramos los siguientes resultados:

- El dispositivo principal desde el que se publica el contenido es el teléfono móvil inteligente (88 %), seguido a cierta distancia por el ordenador portátil, la tableta y el ordenador de escritorio, desde donde solo el 12,8 %, el 10,4 % y el 5,4 %, respectivamente, publican con frecuencia.
- Las redes sociales en las que tienen cuenta son: WhatsApp (97,2 %), Instagram (88,5 %), Facebook (76,3 %) y YouTube (72,0 %). A estas les sigue un grupo de redes con un número más pequeño pero significativo de cuentas de usuarios entre la muestra: Snapchat (54,1 %), Skype (52,0 %) y Twitter (38,8 %).
- El 3,1 % de los encuestados conoce personalmente a casi todos sus seguidores, mientras que el 14,7 % conoce a la mitad y el 16,5 % a algunos de ellos. Solo el 10,9% los conoce a todos y un porcentaje muy pequeño (4,8 %) no los conoce.

Por lo que respecta al rol de productor (publicación), los resultados hallados son los siguientes:

- Los principales tipos de publicaciones son fotos y selfis. En el caso de las fotos, cabe destacar que el 54,4 % de los encuestados las publica mensualmente, mientras que el 28,4 % publica semanalmente y el 5,6 % publica todos los días. En cuanto a las selfis grupales e individuales, alrededor del 50 % y 40 %, respectivamente, se

publican mensualmente, mientras que alrededor del 19 % se publican semanalmente y el 5,7 % y el 6 %, respectivamente, se publican diariamente.

- La hora del día en que los encuestados publican contenido es muy similar entre los días de semana y los fines de semana y se clasifica de mayor a menor frecuencia de la siguiente manera: por la tarde (64,8 % en días laborables y 61,3 % en el fin de semana), al mediodía (18,0 % en días laborables y 26,1 % en fin de semana), por la mañana (8,7 % en días laborables y 18,0 % en fin de semana) y justo después de despertarse (1,7 % en días laborables y 2,4 % en fin de semana).
- Los principales temas sobre los cuales los encuestados publican son pasatiempos, gustos y pasiones (65,8 %), seguidos de lugares y espacios (54,1 %), personas importantes en sus vidas (48,7 %), aspectos de la vida diaria (47,2 %) y acontecimientos importantes en sus vidas (38,4 %). Un porcentaje menor de encuestados publica contenido sobre reflexiones personales (22,9 %), relaciones (21,2 %), sueños o deseos personales (15,3 %), procesos de aprendizaje, descubrimientos o conocimientos (12,0 %), elementos u objetos de valor sentimental (11,6 %), y actividades relacionadas con el trabajo o profesionales (11,0 %).
- El 77 % de los jóvenes publicadores crea su propio contenido, mientras que el 39,5 % lo obtiene de Internet.
- La publicación de contenidos efímeros (que se eliminan en un tiempo determinado), es moderada, el 36 % publica frecuentemente o muy frecuentemente en esta modalidad y solo un 8,6 % siempre.
- El 64 % de los encuestados suele compartir el contenido que publica exclusivamente con contactos y/o amigos, en contraste con el 28,5 % que lo comparte con el público en general y el 7,5 % que solo lo comparte con una selección de contactos.

Conclusiones

Los datos presentados nos confirman que los jóvenes de nuestro entorno más próximo, las instituciones educativas, ejercen un rol en estos medios digitales sociales que no se limita al consumo sino que también son creadores y publicadores de historias. Adolescentes y jóvenes consumen y publican como usuarios de medios sociales digitales, como prosumidores (Toffler, 1980) y como *produsuarios* (Bruns, 2008). Esta participación es generalmente pública, los jóvenes de hoy día comparten lo que les entretiene y les gusta, así como aspectos importantes de su vida diaria con personas seleccionadas y generalmente desde el móvil.

Los resultados del estudio muestran, en la misma línea que otros estudios sobre consumo en medios y redes sociales (AIMC 2019; Elogia, 2018; Fundación Telefónica 2018; Garmendia et al., 2016; IAB y Elogia, 2018) que el teléfono móvil inteligente es el dispositivo predominante. Por ello, incluir estos dispositivos y sus aplicaciones para realizar los relatos digitales personales, contribuirá a un uso reflexionado y guiado.

La creación de relatos como actividad compartida y de producción creativa que integre el tipo de composiciones de tipo informal y cotidianas que acostumbran a publicar en los medios sociales digitales (Burgess, 2006), puede ser una actividad ideal para desarrollar competencias de alfabetización digital crítica y de medios (Mirra et al., 2018) funcionando como actividades de alto nivel cognitivo (McDougall et al., 2018). Para promover competencias del ámbito digital, transmisión y desarrollo de la identidad, fortalecer el proceso de ser *prosumidores* (Bruns, 2008; Toffler, 1980), entre otros, proponemos llevar a cabo metodologías que impliquen el hábito de los estudiantes y la reflexión crítica y fundamentada de estas prácticas.

Los relatos digitales personales permitirán, de una manera pedagógicamente guiada, potenciar la creatividad, trabajar sobre temas menos publicados por este colectivo como son las reflexiones, sueños o deseos personales, elementos u objetos de valor sentimental e incluso las experiencias de aprendizaje. El horario en que los jóvenes hacen las publicaciones también confirman que es fuera del ámbito escolar en el que se encuentran más propicios

para prepararlas y publicarlas. Trabajando los RDP queremos que los jóvenes encuentren espacios en los centros educativos que les evoque la confianza e inspiración para sus metas, sueños y vida diaria.

La investigación presentada es un primer paso para comprender estas formas textuales nuevas, hoy generalizadas, a la luz de un marco general sobre los relatos digitales personales.

Agradecimientos

Proyecto EDU2016-76726-P (MINECO/FEDER, UE) cofinanciado por el Ministerio de Economía y Competitividad y al Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alper, M. y Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). Recuperado de <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2>

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación [AIMC]. (2019). *21º Navegantes en la Red – Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Madrid: AIMC-Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Recuperado de <http://download.aimc.es/aimc/NoPU2G5Tt/macro2018/#page=1>

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Produsage*. Nueva York: Peter Lang.

Burgess, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1080/10304310600641737>

Elogia. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Madrid: IAB Spain / Elogia. Recuperado de https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf

Frawley, J. K. y Dyson, L. E. (2014). Mobile literacies: Navigating multimodality, informal learning contexts and personal ICT ecologies. *Communications in Computer and Information Science*, 479, 377–390. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13416-1_36

Fuertes-Alpiste, M. (2017). La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En G. Londoño Monroy y J. L. Rodríguez Illera (comps.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social* (pp. 173–195). Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/105.000003160>

Fundación Telefónica (2018). *Sociedad Digital en España 2018*. Taurus y Fundación Telefónica: Madrid.

Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A., y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <http://netchildrengomobile.eu/ncgm/wp-content/uploads/2013/07/Net-Children-Go-Mobile-Spain.pdf>

Gértrudix Barrio, M., Borges Rey, E., y García García, F. (2017). Redes sociales y jóvenes en la era algorítmica. *TELOS 107: jóvenes y redes sociales*, 107, 1–13. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero107/redes-sociales-y-jovenes-en-la-era-algoritmica/?output=pdf>

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX(38), 31–39. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-05>

IAB y Elogia. (2018). *Las redes sociales en España*. Recuperado de <https://iabspain.es/wp-content/uploads/infografia-rss-2018.pdf>

Ito, M. (2008). Education vs. Entertainment: a cultural history of children's software. En: K. Salen, *The ecology of games. Connecting youth, games and learning* (p.89-116). Massachusetts: MIT Press.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., y Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Londoño, G. (2013). *Relatos digitales en educación* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/132316>
- Londoño, G. y Rodríguez Illera, J. L. (Eds.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/105.000003160>
- McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B. y Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education*, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mirra, N., Morrell, E. y Filipiak, D. (2018) From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory into Practice*, 57(1), 12–19, <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390336>
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17–37. Recuperado de <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/4580/>
- Rodríguez Illera, J.L. y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(2), 5–18. Recuperado de <https://eft.education.pt/index.php/eft/article/view/81/62>
- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96–110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Scolari, C. (Ed.) (2018). *Alfabetismo transmedia en la ecología de los medios*. H2020 Research and Innovation action. European Commission. Recuperado de http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., y Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801–812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York: Bantam Books.
- Warfield, K. (2015). The Model, The #Realme, and The Self-conscious Thespian: Digital Subjectivities, Young Canadian Women, and Selfies. *International Journal of the Image*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18848/2154-8560/CGP/v06i02/44167>

Canales tecnológicos, jóvenes y participación ciudadana

Esteban, Marta Beatriz¹; Noguera, Elena²; Martínez, Miquel³

¹Investigadora predoctoral, Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Barcelona, m.esteban@ub.edu

²Profesora colaboradora, Grupo de Investigación en Educación Moral
Universidad de Barcelona, enoguera@ub.edu

³Profesor catedrático, Grupo de Investigación en Educación Moral
Universidad de Barcelona, miquelmartinez@ub.edu

RESUMEN

El derecho a la participación en la infancia y la adolescencia está protegido por la Convención de Derechos del Niño. Los entornos digitales son especialmente significativos en cuanto a la participación del colectivo de jóvenes, la conocida como *generación digital*. En este estudio se han desarrollado seis grupos de discusión con 65 chicos y chicas de entre 14 y 17 años para conocer qué canales digitales utilizan normalmente, cómo participan en estos y a través de qué medios digitales pueden ejercer la participación ciudadana en Barcelona. Las redes sociales son los canales más utilizados y adquieren valor ya que permiten una participación no mediada por las personas adultas. No obstante, hay un desconocimiento generalizado acerca de si existen canales digitales para la participación ciudadana juvenil en la ciudad. Se está desaprovechando el gran potencial de la participación digital para el ejercicio de la ciudadanía por parte de jóvenes y adolescentes.

PALABRAS CLAVE

Participación digital, derechos, ciudadanía, juventud, adolescencia, educación.

ABSTRACT

The right to participate during childhood and adolescence is protected by the Convention on the Rights of the Child. Digital environments are especially significant regarding the participation of youngsters, who are known as the digital generation. In this study, six discussion groups have been developed with 65 boys and girls between 14 and 17 years old in order to know which digital channels they normally use; how they participate in them; and through which digital media they can exercise citizen participation in Barcelona. The favored channels are social media, highly valued because they allow participation not mediated by adults. However, there is a general lack of knowledge about whether there are digital channels for youth citizen participation in the municipality. Unfortunately, the great potential of digital participation as a means for the exercise of citizenship by young people and adolescents is being missed.

KEYWORDS

Digital participation, rights, citizenship, youth, adolescence, education.

Finalidad y objetivos

La comunicación que se presenta se sitúa en el marco del proyecto iberoamericano *Ciudadanos Inteligentes para Ciudades Participativas (SMART01/2017)*¹, seleccionado en la Convocatoria de Financiación de Proyectos de Investigación Interuniversitaria de la Unión Iberoamericana de Universidades e integrado por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Autónoma de México y la

1 El equipo de la Universidad de Barcelona está compuesto por Ana Maria Novella, Ingrid Agud, Miquel Martínez, Elena Noguera y Marta Esteban. La continuación del proyecto, con título Ciudadanos Participativos en un Mundo Digital (UCM-22-2019), ha sido concedida en la Convocatoria II – 2019 de Financiación de Proyectos de Investigación Interuniversitaria de la Unión Iberoamericana de Universidades.

Universidad de Sao Pablo. La finalidad de este es la de estudiar la brecha existente entre la experiencia cívica de las y los jóvenes en los espacios de educación formal y su vida en el entorno ciudadano.

En el caso que nos ocupa, nos centramos en los resultados y conclusiones en el contexto de la ciudad de Barcelona en relación con una de las dimensiones de estudio del proyecto de investigación: la participación digital o tecnológica. El objetivo es el de detectar qué canales digitales utilizan y validan como medios para la participación, qué uso hacen de los mismos y cómo los valoran, y qué canales conocen para el ejercicio de la participación ciudadana en sus municipios.

Fundamentación teórica: El derecho a la participación y la participación digital juvenil

Es importante anotar que a lo largo de esta fundamentación teórica se emplearán indistintamente los conceptos “adolescente, adolescencia, juvenil y juventud” puesto que abarcan periodos vitales que coinciden en gran parte. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia comprende desde los 10 hasta los 19 años, dividiéndose en dos etapas: primera, precoz o temprana desde los 10 hasta los 14, y segunda o tardía desde los 14 hasta los 19 (Borrás, 2014). Por otro lado, según la UNESCO, es joven quien tiene entre 15 y 25 años.

El derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes hasta los 18 años está protegido por la Convención de los Derechos del Niño (CDN) adoptada por las Naciones Unidas en 1989. Concretamente se recoge en los artículos 12-15, vinculados al derecho a expresar la opinión, la libertad de expresión, la libertad de pensamiento y la libertad de asociación (UNICEF, 2006). Loncle et al. (2012) advierten, además, que, de acuerdo con la Comisión Europea, es fundamental garantizar la implicación de las y los jóvenes en la toma de decisiones sobre aquello que les concierne tanto en sus vidas como en sus comunidades. Novella (2012) define la participación infantil no solo como derecho, sino como una acción con diferentes “implicaciones socio-psico-político-educativas que buscan la autonomía del sujeto” (p. 386). Esta participación puede tomar distintas formas, como la que se ejerce mediante los Consejos de Infancia y Adolescencia, las asambleas escolares o el voluntariado, esta última sobre todo en la etapa adolescente segunda o tardía, que va desde los 15 a los 19 años. La que nos interesa en esta comunicación es la participación tecnológica o participación digital en la etapa adolescente, entendida como la participación de las y los jóvenes en un “mundo al que dan forma medios de comunicación multimodales, interactivos, convergentes y en red” (Livingstone, 2010, p. 1).

Tradicionalmente se ha venido a considerar que la juventud no participa, lo cual se expresa no en pocas ocasiones en términos de apatía. Nuestro posicionamiento es distinto: la participación juvenil en los últimos años ha experimentado una transformación a través de la cual el carácter ideológico-político de esta se ha ido complementado con su ejercicio “alrededor de espacios de acción relacionados con la vida cotidiana” (Francés, 2008, p. 39). Smith y Thompson (2015) expresan este particular en términos de participación orientada a una causa y lo relacionan con el incremento de la participación por parte de las y los jóvenes en actividades sociales como el ya mencionado voluntariado, además de en campañas de índole social. En la misma línea, Banaji y Buckingham (2011) exponen que fuera del entorno escolar, la juventud participa en el contexto local y cercano, esto es, en sus comunidades. Las y los jóvenes suelen comprometerse cuando se identifican con la causa del compromiso, cuando esta les es cercana, y las posibilidades de involucrarse aumentan si conocen a alguien que también está implicado. El mundo tecnológico, y especialmente internet y las redes sociales, emergen como contextos de participación de especial interés. En este sentido, Kahne et al. (2014) señalan que el colectivo de jóvenes utiliza internet para: i) publicar vídeos, información, música, etc., ii) producir material de forma colaborativa, especialmente trabajos académicos, iii) hacer creaciones originales y creativas, y iiiii) conectarse a través de redes sociales o de comunidades virtuales. Dahlgren (2011) señala que la participación en internet

puede tomar muchas y muy diversas formas: desde el mero consumo o entretenimiento hasta la participación política. En relación con este último aspecto, Banaji y Buckingham (2011) advierten que hoy día internet, el mundo “online” o en línea, se presenta como el medio más adecuado para lograr un auténtico compromiso en el mundo “offline” o fuera de línea por parte de la juventud dado que les es cercano y atractivo: “para muchos, el compromiso aún comienza y termina fuera de línea, y con internet se contribuye a reforzar este compromiso” (Banaji y Buckingham, 2011, p. 186).

En relación con estas nuevas formas de participación, autores como Matthews (2001) y Buckingham (2008) ponen de relieve el papel que tiene la estrecha relación de las y los jóvenes con los medios digitales y la tecnología en las nuevas formas de participación que brotan de esta. No es baladí que hoy día se empleen términos como *juventud digital*, *nativos digitales*, *ciudadanía digital* o *generación digital* (Livingstone, 2010). De acuerdo con Koh (2013), lo que caracteriza a la juventud digital es su capacidad innovadora y creativa, además de la tendencia a alejarse de lo que pueda ser encasillado de tradicional. Lo anteriormente descrito bien podría ser compartido por la juventud de etapas anteriores, no obstante, el factor diferencial se encuentra en la capacidad de compartir ideas, opiniones, creaciones, etc. con una cantidad masiva de personas a través de medios digitales como las redes sociales y otro tipo de plataformas. Parece indiscutible que internet ha creado novedosas oportunidades para la participación juvenil, no en vano autores como Theocharis y Quintelier (2016) afirman que internet viene siendo considerado como un “medio que puede estimular la participación juvenil” (p. 4). De hecho, hoy día se habla de las TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación –; las TAC – Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento; y las TEP – Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación social (Cabero, 2015; Cáceres et al., 2015; Monreal et al., 2017).

Todo lo que se ha venido describiendo hasta ahora son aspectos más bien positivos de la participación digital juvenil. Sin embargo, no hay que subestimar los “peros” que algunos autores han analizado y expuesto. Por ejemplo, Theocharis y Quintelier (2016) reparan en que en la participación digital se anteponen prioridades de carácter individual enfatizando la identidad individual por encima de los intereses colectivos. Delli Carpini (2000), una voz crítica citada por Smith y Thompson (2015), advierte que “con internet llega la fragmentación, manipulación, consumismo y la dominación de las personas famosas y el mundo del espectáculo” (p. 297). Por su parte, Esser y de Vreese (2007) observan que la comunicación a través de redes sociales y otras plataformas digitales puede ser motivo de desconexión con la vida pública por parte de las y los jóvenes. Finalmente, Buckingham (2008) sugiere no “romantizar” el mundo digital, y es que, tal como da cuenta Aiken (2017), el cosmos cibernético puede dar paso a conductas obsesivas como la necesidad de ganar más y más seguidores, la de conseguir más “me gusta” o la de mantenerse el mayor tiempo posible en línea para no perderse ninguna actualización. El debate está servido.

Metodología

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa en la que han participado 65 jóvenes de entre 15 y 17 años, estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, y 1º y 2º de Bachillerato, de seis centros educativos, tres de ellos públicos y tres de ellos privados-concertados de la ciudad de Barcelona. La selección de informantes ha sido deliberada e intencional atendiendo a un criterio de diversidad de contextos educativos como aporte de cara a la riqueza y variedad de la información obtenida. En este sentido, se ha procurado que los centros se ubicaran en distritos de Barcelona con idiosincrasias diversas. Hay que apuntar que se partía de la intención de que hubiera paridad de género en los grupos, luego esto no ha resultado posible. De las y los 65 jóvenes, 42 han sido de género femenino y 23 de género masculino.

La recogida de información se ha efectuado mediante el desarrollo de seis grupos de discusión, uno por cada centro educativo, partiendo de un guion de preguntas previamente validado que

constaba de cinco dimensiones vinculadas a distintos espacios para la participación, a saber: 1) la participación en las instituciones educativas, 2) la participación en el entorno social, 3) la participación en las redes sociales y los canales tecnológicos, 4) la participación en la transición de la infancia a la adolescencia y 5) las representaciones de las y los estudiantes ante problemáticas sociales de actualidad. Los grupos de discusión han contado con entre 8 y 13 participantes cada uno y han tenido una duración de entre 60 y 90 minutos, dependiendo de la disponibilidad de los centros de educación secundaria con los que se ha colaborado.

La información recogida ha sido transcrita a modo literal y volcada en la herramienta de análisis de datos Atlas-ti. Para analizar la información se ha llevado a cabo un análisis de contenido puesto que para dar respuesta al objetivo de la investigación es el más pertinente por su carácter empírico, objetivo, sistemático y exhaustivo en aras de lograr proyectar lo manifestado por las y los adolescentes sin adiciones y de una forma lo más rigurosa posible. Se ha segmentado la información a partir de unidades de registro y unidades de contexto para seleccionarla y categorizarla de acuerdo con criterios temáticos, asignándoles distintas unidades de contenido.

Los resultados obtenidos gozan de validez y fiabilidad en tanto en cuanto los instrumentos de recogida de información han sido validados por expertas y expertos en la materia y los datos han sido analizados por varios de los miembros del equipo de investigación, acordando las dimensiones de análisis y sus categorías y subcategorías.

Las cuestiones éticas se han delimitado de acuerdo con las directrices propuestas por la *Scottish Educational Research Association* en el documento *Ethical Guidelines for Educational Research* (2005), el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona (2010) y la Declaración sobre Integridad Científica en Investigación e Innovación Responsable (2016).

Las y los jóvenes han sido informados del objeto y los objetivos del estudio y han sido invitados a colaborar de manera voluntaria. Asimismo, se les ha hecho entrega de un consentimiento informado para ser cumplimentado estas y estos, así como por sus tutores legales. De acuerdo con los principios de confidencialidad y anonimato, en el estudio no se han publicado los nombres reales de las y los jóvenes participantes ni de los centros de educación secundaria que así lo hayan demandado. De igual modo, se ha protegido la información recogida de manera que solo pueden obtener acceso las y los integrantes del equipo de investigación. Las grabaciones tanto en audio como en video se han guardado en carpetas independientes cifradas con contraseña y se borrarán al cabo de cinco años.

Resultados

Los resultados obtenidos en relación con la tercera dimensión de las antes mencionadas, “Participación en las redes sociales y canales tecnológicos”, han sido agrupados en cuatro bloques o dimensiones, a saber: i) Redes y canales, ii) Usos, objetivos y sentidos, iii) Relación entre espacio digital y presencial, y iiiii) Participación en la ciudad a través de las tecnologías.

Redes y canales

Las y los adolescentes participantes manifiestan que las redes sociales y canales tecnológicos que más utilizan son aquellas que les posibilitan exponer e intercambiar opiniones. Aquellos canales que utilizan con más frecuencia son: Instagram y especialmente las Insta Stories y This Crush, Snapchat, Whatsapp y Twitter. Por otro lado, señalan los portales Change.org y Reddit porque les posibilitan opinar, debatir y dar apoyo a temas que consideran injustos. Change.org destaca porque les permite firmar peticiones que según expresan les permite cambiar las cosas. En todos los grupos de discusión las y los participantes han mostrado ser conocedores de los tipos de canales, así como los usos que se pueden derivar de ellos.

En uno de los grupos hacen referencia al portal Adolescents.cat, en el que manifiestan que encuentran temas interesantes y sugerentes. Subrayan que es un portal que se consulta o

utiliza preferentemente por las noches. Además, valoran positivamente que esta plataforma permite conectarse a Instagram y de este modo compartir historias mediante la herramienta “Insta Stories”.

Otro espacio que les posibilita expresar sus opiniones según lo manifestado en uno de los grupos son las aplicaciones de juegos puesto que pueden valorarlos o bien puntuándolos o bien haciendo una reseña sobre estos. También mencionan la existencia de foros para hacer comentarios o dar opiniones sobre los juegos.

Una de las informantes, miembro de la junta de la organización SEO/Birdlife, narra que las y los miembros menores de 18 años, utilizan un grupo de whatsapp para planificar las reuniones y para organizar las tareas que deben llevar a cabo en relación con la gestión de la página web, del blog y de la cuenta de Instagram. Asimismo, hacen reuniones mensuales a través de la herramienta Skype.

Usos, objetivos y sentidos

En relación con los usos, objetivos y sentidos que reconocen que es una forma de comunicarse entre ellos. La mayoría de las aportaciones coinciden en hacer referencia a las posibilidades que les ofrece el hecho de poder dar a conocer sus opiniones, promover debate alrededor de estas y estar informados.

Los canales tecnológicos y, en especial, las redes sociales son principalmente espacios de relación. Hay participantes que reconocen preferir socializarse en estos espacios. Admiten que estas vías de expresión son de su agrado y advierten que las personas adultas podríamos referirnos a ellas si lo que queremos saber es qué piensan las y los adolescentes de hoy día.

Un aspecto que destacan es la posibilidad que ofrecen estos canales que les permiten expresarse de manera espontánea sin la mediación ni supervisión de las personas adultas. Pueden gestionar todo el proceso: publicar aquello que quieren cuando quieren. Son espacios que les brindan ciertas libertades. No obstante, no obvian que hay quien los utiliza para decir “tonterías” o sencillamente para insultar.

Por último, en un grupo de discusión manifiestan que la opinión que comparten en las redes está en parte condicionada por las consecuencias que puede conllevar. Se refieren a situaciones concretas de la coyuntura política en la que se desarrollaron los grupos de discusión dado que ciertas publicaciones fueron censuradas e incluso penalizadas y judicializadas. A este respecto opinan que no es posible decir “al 100%” lo que una o uno piensa.

Relación entre espacio digital y presencial

El medio digital según las y los participantes es un medio para promocionar una opinión que permite llegar a más gente, amplificar el potencial de alcance y de incidencia. Se compara con el hecho de colgar carteles, que como participación presencial tiene alcance, aunque menor que la difusión en las redes.

En dos de los grupos se pone en cuestionamiento que la participación en la red sea un medio infalible para la transformación y se plantea la necesidad de que dicha participación sea complementada con aquella de carácter presencial. Los canales tecnológicos no pueden sustituir el “salir a la calle”. De alguna forma se cuestionan si la participación en el espacio digital es una participación transformadora o no. Entre las y los informantes existen diferentes posiciones alrededor del grado de incidencia que tiene la participación en las redes.

Lo que se subraya en todos los grupos es que la participación tecnológica es más atractiva, les genera un gran interés y coinciden en que llega a más gente a pesar de que reconocen que tiene sus pros y sus contras. Entre las cosas que no son tan buenas señalan algunas situaciones concretas que han vivido personalmente o saben que les ha pasado a otros, por ejemplo, el cyberbullying o ciberacoso, la suplantación de identidad o el “hackeo” o usurpación de cuentas.

Participación en el municipio a través de las tecnologías

En general, no utilizan canales tecnológicos para participar en el municipio. De hecho, en todos los grupos manifiestan cierto desconocimiento acerca de si existe la posibilidad de participar por esta vía. Un desconocimiento que se atribuyen a ellas y ellos mismos puesto que confían en que sí que existe este tipo de canal de participación.

No obstante, y de manera puntual, algunas y algunos jóvenes sí conocen algún canal, concretamente Facebook, para opinar o hacer sugerencias sobre eventos que se van a llevar a cabo en el municipio. Se da la casuística de que i) las y los jóvenes que han expresado conocer este canal no viven en la ciudad de Barcelona sino en municipios aledaños y de notable menor tamaño, y ii) las y los jóvenes no mencionan Facebook como una red social que utilicen puesto que es la red de “las personas mayores”.

En el caso de las y los adolescentes residentes en Barcelona admiten conocer canales para informarse de lo que sucede en la ciudad, aunque no consideran que tener acceso a la información sea “bien bien” participar. Además, estos canales no son en formato digital ya que más bien se trata de revistas o fanzines de barrio.

Principales conclusiones

Los canales tecnológicos que las y los jóvenes dicen utilizar normalmente son las redes sociales, especialmente Instagram y Twitter, y plataformas o portales como Change.org o Adolescents.cat. Solo en el caso de jóvenes residentes fuera de Barcelona han mostrado conocimiento de canales tecnológicos promovidos por los municipios, el ayuntamiento concretamente, para la participación ciudadana, y en ningún caso han mostrado conocimiento sobre canales tecnológicos promovidos por los municipios para la participación juvenil en particular, aun reconociendo que alguno debe haber. Lo que sí conocen son algunos canales de divulgación, como revistas y fanzines, no obstante, no consideran que estar informada/o sea participar.

Las tipologías de participación tecnológica que destacan son la expresión de opiniones, la participación en debates y el apoyo a causas que les parecen justas. El hecho de poder reseñar y puntuar un juego online también se percibe como una manera de participar y se valora positivamente. Además, el mundo virtual se manifiesta como un espacio de socialización entre iguales. Es importante anotar que dan cuenta tanto de las potencialidades como de los riesgos de la participación en canales como las redes sociales, haciendo mención de problemáticas tales como el ciberacoso, la suplantación de identidad o la usurpación de cuentas.

La participación tecnológica, especialmente en redes sociales, tiene el valor de poder ser liderada de manera autónoma y quedar, en general, fuera del control adulto. Además, la describen como muy atractiva y nos alientan, como personas adultas, a que las utilicemos si queremos aproximarnos a ellas y ellos. En cuanto al potencial transformador de esta, existen posicionamientos contrapuestos. Por un lado, se destaca la capacidad amplificadora de las redes sociales dado que permiten llegar a mucha más gente, por otro, se pone en cuestionamiento que este potencial de alcance e incidencia haga de las redes un medio eficaz de transformación social. En relación con este último aspecto, se plantea que la participación en las redes complementa la participación en el espacio público y que no puede sustituir lo que han expresado como el “salir a la calle”.

Lo que parece evidente es que una de las razones del gran éxito de la participación juvenil por parte del colectivo de jóvenes está asociado a la libertad que perciben en su uso puesto que pueden gestionarlas de manera autónoma, alejadas/os de la monitorización por parte de las personas adultas. Las redes sociales y algunos portales y plataformas les brindan la oportunidad de expresarse en libertad. Otro aspecto que se ha evidenciado es la nula incidencia que tienen los municipios, a través de sus instituciones, organismos y entidades, en la promoción de la participación ciudadana tecnológica juvenil. Se está desaprovechando el gran potencial que tienen en este sentido. El colectivo de jóvenes parece no ser un “target”

o público diana en las políticas municipales de participación ciudadana, pudiera ser, por las dificultades que conlleva su condición de menores de edad. En este sentido, se anima a las y los investigadores interesados en este tema a analizar de qué modos podrían los municipios promover la participación juvenil a través de los entornos digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, M. (2017). *The Cyber Effect: A Pioneering Cyberpsychologist Explains How Human Behavior Changes Online*. New York: Spiegel & Grau.

Banaji, S. y Buckingham, D. (2011). Los jóvenes y la participación cívica en línea. Principales conclusiones de un proyecto de investigación europeo, en Trilla, J. (coord.). *Jóvenes y espacio público. Del estigma a la indignación*, 175-191. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.

Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=pt>.

Buckingham, D. (ed.) (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32285>

Caceres Zapatero, M. D., Brandle, G., y Ruiz San-Roman, J. A. (2015). Towards the construction of a digital citizenship. New models of participation and empowerment through internet. *Prisma Social*, 15, 643-684.

Casado, M., Neves, M. C. P., de Lecuona, I., Carvalho, A. S., y Araújo, J. (2016). *Declaració sobre integritat científica en recerca i innovació responsable*. Edicions Universitat Barcelona.

Código de Buenas Prácticas en Investigación. (2010). Barcelona: Universidad de Barcelona

Dahlgren, P. (2011). Young citizens and political participation: Online media and civic cultures. *Taiwan Journal of Democracy*, 7(2). Recuperado de

<http://www.tfd.org.tw/export/sites/tfd/files/publication/journal/dj0702/002.pdf>

Delli Carpini, M. X. (2000). Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment. *Political Communication*, 17(4), 341-349. <https://doi.org/10.1080/10584600050178942>

Esser, F. y de Vreese, C. H. (2007). Comparing Young Voters' Political Engagement in the United States and Europe. *American Behavioral Scientist*, 5(9), 1195 -1213. <https://doi.org/10.1177/0002764207299364>

Francés, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 35-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798950>

Kahne, J., Middaugh, E. y Allen, D. (2015). Youth, new media, and the rise of participatory politics. *From voice to influence: Understanding citizenship in a digital age*, 35-56.

Koh, K. (2013). Adolescents' information-creating behavior embedded in digital media practice using scratch. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 64(9), 1826-1841. <https://doi.org/10.1002/asi.22878>

Livingstone, S. (2010). Digital learning and participation among youth: Critical reflections on future research priorities. *International Journal of Learning and Media*, 2(2/3), 1-13. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/48945/>

Loncle P, Jackson, G. y Muniglia, V. (2012). Youth participation in Europe: Beyond discourses, practices and realities. *Policy Press Scholarship Online Youth*, 15(1), 205-214.

Matthews, H. (2001). Citizenship, Youth Councils, and Young People's Participation. *Journal of Youth Studies*, 4, 299-318. <https://doi.org/10.1080/13676260120075464>

Monreal, I. M., Parejo, J. L. y Cortón de las Heras, M. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *Edmetíc* 6(2), 148-167. Recuperado de <https://helvia.uco.es/handle/10396/15405>

Novella, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>

Scottish Educational Research Association. (2005). Ethical guidelines for educational research. *Scottish Educational Research Association*, 1-15.

Smith, L. y Thompson, S. (2015). Tuning out or Tuned Out? A Critical Discourse Analysis of Youth Political Participation in Britain. *Journal of Promotional Communications*, 3(2): 295-301.

Recuperado de <https://promotionalcommunications.org/index.php/pc/article/view/46>

Theocharis, Y. y Quintelier, E. (2016). Stimulating citizenship or expanding entertainment? The effect of Facebook on adolescent participation. *New Media & Society*, 18(5), 817-836. <https://doi.org/10.1177/1461444814549006>

Música y TIC en los grados de Maestro: contenidos y actividades en los planes docentes

Calderón-Garrido, Diego¹; Gustems-Carnicer, Josep²; Carrera, Xavier³

¹Universidad Internacional de la Rioja, diego.calderon@unir.net

²Universitat de Barcelona, jgustems@ub.edu

³Universitat de Lleida, carrera@pip.udl.cat

RESUMEN

Los planes docentes universitarios representan un compromiso entre la institución y el alumnado, mediante los cuales se establece el qué, cuándo, cómo, por qué y para qué se desarrollarán los diversos contenidos de una asignatura. En este estudio se analiza la presencia de contenidos actividades TIC en todos planes docentes de las asignaturas referidas a la Educación Musical de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Doble Titulación (en sus diferentes modalidades) de todas las universidades españolas (N = 892) y se buscan las diferencias en función de los grados, las pertenencia a la mención de música y la modalidad de impartición de cada asignatura. El análisis permite afirmar que las TIC están poco presentes en dichos planes, por lo que la formación de los futuros maestros en el contexto actual debería reforzarse en este sentido.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, formación del profesorado, planes docentes, TIC.

ABSTRACT

The educational university plans represent a commitment between the institution and the students, by means of which the what, when, how, why and for what the different contents of a subject will be developed. This study analyzes the presence of content blocs and activities in all educational plans of the subjects referred to the Music Education of the Degrees of Teacher of Childhood Education, Teacher of Primary Education and Double Degree (in its different modalities) of all Spanish universities (N = 892) and the differences are looked for according to the grades, the pertinence to the mention of music and the modality of delivery of each subject. The analysis allows to affirm that ICTs are not present in these plans, so the training of future teachers in the current context should be reinforced.

KEYWORDS

Music education, teacher training, teaching plans, ICT.

Los planes docentes

Los planes docentes son un “contrato” entre el estudiante y el profesor o la universidad. En ellos se especifica el qué, cuándo, cómo, por qué y para qué se desarrollarán los diversos contenidos de una asignatura (Parcerisa, 2007). Se trata, pues de un documento que pretende planificar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz, 2006), constituyendo un elemento básico en la educación superior, que se debería adaptar a la normativa.

De acuerdo con Zabalza (2007) y Parcerisa (2007), los planes docentes suelen incluir los siguientes apartados:

- Datos descriptivos de la asignatura: denominación, curso académico en el que se imparte, duración (anual, trimestral, semestral), periodo de impartición (primer o segundo trimestre), lengua de impartición, profesorado, aulario, número de créditos, etc.

- Sentido de esta asignatura en el plan de formación, en especial en lo referido a: requisitos previos y tipología (troncal, obligatoria de la Universidad, optativa, de libre elección).
- Objetivos que se pretenden alcanzar.
- Competencias que se pretenden desarrollar.
- Contenidos del curso: temas o bloques temáticos, con diferentes niveles de especificidad.
- Indicaciones metodológicas: carácter de las actividades, con diferentes niveles de especificidad.
- Indicaciones sobre la evaluación, tanto formativa como sumativa: criterios, actividades a realizar con indicaciones porcentuales, con diferentes niveles de especificidad.
- Recursos y bibliografía.

Sin embargo, algunos estudios como el de Alonso-Ferrero (2018) plantean la necesidad de un cambio de los planes docentes en la formación de maestros, ya que se considera que estos han fracasado a la hora de dar cabida a la tecnología digital y su uso dentro de las aulas, llegando incluso a la desidia a la hora de abordar la competencia digital docente.

Las TIC y la Educación Musical en los Grados de Maestro

Tal como describe Murray (citado en Pitts y Kwami, 2001), a la hora de referirse a recursos tecnológicos aplicados a la música se suele pensar en cualquier situación en la que la tecnología es usada para controlar, manipular o comunicar información musical. En este sentido, Byrne y MacDonald (2002) realizaron una propuesta entre tecnología musical y educación describiendo de forma pormenorizada el uso de teclados electrónicos, módulos de sonido, grabadoras multipista, sintetizadores, secuenciadores, instrumentos MIDI y editores, en sus distintas variables y funciones.

Así, a pesar de no existir consenso sobre su categorización y uso en el aula, se puede hablar, además de los recursos hardware y software comunes a otras áreas de conocimiento, de editores de partituras, secuenciadores y generadores de sonido, editores de audio, adiestradores auditivos (Tejada, 2014), recursos propios de Internet (Giráldez, 2005), e incluso recursos que incluyen la educación audiovisual en el aula de música (Aróstegui, 2010).

Si se hace referencia a los ámbitos de Educación Infantil y Primaria, la formación de los maestros de música en España pasa por diferentes vías. En el caso de Educación Primaria, tal como señalan Cremades-Andreu y García-Gil (2017) la normativa actual establece que sea impartida por el graduado que esté en posesión de la mención en Música, conformada por un conjunto de asignaturas específicas, con una carga lectiva entre «30 y 60 créditos europeos» (Orden ECI/3857/2007, p. 53.748). Además de las asignaturas pertenecientes a la mención, todos los alumnos han de superar en los primeros cursos alguna asignatura relacionada con la educación musical, elijan o no realizar posteriormente dicha mención.

En el caso de Educación Infantil no existe tal imposición (Orden ECI/3854/2007), asignándose la enseñanza de la música, en la mayoría de los casos, al maestro generalista de esta etapa. Esto hace que la mayoría de las universidades impartan en el grado de maestro en educación infantil las asignaturas relacionadas con la educación musical como formación obligatoria, a pesar de que algunas instituciones también ofrezcan alguna mención con asignaturas más específicas y con carácter más especializado.

Así pues, y por lo que se refiere a la formación inicial de los maestros, Román (2017) sugiere que:

Debemos plantearnos desde el ámbito universitario y desde las administraciones competentes una formación tecnológica básica de calidad y específica para la educación musical en la enseñanza obligatoria. Formación para todos los futuros

docentes tanto de los ámbitos de la Educación Infantil y Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria (Román, 2017, p. 494).

Esto obligaría a los futuros docentes a un desarrollo competencial y al conocimiento y manejo experto de una serie de herramientas TIC aplicables a la educación musical (Román, 2014). Es decir, que la formación de los maestros de música, y por tanto los planes docentes que la regulan, deberían proporcionar tal desarrollo.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación es analizar la presencia de los contenidos y las actividades TIC en los planes docentes de las asignaturas relacionadas con la Educación Musical de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación (en sus diferentes modalidades) de todas las universidades españolas, en función del grado en el que cada asignatura se imparte, la pertenencia o no a la mención de educación musical y la modalidad en la que se imparte la docencia (presencial, semipresencial u online). Con todo ello se persigue conocer si los planes docentes se adecuan a las necesidades de un maestro del Siglo XXI.

Metodología

Para la consecución del objetivo planteado se revisaron la totalidad de los planes docentes de todas las universidades españolas del curso académico 2017/2018, todos ellos disponibles en las páginas web de cada una de las universidades, facultades o centros adscritos.

La muestra estuvo compuesta por un total de 892 asignaturas, impartidas en 61 Universidades, en un total de 101 Facultades y centros adscritos. De estas, 476 (53.4%) pertenecían al Grado de Educación Primaria, 313 (35.1%) al Grado de Educación Infantil, 85 a la Doble Titulación de Educación Infantil y Educación Primaria (9.5%), 15 del Grado de Primaria junto con otro grado (1.7%) y 3 al del Grado de Infantil junto a otro grado (0.3%).

Por lo que respecta a la obligatoriedad de las asignaturas, 354 (39.7%) eran de carácter obligatorio, 49 (4.5%) eran optativas, mientras que el resto de asignaturas (n = 498; 55.8%), la mayoría, pertenecían a la mención de música.

Respecto a la modalidad de impartición, 822 asignaturas (92.2%) eran de carácter presencial, 44 (4.9%) semipresencial y 26 (2.9%) online. Además cabe señalar que la mayoría (78.5%) de las asignaturas presenciales se impartían en universidades públicas, mientras que la mayoría de las semipresenciales y online correspondían a universidades privadas (75% y 96%, respectivamente).

La mayoría de las asignaturas eran de 6 créditos ECTS (N = 685; 76.8%). No hubo diferencias en función de las distintas variables, pero en este caso los datos estadísticos estaban condicionados por la inclusión en algunas universidades de los Trabajos Final de Grado y Prácticas como asignaturas de música asociadas a la mención, cuyo rango estaría entre los 3 y 26 créditos ECTS para cada asignatura.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los análisis realizados. Todos los datos numéricos que se comentarán posteriormente se muestran en la Tabla 1, en la cual, además, se han remarcado los aspectos más destacables en los que se apreciaban diferencias estadísticas.

	Aparece en N asignaturas	Infantil	Primaria	Doble titulación	Mención	No mención	Presencial	Semipresencial	Online
Total asignaturas	892	316	491	85	498	394	822	44	26
TIC en el temario	225 25.2%	81 25.6%	114 23.2%	30 35.3%	101 20.3%	124 31.5%	206 25.1%	13 29.5%	6 23.1%
Uso y recursos	158 70.2%	60 19%	80 16.3%	18 21.2%	76 15.3%	82 20.8%	143 17.4%	10 22.7%	5 19.2%
Búsqueda WEB	31 13.8%	10 3.2%	21 4.2%	5 5.8%	20 4%	11 2.8%	28 3.4%	1 2.3%	2 7.7%
Uso de editores	73 32.4%	26 8.2%	58 11.8%	4 4.7%	51 10%	22 5.6%	64 7.8%	4 9.1%	5 19.2%
Audiovisuales	65 28.9%	23 7.3%	31 6.31%	11 12.9%	19 3.8%	46 11.7%	60 7.3%	4 9.1%	1 3.8%
Actividades	350 39.3%	112 35.4%	201 40.9%	37 43.5%	160 32.1%	190 48.2%	322 39.2%	18 40.9%	10 38.5%
Búsqueda de recursos	38 10.8%	15 13.3%	19 9.45%	4 10.8%	15 9.4%	23 12.1%	33 10.2%	3 16.6%	2 20%
Análisis de herramientas	23 6.6%	12 10.7%	7 3.5%	4 10.8%	8 5%	15 7.9%	22 6.8%	0 0%	1 10%
Elaboración de recursos	37 10.7%	9 8%	26 12.9%	2 5.4%	24 15%	13 6.8%	36 11.2%	0 0%	1 10%
Uso transversal	293 83.7%	93 83%	169 84.1%	31 83.8%	160 100%	133 70%	266 82.6%	18 100%	9 90%

Tabla 1. Distribución en función de las diferentes variables en los planes docentes

Respecto a la presencia de las TIC en los temarios, en 649 asignaturas (72.8%) no había ningún bloque de contenido, en 225 asignaturas (25.2%) sí lo había, mientras que en 18 (2%) dicha información no estaba disponible. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de los grados ($X^2_2 = 6.913$; $p = 0.032$) y en función de la pertenencia a la mención ($z = -3.836$; $p < 0.001$).

Un análisis de las descripciones de los diferentes contenidos permitió clasificar los mismos en: uso y recursos TIC (en 158 asignaturas, 70.2%), uso de editores (73 asignaturas, 32.4%), aspectos relacionados con los audiovisuales (65 asignaturas, 28.9%) y búsqueda en la WEB (31 asignaturas, 13.8%). En la Tabla 5 se muestra la distribución en función de los diferentes parámetros. Dicha distribución mostró diferencias estadísticamente significativas en función de: la pertenencia a la mención en el caso de usos y recursos ($z = -2.230$; $p = 0.026$), el uso de editores ($z = 1.980$; $p = 0.048$) y referencias a los audiovisuales ($z = -4.187$; $p < 0.001$).

Si se relacionan las asignaturas que incluían bloques de contenido referidos a las TIC con las que reflejaban competencias relativas a las TIC, se observa que solo 178 asignaturas (30.6%) que reflejaban competencias TIC incluían también bloques de contenido referidos a éstas. Sin embargo, en 43 asignaturas (14.6%) que no incluían competencias TIC encontramos contenidos relacionados con las mismas. En la Tabla 3 se muestra la distribución en función de la clasificación realizada.

Respecto a las actividades, en 524 asignaturas (58.7%) los planes docentes no describían ningún tipo de actividad centrada en las TIC, en 350 asignaturas (39.3%) sí lo hacían y en 18 asignaturas (2%) dicha información no figuraba. En la Tabla 1 se muestra la distribución en función de los diferentes parámetros. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del grado ($X^2_2 = 6.714$; $p = 0.035$).

El análisis de las actividades propuestas nos permite distinguir cuatro tipologías de actividades: la búsqueda de recursos, el análisis de herramientas, la elaboración de recursos y el uso

transversal de las TIC. En la Tabla 1 se presenta su distribución en función de los diferentes parámetros. Dicha distribución mostró diferencias estadísticamente significativas en función del grado solo en el caso de la elaboración de recursos ($X^2_2 = 6.090$; $p = 0.048$).

Si se relacionan las actividades con los bloques de contenido, se observa que solo 94 (41.8%) de las asignaturas que incluían las TIC en sus contenidos proponían actividades TIC, mientras que 238 asignaturas (36.7%) que no incluían TIC en los contenidos sí planteaban actividades relacionadas con las TIC (ver Tabla 2).

		En N asignaturas	Actividades TIC	Según la clasificación realizada			
				Búsqueda de recursos	Análisis de herramientas	Elaboración de recursos	Uso transversal
Sin contenidos TIC	n %	649 72.8%	238 36.7%	20 3.1%	16 2.5%	29 4.5%	195 30%
Contenidos TIC	n %	225 25.2%	94 41.8%	6 2.7%	7 3.1%	8 3.6%	80 3.5%
No figuran los contenidos	n %	18 2%	18 100%	12 66.7%	0 0%	0 0%	18 100%

Tabla 2. Relación de las actividades con los bloques de contenido

Discusión y conclusiones

Por lo que se refiere a los contenidos, la presencia en únicamente el 25.2% de las asignaturas permite afirmar que existen pocos relacionados con las TIC. Además de esto, sorprende que las asignaturas en las que hay más contenidos TIC sean las no pertenecientes a la mención de educación musical. Este dato muestra que los futuros maestros del área reciben poca formación en el ámbito de la tecnología digital, ya que solo el 20.3% de las asignaturas de esta mención tienen bloques temáticos referidos al conocimiento o uso de las TIC. Esto ya era descrito por López (2012), quien precisamente proponían una reformulación de los planes docentes para poder paliar esta falta de formación. Ésta no se ha realizado aún 10 años después de la reflexión de López, lo cual hace más urgente si cabe una toma de conciencia por parte de las instituciones y profesorado de cara a reconsiderar la inclusión de las TIC.

Si se atiende a la distribución propuesta de los contenidos, se observa que la mayoría están relacionados con el uso de diferentes software y aplicaciones. Casi todas las propuestas en este sentido son muy genéricas, y tal como muestran los datos, dichos contenidos son más habituales en las asignaturas troncales y obligatorias. Sin embargo, contenidos específicos como el uso de editores de partituras y sonido aparecen preferentemente en las asignaturas de la mención de educación musical, a pesar de que solo en el 10% de estas. Este dato muestra que la gran mayoría de los estudiantes no habrán recibido formación sobre cómo escribir partituras con un ordenador o cómo editar obras musicales para su uso en el aula (desde cambiar tonalidades hasta crear pistas de acompañamiento para cantar o tocar algún instrumento) a pesar de los beneficios que pueda tener en las aulas de educación infantil y primaria el uso de editores (Viladot, Gómez y Malagarriga, 2010).

Por otro lado, otros aspectos transversales como puede ser la educación audiovisual sí que están más presentes en las asignaturas troncales. No cabe duda de que este aspecto se trabaja también en asignaturas de otras áreas. Por tanto, el escaso 28.9% que reflejan los planes docentes (entre asignaturas de mención y no mención), y teniendo en cuenta la importancia del uso de audiovisuales en el aula (Talaván, Ibáñez y Bárcena, 2017), seguramente aumentaría si se analizasen el resto de los planes docentes de todas las asignaturas de los diferentes grados, conformándose así como una formación de carácter transversal.

Respecto a las actividades relacionadas con las TIC, el 39.3% hallado permite afirmar que hay pocas actividades que implican el uso y posterior desarrollo de la tecnología digital. Este dato parece ir en sentido contrario a todas las propuestas existentes en las que se implementan

actividades TIC en el aula de música universitaria y se analizan sus beneficios (Bolden y Nahachewsky, 2015). En dicho sentido, es en los Grados de Maestro de Educación Infantil donde menos actividades están reflejadas. Este dato coincide con las conclusiones del estudio de Moreno y Moreno (2018), quienes reconocen que los maestros de educación infantil durante su formación inicial hacen un uso muy limitado de las TIC. Así pues estamos ante unos planes docentes que no intentarían paliar dicho hándicap.

Respecto a la tipología de actividades, tal como se ha podido observar, se trata de un uso transversal y poco específico del ámbito de la educación musical. En este sentido, resulta preocupante el poco espacio que se cede a la creación de nuevos recursos TIC. Por tanto, estamos ante unos planes docentes inmovilistas que, en general, no proponen la creación de recursos para el aula.

En conclusión, los planes docentes de las asignaturas de música de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación reflejan muy poca formación en el ámbito de la tecnología educativa. No cabe duda de que dichos planes no recogen todo lo que se hace en el aula, dejando espacio a la libertad de cátedra anteriormente descrita, por lo que no podemos afirmar tajantemente que en dichos grados se desarrollen poco las competencias digitales de los futuros maestros. En cualquier caso, si tenemos en cuenta su carácter de “contrato” entre la institución y el alumnado, deberían reflejar con mayor precisión la realidad del día a día y, además, que ésta estuviese en consonancia con el futuro profesional de los maestros. Por tanto podemos afirmar que en esos “contratos” la formación en TIC es muy escasa. Por este motivo consideramos necesaria una revisión y actualización de los planes docentes, de forma que recojan la realidad del aula universitaria y que atienda a las necesidades de los maestros y maestras del Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. Recuperado de <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>

Aróstegui, J. L. (2010). Risks and promises of ICT (Information and Communication Technologies) for Music Education. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 1(1), 17-31. Recuperado de <https://goo.gl/iD8RkR>

Bolden, B., y Nahachewsky, J. (2015). Podcast creation as transformative music engagement. *Music Education Research*, 17(1), 17-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969219>

Byrne, C., y MacDonald, R. (2002). The use of information and communication technology (ICT) in the Scottish Music Curriculum: a focus group investigation of themes and issues. *Music Education Research*, 4(2), 263-273. DOI: <https://doi.org/10.1080/1461380022000011957>

Cremades-Andreu, R., y García-Gil, D. (2018). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. DOI: <https://dx.doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>

Díaz, F. (2006). Sugerencias para la elaboración de planes docentes coherentes con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Ensayos*, 21, 171-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281026.pdf>

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

López, M. D. L. (2012). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa*, 18, 223-237. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/4446>

Moreno, O., y Moreno, P. A. (2018). El profesorado de Educación Infantil en formación inicial y la utilización de la TIC: dispositivos electrónicos, herramientas y recursos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 37-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6479005>

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (BOE de 29 de diciembre de 2007). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446

Orden ECI/3857/2007, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE de 27 de diciembre de 2007). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Parcerisa, A. (2007). *Plan docente: Planificar las asignaturas en el marco de la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Pitts, A., y Kwami, R. (2002). Raising students' performance in music composition through the use of information and communication technology: a survey of secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 19(1), 61-71. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S0265051702000141>

Román, M. (2014). *Las TIC en la educación musical en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista de música*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660734>

Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 481-495. DOI: <http://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-09>

Talaván, N., Ibáñez, A., y Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>

Viladot, L., Gómez, I., y Malagarriga, T. (2010). Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 49-65. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-009-0003-z>

Zabalza, M. A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Out-of-school learning between identity, diversity and connections: extending the classroom for active citizenship

Zadra, Cinzia

Free University of Bolzano-Bozen, Cinzia.Zadra@unibz.it

SUMMARY

My proposal proceeds as follows. I begin by presenting place-based learning as a productive framework to support teaching and learning practices, and models that expand the traditional idea of educational space, that change the traditional functions of the school and the way teachers and students teach and learn. The presented research focuses on the strong ties that students can build with the community and their engagement as citizens. Next, I present the methodologies that I have chosen to conduct the research and to collect data, and the approach to the analysis.

To contextualize the study, I finally focus on two major findings: how engagement to place encourages students to improve their understanding of the local community, increasing their sense of belonging to place and their local identity; and how students acquire a sense of personal effectiveness as active citizens in their communities.

ABSTRACT

This contribution explores learning experiences outside the school, recognizes the multiplicity of places where learning can take place, and analyses its formative and transformative effectiveness. The theoretical reflection is based upon the pedagogical power of place to foster possibilities of using the territory as an integral part of the curriculum and to contribute to reduce the isolation of schooling's discourses and practices from the living world outside. The research is accompanied by data analysis from narrative interviews involving out-of-school learning experiences that have a consolidated tradition in South Tyrol, an autonomous and bilingual region in Northern Italy. Out-of-school learning places highlight experiential learning, and reflection processes. The school outside the school is also a privileged place for building networks of collaboration and learning with the educational institutions in the community, and a multiple space in which each student can connect experiences, identities and commitments.

KEYWORDS

Place-based learning, critical pedagogy, experiential learning, active citizenship.

Aim and objectives

This research aims to ensure the inclusion of voices from communities within classrooms and is grounded within a social justice perspective and a places-based educational approach that challenges students to engage more deeply in multiple perspective.

This contribution explores learning experiences outside the school, recognises the multiplicity of places where learning can take place and analyses its formative and transformative effectiveness. Out-of-school learning highlights experiential learning and is an active process based on problem solving and reflection. The out-of-school learning experiences constitute a privileged place for building collaborative and learning networks with a range of different kinds of institutions in the community, and a multiple space in which each student can connect experiences to their own learning paths in a collaborative manner.

Theoretical foundation

The research refers to the theoretical framework of place-based education (PBE) in relation to the specificities and dynamics of local places (Gruenewald & Smith, 2010). The educational

places are considered as landscapes defined by social and historical-cultural meanings (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978) and embrace the experiential learning of Dewey (1938) with a particular eye toward a more just and equitable society. Giroux (2011) writes that pedagogy must always be defined at the same time, because only in context can it respond specifically to the problems and demands that arise in different places and must respond and adapt to cultural, linguistic, historical, social and political influences.

This research is based on the idea that education needs a pedagogy that includes the connection between oneself and the place and refers to the place-based pedagogies that are most widespread in today's education system: outdoor education, environmental education and place- and community-based education. Of these local pedagogies, the PBE is certainly the most comprehensive. Sobel (2013) defines it as "as the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real-world learning experiences, this approach to education increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students' appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens" (p. 11). Place-Based Education (PBE) claims to restore the connection between place, community and education by returning the system to its roots. According to Smith, the origins of the PBE lie in environmental education, but its identity is delimited and differs from the latter in "the direct attention of its practitioners to social and natural environments" (2007, p. 190). PBE's pedagogy focuses on using the natural environment as a learning environment that occurs outside the classroom, focusing on social interactions and connecting schools with local communities (Smith, 2002; Gruenewald, 2003a; Sobel, 2013). With the aim of extending the walls of the classroom to include the territory and the community, it aims to ensure that students can apply multidisciplinary knowledge and skills in real-world situations that deepen and strengthen their understanding and learning processes. Including PBE in education requires intentional connections and deliberate teaching, as well as teachers who need to understand the sense of place and the importance of connections between people and place to promote skills and knowledge through experiential and discovery learning. The educational opportunities of the territory together with an open school are opportunities to prepare new spaces of experience, new ways of confronting reality, new pedagogical alliances for a widespread and quality education (Baar & Schönknecht, 2018).

David Gruenewald (2003b) proposes an educational idea that links PBE and critical pedagogy: the critical pedagogy of the place. The idea of Gruenewald creates an intentional bridge between the two pedagogies. Critical pedagogy is discussed in the local pedagogies, but it is considered as an add-on with particular attention to the natural aspects of the place. Allowing educators to reflect on their life experiences, and the experience of students in specific places, the critical pedagogy of place allows a critical reflection on how these roles are played in the educational processes. Reflecting on one's own experiences in educational places strengthens the connection between place and self. Critical pedagogy, which "draws attention to the ways in which knowledge, power, desire and experience are produced under specific learning conditions" (Giroux, 2011, p. 4), must be included when dealing with the multiple facets of the place and their connection to themselves. Investigating self-discovery through a critical lens allows students and teachers to assess the knowledge, power and experiences that exist between them, the place and the community. PBE also leads us to focus on the PBE in relation to the possibility of differentiated citizenship education, i.e. based on the specificities of different social groups, and inclusion and participation must be defined in a culturally sensitive way (Milana, 2008). Here, learning places and environments become the focus of educational debate with reference to the competences of democratic citizenship, moving from the mere content of the curriculum to a reflection on identity and sense of belonging that must recognize the differences until they become an experience of multiple identities, which are cultural, gender and linguistic identities, as a way of participation and engagement in the social life of the territory.

The place of educational experimentation outside the school opens a perspective of multidisciplinary teaching and learning, of building a curriculum in process, that is open to different life experiences, to a different organization of knowledge, and to educational places where the concept of difference is lived and recognized, and where the interconnection of culture and environment is experienced (Gruenewald, 2010).

Methodology

This research presents the analysis of data collected through narrative interviews and focus groups with teachers and students about the experience of place-based learning at the Environmental Education Centre (<https://www.sea-dobbiaco.bz.it>) of Dobbiaco-Toblach in South Tyrol, a bilingual and bicultural region in Northern Italy.

Sixty students and nine teachers of the Italian speaking schools of South Tyrol, who participated in study visits focused on observation of the environment, the study of history and the environment, as well as the practice of sport and physical activity, were interviewed.

The SEA centre (<https://www.sea-dobbiaco.bz.it>), located in an alpine valley on the border with Austria and housed in a structure dating back to the end of the 19th century, when the area was still Austrian, is an institution created through networking between a local school and the provincial school management. The building, an old grand hotel, and especially the magnificent natural environment in which it is immersed, offer a number of possible uses, ranging from interdisciplinary projects to environmental education. The centre offers training based on study stays in the mountains dedicated to observing nature, the practice of sports, studying local history, and encounters with the territory's second language. The proposed itineraries are of a historical-geographical nature (excursions to nearby Tyrol, excursions to sites of the First World War, and to the Great War open air museum, visits to a castle and ancient foundries); visit to the Dolomites National Park, excursions with the forest rangers); sports-hiking excursions (tennis, mountain biking, swimming, archery, orienteering, bicycle maintenance, first aid); anthropology and the mountain economy (visits to a farm, to the beekeeper, to a dairy, to a cured meat factory, to an ethnographic museum), as well as skiing weeks dedicated to winter sports (alpine and Nordic skiing courses, snowboarding, skating, snowshoeing, lessons in meteorology and avalanches). It is also possible to organize projects to citizenship education, intensive language courses and finally to plan thematic stays and the experimentation of interventions that follow different types of approach to the environment: naturalistic, perceptive-emotional, anthropological, historical-evolutionary and systemic. The activities are entrusted to teachers assisted by local experts. Above all, the learning opportunities are above all interdisciplinary experiences that offer opportunities to promote individual responsibility, develop a sense of belonging, ecological awareness and a sense and value of one's own health, self-recognition and multiple belonging.

Data from the interviews have been subjected to a qualitative content analysis referring mainly to the data analysis methods developed by Mayring (2010), who states that the analysis generally focuses on the content, when it is the results of the group discussion and interviews that are of central importance. I carried out a qualitative analysis of both deductive and inductive content, having worked with the students and teachers using the topic guide method, i.e. without formulating previously written and articulated questions, but presenting key themes to give more space to their participation and spontaneity without excessive control over the conversation. The coding process generated a large number of terms and sentences-codes which were then grouped into categories in the second phase of coding. The identification of three major categories offers the possibility of a deep understanding of the students' perception of their learning in direct experience and inquiry projects within the local environment. Finally, through a kind of respondent triangulation, the students were involved in an interactive and reflective process of data interpretation.

Results

The experiences and activities carried out in the centre are perceived by teachers and students as important and significant, above all for their interdisciplinary dimension, as opportunities to promote individual responsibility, to develop a sense of belonging and to perceive the experience outside the walls of the school as an experience and knowledge of oneself and one's relationship with the territory.

A democratic connected network

The experience of diversity and multiplicity within the group's participants in the perception of nature and in the relationship with the environment becomes a constitutive value and promotes reflections on hybrid and plural cultural affiliations that manifest themselves as a process highlighted by the experience in a place of informal learning.

Learning outside the formal education system allows for a kind of experience strongly marked by the construction of a democratic community, where students, but also teachers and experts, belonging to different linguistic and cultural groups can learn a lot from each other in authentic spaces of exchange, relation, discussion and analysis of problems. The existence of relationships and communications is not only intrinsically important but also brings with it benefits for individual development. The educational place expands and weaves consistent and connected networks that develop daily practical actions and allows the school to get out of that encapsulated dimension by the strong disciplinary and curricular concentration.

A space for plurality

The centre also represents an innovative space from a linguistic point of view: the two main languages of the territory are perceived not so much as disciplinary languages but as a tool for communication and use in interactions with the numerous partners of the territory. For many students, the use of German in their relationships with experts in the area and participants in the various projects is generally seen as an opportunity for implementation and an opportunity to learn live and in an authentic context. What is relevant and valuable is to study together and mix languages, switching from one language to another depending on the interlocutor or topic or emotional well-being. Expressing oneself in the two languages of the territory in an extensive way does not mean abandoning one's own culture or renouncing one's own identity; it means living the possibility of experiencing multiple, complex, contradictory identities, seizing opportunities to give them space and recognition. Moreover, even through the use of languages, multiple experiences create extensive spaces for understanding and dialogue, which means neither assimilation nor maintenance of cultural purity but offers rich, multi-faceted, authentic, living contexts and living experiences. What emerges is a meeting of different specific contexts to put in circulation plurality and mobile educational networks. The experiences of PBE focus on overcoming barriers, on the ability to reflect the attention to culture of others, and the ability to integrate other horizons of meaning in their cultural orientations. PBE is the consideration of the experiences of acculturation as experiences of enrichment for personal growth. It is an effort to react to the other not only through behaviours of inclusion or exclusion but reworking new experiences creatively so that the interests of the different parties can be guaranteed in a balanced way in a given space. The construction of networked relationships and collaborative networks requires continuous efforts to negotiate roles, but provides work and learning settings that move towards a co-configuration of interconnected activities and 'services' built to meet the new needs, the needs of a changing society, where learning is the movement of information between different places.

A wider and interdisciplinary learning place

Another important theme that emerged is the recognized potential of extended educational contexts that not only include an extension of the educational setting towards the

extracurricular and an overcoming of the disciplinary fragmentation, but also imply the expansion and crossing of traditional boundaries generating new horizons to rethink and transform educational practices and theories. The proposal of wider learning contexts and the idea of the social and community dimension of the learning process can give answers to the serious crises that the school systems are going through. One of the challenges of school education today is the construction of an extended educational community capable of contemplating the planetary destiny (Morin, 1999), building bottom-up educational process structuring places, participatory opportunities and active practices of intercultural and democratic citizenship. The direction indicated is that of a mobile and rhizomatic construction of relational networks with the outside world, which create new formative alliances, in which the functions are negotiated with a view to enrichment and completion, in a perspective of multiplicity of educational horizons that involve the personal and social development of students, teachers, parents and external stakeholders. These are learning experiences that are built on relationships of trust and reciprocity, in which students can experience prosocial, intercultural and participatory behaviour.

We can affirm, together with the subjects of the research, that there is no segregation between school and extracurricular activities but that there is a single symbolic horizon that defines the practices implemented, that of the expansion and transformation of learning into experiential contexts.

Main conclusions

I have tried to collect the voices that outside the school tell of meetings, relationships, networks of work, fixed or sporadic collaborations, official or liquid, which, as a whole, produce much material for reflection and re-elaboration on the ability of the school to develop new spatial or symbolic dimensions of social, civic and intercultural learning. From the interpretation of the data emerge, in a clear way, some characteristic aspects that unravel around the red thread of the experience understood as a lived action of democracy, difference and relationship.

First of all, the educational space offers itself as an experience of democratic participation, where everyone finds opportunities for their own contribution of ideas, projects and creativity, feeling recognition and appreciation of their individuality. Participatory action is based on the recognition of everyone's rights but also on the ability to take responsibility and on the opportunity to enrich the definition and solution of problems with innovative and creative contributions and projects, as well as on the recognition of all subjects as critical partners of great importance. At a collective level this translates into a perception of trust, reciprocity, cooperative capacity, communication and exchange. At the individual level, the importance attributed to competences such as sense of responsibility and identity, awareness of social phenomena and the need to prepare individual and subjective actions designed for change, which take into account the needs and motivations of the learner, is emphasized.

A second connotation of the experience concerns diversity as an experience of identity, ethnic and linguistic multiplicity and as an active practice of confrontation and otherness. The multiplicity and plurality of encounters and clashes is always in motion, in a definition of cultural and linguistic identities in constant construction in the dynamics of a world that moves and changes at an accelerated rate. In a school connected with communities outside their own institutional boundaries, we experience identities and cultural and ecological diversity that are built as a process, as something that is always multi-stable and never predictable and fixed.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Basel: Beltz.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, NY: Continuum.
- Gruenewald, D. A. (2003a). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.
- Gruenewald, D. A. (2003b). The Best of both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. A. (2010). Place-Based Education. Grounding Culturally Responsive Teaching in Geographical Diversity. In D. A. Gruenewald, & G. A. Smith (2010). *Place-Based Education in the Global Age* (pp. 137-153). New York, NY: Routledge.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (2010). *Place-Based Education in the Global Age*. New York, NY: Routledge.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Basel: Beltz.
- Milana, M. (2008). Is the European (active) citizenship ideal fostering inclusion within the Union? A critical review. *European Journal of Education*, Special Issue: Learning to Live Together - A Necessary Utopia, 43(2), 207-216.
- Morin, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, G. A. (2002). Place-based Education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education. Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
- Sobel, D. (2013). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities* (Second Ed.). Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher Psychological Processes*. (Eds. M. Cole et al). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Co-designing and Making - Experiences from the project

Salonen, Noora

University of Helsinki, noora.salonen@helsinki.fi

SUMMARY

The idea of the project We Design & Make was to engage 8th-grade students in collaborative, open-ended design and making project, where textile craft practices, human-centered co-design, and new e-textile technology were combined to support students in learning new important future skills, such as collaboration, creativity, critical thinking, and empathy.

The strategy of this experimental project was to test different co-design methods, support student agency, sense of purpose, and empathy skills, as well as examine and study these elements. According to the first review of the data, different co-design methods helped students evoke the idea for their artifacts and develop the ideas further. Collaboration with preschoolers and a sense of purpose by making real and functional things for the preschoolers was the most inspiring and important aspect of the whole project for the students. Students also learned maker-culture values, such as sharing, helping each other, and creative use of technology.

ABSTRACT

The aim of the project We Design & Make was to engage 8th-grade students in a collaborative, open-ended design and making project. Craft is part of the Finnish National Curriculum, and this project combined traditional textile craft practices, human-centered co-design, and the new e-textile technology to support students in learning new important future skills, such as collaboration, creativity, critical thinking, and empathy.

Through combining aspects from connected learning theories to structures of the craft curriculum, this project offered students experiences of purposeful co-designing and making in collaboration with the local preschoolers. The project was built around human-centered design theories and methods; it also built a bridge between school and the surrounding society. The strategy of this experimental project was to test different co-designing methods, to support student agency, sense of purpose, and empathy skills, as well as to examine and study these elements.

KEYWORDS

Maker-centered learning, co-design, human-centered design, connected learning.

Background for the study

Craft as a subject is part of the Finnish National Core Curriculum (FNBE 2014), and obligatory for students in grades 1-7. In the last update of the curriculum from 2014, an old division between “girls” textile craft and “boys” technical craft was discontinued. Craft became multi-material using both soft materials (like fabrics or wool) and hard materials (like wood or metal). It started promoting designerly ways of thinking and doing, and open-endedness in the sense that students no longer follow strict instructions from the teacher, but instead design their own products and ways of working with the help of the facilitating teacher.

New digital technology has been making its way to schools for decades, but for the past 5 years, the digital fabrication tools (like 3D printers, programmable tools and laser cutters) have been increased in Finnish schools and especially in craft classes. When all primary and lower-secondary schools have well-equipped studio spaces for teaching both textile and technical craft, emphasizing the ideas and tools of maker culture are a natural addition to this subject, which is otherwise considered as more traditional and therefore less appreciated. Nevertheless, the teachers were trained in another era and teaching design and new technology has not been a part of their initial teacher training until now.

Our research group's aim is to support and research new ways of designing, making and thinking at schools, especially in craft classes. We are, together with the teachers, creating ideas and planning several kinds of co-design and making projects, along with the development of different aspects in ongoing efforts. We follow a design-based research framework as a flexible method and the main objective is to improve teaching practices with the iterative analyzing, designing, development, and implementation (Wang and Hannafin 2005; see also Collins, Joseph and Bielaczyc; 2004).

Objectives

This experimental project had many objectives. Firstly, it continued my experiments on introducing and testing different human-centered co-design methods in formal education with adolescents, so the goal was to gain new knowledge about the design facilitation methods and how designs develop through the project.

Secondly, it tried to support student agency and the sense of purpose by letting the students themselves design and make relevant products for the children in the same community. Schools are considered isolated places in our society and a bridge between formal schooling and the outer "society" could be strengthened with these simple ways of collaboration and shared responsibilities. From early on, we decided together with the craft teacher in charge that making concrete, finished objects was an important aim, even if it would take some extra hours of work.

Thirdly, it contributed to our research group's goals of bringing maker culture (DIY) to formal education. In this particular project it meant that we were supporting We Can Do attitude, the ability to try and fail, as well as important values like doing, sharing, giving, learning, playing, participating, supporting, and changing things. In this project, we also explored how new technology can be used to solve real-world challenges in a creative way, rather than passively, and how it might help and add value to our products.

Theoretical foundations:

Learning through co-designing and making entails that learners not only build conceptual knowledge, but also create new artifacts and cultivate new ways of thinking and acting (Kafai, 2006; Kafai, Peppler & Chapman, 2009). According to Papert's *constructionism*, students learn through participating in *project-based learning* where they make connections between different ideas and areas of knowledge. The teacher is facilitating, rather than using lectures or step-by-step guidance. Learning is most effective, when students are active in making tangible objects in the real world (Papert 1991).

According to Hakkarainen, productive participation in the emerging innovation-driven society—one that is oriented toward building a sustainable future—will require innovative practices of working with knowledge and digital technology from an early age. Present-day students are expected to engage in designing, creating, sharing, and manufacturing complex cultural artifacts by capitalizing on versatile digital technologies (Hakkarainen, 2009). Blikstein's (2013) research on digital fabrication has created an interest in educating children in designing, making, and building new technology-augmented artifacts and, in this way, to democratize the possibilities of using technology and establishing the stance for the creative use of technology.

The act of designing aims to develop one's capacity for seeing possibilities, for trying out new ideas by sketching and prototyping as well as to systematically analyze, generalize, and synthesize observations. Further, making is a very effective way of engaging students in design thinking that guides them in focusing on the usefulness and adequacy of ideas and, moreover, to invest efforts in the continuous improvement of ideas (Bereiter & Scardamalia, 2003; Kangas et al., 2013b). When students are engaged in design and making processes, they are learning to identify users' needs, to seek out and frame problems, to explore solutions,

and ponder alternatives as well as collaborate and communicate their ideas verbally and visually (Kangas et al., 2013b; Kangas & Seitamaa-Hakkarainen, 2017). The innovative co-design process can be seen as an iterative and creative process where the various knowledge and skills are applied in order to make new and practical solutions that fulfil the needs of the users.

Designing and making has, from the very beginning, focused on creating and transforming design ideas (conceptual) into the various material forms. The exploration with materials and tools is a pivotal aspect of craft, design, and technology (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen, 2017). Furthermore, the recent research (Clapp et al. 2016) has demonstrated how making things is connected to the learning process and to student empowerment.

Making things and systems is also seen to build the agency of young students (Clapp, Ross, Ryan & Tishman, 2016; Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998). When students talk about their experienced practical efforts in, and capacity for, creative activity, they can be interpreted to address their sense of agency (Edwards, 1995; Emirbayer & Mische, 1998; Holland et al., 1998). The recent study also revealed how students benefited from maker-centered learning and how it helped students to see themselves as people who can effectively take action in the world (Clapp et al. 2016).

In the present study, the idea of human-centered co-design is emphasized. According to Sanders and Stappers (2014) co-design indicates collective creativity, as it is applied across the whole span of a design process. Design is not only about making or thinking about new or better products, but it is about thinking and noticing better services and systems. The participatory approach (i.e., “user as partner”) is an approach where actual users of the product are actively involved in the design process: they are engaged in participating in order to inform, ideate, and conceptualize their desires and experiences. Clapp et al. (2016) argue that empathy building and the ability to take other people’s perspective is an important future skill. They emphasize that when students design with actual users, the empathy develops through maker-centered learning that is concerned with the needs, interests, and feelings of one’s community member. However, the nature of the design task and the design brief play an important role in the design process.

In this project, the design brief was to *“co-design and make an e-textile product for the preschoolers according to their wishes and needs.”* This made students work collaboratively, to take into account other peoples’ ideas, feelings, and needs, and to think creatively as to how technology can help in the process. Additionally, the students had to physically leave the school building and take the role of a “professional designer” in front of the preschoolers. They had to connect with the community and consider their own roles in it.

This project has drawn ideas from an approach called connected learning. Connected learning draws on sociocultural learning theories emphasizing that learning is embedded within meaningful practices, supportive relationships, and cultural contexts. In other words, learning is highly relational and tied to shared purpose and activity. Connected learning underpins the civic engagement and the connecting of schools with the wider world. The value of social and hands-on learning is engaging and resilient. According to Ito et al. (2013), *“connected learning is realized when a young person is able to pursue a personal interest or passion with the support of friends and caring adults, and is in turn able to link this learning and interest to academic achievement, career success or civic engagement.”*

Connected learning environments are firmly linked to many ideas of maker culture and maker-centered learning. This is because they both ideally embody values of equity, social belonging, and participation, and they are generally characterized by a sense of shared purpose, with a focus on production. What also connects these domains together is the fact that connected learning is defined not by particular technologies, techniques, or institutional context but by a set of values, an orientation to social change, and a philosophy of learning. We Design & Make project worked as an entry point for students’ meaningful participation in the community and, along such a pathway, into society at large.

Context of application

The project was organized at the Viikki University Training School, which is located in a lower-middle to middle-class suburban area in Helsinki. The school is a public, neighborhood school for the children, and the students are not selected in any way. The students participating in the project were 8th-grade elective subject students, a total of ten girls aged 13 to 14. They had prior knowledge of textile craft, but no prior knowledge about collaborative craftwork, human-centered design, e-textiles or collaboration with preschoolers.

The project was carried out within the craft classes during a 2.5-month period in the spring of 2019. The class met once a week, 90 minutes per class time and a total of more than 10 times. The group knew each other at some level already, but were used to communicating only with the closest members of the group and friends from the same class. For this project, the teacher wanted to mix the groups to prevent some generally unmotivated students from being in the same group. We also assigned different roles (designer, project manager, technologist) for the students to divide among themselves within their groups.

The project followed the double-diamond design-process model adapted from the professional design field, where the thinking varies from a divergent to a convergent style, depending on the process step. The process started with students recalling their own preschool times and writing memories on post-it notes. The idea behind this was to bring the theme close to the students by feeling and thinking about their own experiences when they were in preschool. The next phase was a visit to the preschool to observe, take photos of the space, and ask questions from the children and their teacher. This guided the students' focus on the possible needs of the preschoolers.

According to the needs that we spotted and heard from the children and their teacher, we had an ideation session using "How might we" questions. We had many good ideas on the table, from which the students could choose the challenges to work with by voting for their favorites with small stickers. The challenges were then developed and materialized by way of rapidly constructed prototypes; the preschoolers then came to visit the school for presentations and a feedback session. According to the comments by the children and their teachers, designs were developed and the making phase started.

The making phase was rather challenging due to the new technology that was implemented in the project. Not the teacher, the designer-researcher-teacher nor the students had any prior knowledge or experience in using the selected platform. Even basic block coding was slightly familiar to the teachers and a few of the students. External support was sought from the parents, other teachers at the school, and a researcher who has extensive knowledge about coding.

Finally, the functional needs-based products, "Season Tree," "Strength Crow," and "Support Button" (figure 1) were brought to the enthusiastic preschoolers and a toast was made to celebrate the big accomplishment. The students and the teacher presented the project later at the city-center "Invention Fair," organized by the research team from the University of Helsinki.



Figure 1. The team's finished products: "Season Tree," "Strength Crow," and "Support Button."

Participation

The project structure was designed mostly by the designer-researcher-craft teacher, who made the overall planning according to her prior knowledge and experiences in co-design and craft teaching. The plans were discussed and revised on a weekly basis with the craft teacher responsible for the class and curriculum. The teacher participated in the first visit to the preschool, so that we could form the overall idea for the project together with the preschool teacher.

Ten female students from an elective 8th-grade textile craft subject course participated in the project. (Even though both textile and technical craft subjects are obligatory for students in grades 1-7, the optional courses still often follow the traditional gender-based division for girls' and boys' craft.) One preschool teacher, one assistant teacher, and 16 children from the preschool participated in the project. The preschool was located just next to the Viikki University Training School, so that the students and children could easily visit each other just by crossing the yard. Some of the 8th graders had also attended this same pre-school.

Data collection

Versatile data was collected from the project to test the co-design methods, answer the research question, and bring up new knowledge around the theme. Three groups' processes were video-recorded to be able to understand how the design processes were developing among each team and how agency was manifested in the project. Questionnaires were filled out to gain information on the students' experiences of the project. Both the teacher and the designer-researcher-teacher were interviewed to learn more about the project management and facilitation from their perspectives. Fieldnotes and voice memos were recorded after each session for learning more about the experiences. The analysis phase is only starting, so in my presentation, I will be focusing more on explaining and describing the experimental project.

Evaluation (and reflection)

The testing and evaluation of the project was ongoing and took place in many layers. The first phase of evaluation was already done when the designer-researcher-craft teacher was imagining the project and preparing each lesson plan. The second phase of evaluation was done collaboratively with the craft teacher in charge of the course a few days before each lesson. The next phase of evaluation occurred after each lesson. The overall evaluation after the whole project will be done side by side with the analysis.

This experimental project was challenging, but rewarding in many ways. As in all open-ended and undefined design processes, the beginning is generally described as messy and uncertain, and it feels difficult to get down to work. This was also a characteristic of this project. Both the students and the teachers had to overcome elements of uncertainty, and just roll up their sleeves and start working.

In open-ended and non-linear projects like this, time management is one of the biggest challenges. On the one hand, formal education is very time-structured, but on the other, there are many kinds of special days for different occasions, and losing a few lessons can be critical. There might have to be 1-3 extra lessons for such projects to provide more flexibility.

In this project, we decided with the teacher in charge that it was best to mix the groups of friends and work towards authentic training for collaboration in a team. Many questions arise from this decision. Would the teams work more collaboratively if they were friends? Would the students be more motivated in exerting an effort if they could work with their friends? Would it be more democratic if they could choose their own teams?

Collaboration with the preschoolers was easy. The preschool teacher was very cooperative and excited about the project, and there were not big challenges in finding suitable times for visits. Also, the physical distance between the places was only 100 meters.

The role of technology in the project became greater than was originally planned. Both students and teachers faced several challenges in trying to code the Circuit Playground Express boards and sew conductive wire. Questions arose: What was the role of technology in the project? Did it narrow down some students' performance as they did not understand how the board functioned? Did technology bring some added value to the project and did the students learn something other than coding?

From the teacher's point of view, the biggest challenge was perhaps changing the mindset from that of a teacher to that of a facilitator, to share authority, and let students try and fail on their own. Especially in the craft subject, the target is normally a highly functional product. What if, instead of that, there were a lot of visible attempts and deep thinking? How does one assess this kind of collaborative project with personal grades?

There are unquestionable challenges in trying to put together connected learning principles with the structures of formal school-based practices. If the school and its courses are obligatory and if the teacher plans the projects, how interest-driven can they be or how much do the students really have an effect on the projects? On the other hand, *"if the students are able to participate in challenging, messy, collaborative, and open-ended processes, this participation is what we believe characterize connected learning at its best"* (Ito et al. 2013). This is at least what the We Design & Make project offered to the students who participated.

Preliminary results and conclusions

A human-centered design process was emphasized in all the lessons, and reasons for each method in use were explained. According to the first review of the questionnaire data, none of the methods was ranked higher than the other, but most of the students found methods helpful in designing for the preschoolers. They were describing, for example, which method helped them to attain the idea for their product or how they were able to develop the ideas further. I will analyze this more deeply, side by side with the video-data, in order to ascertain how the methods helped students to generate ideas for the needs of the preschoolers. In addition, the teacher pointed out the importance of a deeper understanding of the preschoolers and their needs, observed and discussed from different angles.

Based on a preliminary look at the data, the collaboration with the preschoolers and the sense of purpose by making real, functional things for them was the most inspiring and important aspect in the whole project for the students. They also express how planning their own work and collaboration with their own team was an important aspect in the project, although they did not appreciate the given roles for the team members.

The ideas and values of maker culture, such as the ability to try things out, even if they ultimately failed, as well as doing, sharing, giving, learning, playing, participating, supporting, and changing things were highlighted in the project. Students expressed the importance of helping each other and trying out new ideas with an open mind. Technology was used in a creative way, rather than following step-by-step instructions.

After analyzing the data, I will have more results and conclusions, but this experimental project provided good suggestions on how to develop this kind of human-centered co-design and organize these types of projects going forward.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and “making” in education: The democratization of innovation. In J. Walter-Herrmann & C. Buching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers, and inventors*. Bielefeld: Transcript.

Clapp, E.P., Ross, J., Ryan, J.O. & Tishman, S. (2016). *Maker-Centered Learning: empowering young people to shape their worlds*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13, 15-42.

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.

FNBE. (2014). Finnish National Core Curriculum 2014.

Ito, Mizuko, Kris Gutiérrez, Sonia Livingstone, Bill Penuel, Jean Rhodes, Katie Salen, Juliet Schor, Julian Sefton-Green, S. Craig Watkins. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.

Hakkarainen, K. (2009). A knowledge-practice perspective on technology-mediated learning. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 4, 213-231. 4-1).

Holland, D., Lachicotte W., Skinner, D. & Cain C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kafai Y.B. (2006). Constructionism. In: K. Sawyer (Eds). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press, p. 35–46.

Kafai, J., Peppler, K., Chapman, R. (2009, Eds.). *The computer clubhouse: Constructionism and creativity in youth communities*. New York: Teachers’ College Press.

Kangas, K, Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen K. (2013). Design thinking in elementary students’ collaborative lamp designing process. *Design and Technology Education – An international Journal*, 18, 30-4 3.

Kangas, K & Seitamaa-Hakkarainen, P (2017). Technology Education: Collaborative Design Work in Technology Education. In de Vries, M. (ed.). *International Handbook of Technology Education*. Springer.

Papert S. (1991). Situating Constructionism. In S. Papert, I. Harel (Eds). *Constructionism*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sanders, E. & Stappers, P. J. (2014) Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning, *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 10:1, 5-14, DOI: 10.1080/15710882.2014.888183

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.

The School as a Center for Peace Education: A Case Study

Gursel-Bilgin, Gulistan

gulistan.bilgin@boun.edu.tr, ggurselbilgin@gmail.com

ABSTRACT

This qualitative study reports a case of three peace educators in a progressive alternative private school in the Midwestern United States. These three teachers were chosen as the focus of the study because they taught several aspects of peace education in the same 5th and 6th grade classroom. Drawing from semi-structured oral interviews with three peace educators and secondary data (i.e., lesson observations, field notes, curriculum materials, and oral semi-structured interviews with school personnel), the study reveals Diversity School as a significantly receptive community to teach critical peace education thanks to Diversity School ethos and its democratic founding principles. How Diversity School built a community based on collaboration and interdependence provides noteworthy insights for practicing transformational education.

KEYWORDS

Peace education, peace education curriculum, emancipatory schooling, progressive education, alternative schooling, school ethos.

Objectives of the study

This study examined the peace education practice of three peace educators at the 5th and 6th grade program in an independent, non-profit, progressive school in the Mid-western United States. Two of these peace educators were partner teachers of the 5th and 6th grade program, Michelle and Rexx. Integrating aspects of peace into the curriculum each year, these two practicing teachers designed their class activities around an essential question: “How can I help make the world a more just and peaceful place?” They have also worked closely with a third co-teacher, Haley, to teach the Building Healthy Relationships (BHR) and digital literacy and safety curriculum. Haley was an award-winning interventions program coordinator of a domestic violence shelter and rape crisis center serving six area counties, in the Midwestern United States.

These three peace educators grappled with the challenge of empowering young people with effective skills to live peacefully. What made their wholehearted peace practice feasible were the remarkable commitments of the school. Diversity School, unlike most public schools, constituted a significantly receptive community to teach critical peace education due to Diversity School ethos and its commitment to establish a democratic community where power was mutually constructed and negotiated among all community members. With such attributes, the school differed tremendously from what Freire (1970) calls banking model of education. The study was guided by the question “What are the commitments of school settings that allow for infusing critical peace education across school curricula?”

Conceptual Framework

Peace education refers to educational policy, planning, pedagogy, and practice aiming the transformation of educational content, structure, and pedagogy to address direct and structural forms of violence at all levels (Harris, 2004; Reardon, 1988; Bajaj, 2008). Critical peace education, an evolving field of peace education, has occurred as a result of employing critical pedagogy to the realms and issues of peace education. This relatively recent critical peace education rests strongly upon the work of Paulo Freire in the field of critical pedagogy among

other several notable scholars (e.g., Christoph Wulf, Lourdes Diaz Soto, Carl Carl Mirra, and Ken Montgomery). Freire's primary contribution to the field of critical pedagogy, and without doubt to critical peace education, is his notion of education as an act of freedom. Freire (1970) distinguishes two functions of education. In his understanding, education is never neutral: it either functions as an instrument to promote conformity to the existing structure of the society (banking model), or it becomes the practice of freedom by empowering individuals with critical and creative skills to transform the reality (Freire, 1970). The vertical or hierarchical banking concept of education, on the other hand, does not allow the practice of genuine dialogue that is established on love, humility, faith, mutual trust, hope, and critical thinking. Although one does not need to be an expert to acknowledge the significance of the latter, an understanding of educational acts conceptualized around the idea of transformation infrequently guides the actual practice of schooling.

The practice of transformative pedagogy is challenging in most public schools, which are frequently inclined towards banking education due to their hegemonic structure and performance. Despite the rhetoric of public schooling affirming democracy and social justice, scholarship has also emphasized curriculum as "a privileged discourse" (e.g., Apple, 1999); educational practices legitimating and tacitly reinforcing structural and/or overt violence (Bush and Saltarelli, 2000; Davies, 2004; Williams, 2004; Weinstein et al., 2007); and the inefficiency of North American public school curriculum towards conflict, dissent or controversy (Avery et al., 1999; Houser, 1996; Sears et al., 1999; Simon et al., 2001). Furthermore, significant literature confirms the often-missed-opportunities of formal schooling for critical peace education practice (Flinders, 2005); and how explicit peace education practice at schools may emphasize disproportionately "negative peace" that means cessation or temporary prevention of overt violence (Lederach, 1995; Salomon and Nevo, 2002; Bekerman and McGlynn, 2007; Bickmore 2011).

Methodology

Qualitative methods were used to collect data for this study, including multiple interviews with the primary participants (Michelle, Rexx, and Haley), school observations over 1 year, field notes collected from 5th and 6th grade classes, and interviews with former students, Diversity School principal/co-founder and the Collaboration Organization director, and curriculum materials collected during observations. I conducted three semi-structured interviews with Michelle, Rexx, and Haley, and held many less formal conversations with each of them. Each interview lasted approximately 45 minutes, and was audiotaped. Tapes were later transcribed and researcher memos were added during analysis. The interviews focused on each participant's background and conceptions of particular notions such as peace, violence and war; their educational and professional background, training in peace education; the kinds of activities and/or lessons they designed for their students together with their reasons to design the activities and/or lessons in a particular way; the challenges they encountered with while designing and employing these activities and/or lessons in classes (e.g., structural, content, and pedagogical challenges); their ideas and beliefs regarding employing dialogue as pedagogy for peace education practice. I also observed 10 sessions in the 5th and 6th grade program. During these sessions, Michelle, Rexx, and/or Haley were teaching different life skills including conflict resolution, building healthy relationships, digital literacy and safety, and human sexuality.

In this case study, the school is the unit of analysis. The data collection and analysis were an ongoing process. I employed an emergent approach for the data analysis process (Merriam, 1991). In order to increase the credibility and validity of the results of this study, triangulation and member checking techniques were also employed (Denzin, 1989; Lincoln and Guba, 1985).

Study Site: Diversity School

Diversity School is an independent, non-profit, progressive school operating early childhood, elementary, middle, and high school programs in the Mid-western United States. This alternative school was founded in a diverse, small, college town to provide learners with a school setting where students from many different socioeconomic classes can experience relationships and decision-making dynamics with people unlike themselves while progressing academically.

Sharing a lot of similarities with Summerhill, Diversity School was run by a committee, and aspired to be a microcosm of the community. Every member of Diversity School community had equal power and voice. Diversity students practiced democracy, and took on several responsibilities such as jury duty, voting, conflict resolution, or even running for office. In determining enrollments, the needs of the students and diversity were crucial, the ability to pay was of minimal importance.

Results and implications

The Diversity School constituted a receptive setting where peace education could be effectively infused throughout the school culture and curricula. The school accomplished this through its exceptional attributes. One of the founding principles of the school was to prepare young people to live and contribute effectively to a heterogeneous democratic world. In order to sensitize students to the balance between individual growth and community responsibility in a democratic society, Diversity School strived to create a large family where members of all ages and roles respected and learned from each other. One of the core values of this large family was to create a community in which every individual's body and feelings were safe and valued. Family meetings, among other age appropriate decision-making approaches were incorporated in the curriculum of each program of the school.

Another feature that distinguished Diversity School from traditional school settings was the ethos. Considering nonviolent conflict resolution skills an essential aspect of democratic societies, the school employed Diversity School ethos in order to equip students with valuable skills to approach and resolve conflicts nonviolently. Therefore, conflict resolution had always been an integral part of its curricula. From the first years of the school, solving problems nonviolently was always a part of the philosophy of the school and the curriculum.

The freedom Diversity School offered to teachers to teach to their passions was another remarkable feature of the school. Each of the three peace educators in this study deeply valued this feature of the school. Unlike most public schools, Diversity School did not force the teachers to follow prescribed standards or use a state-approved textbook. They were allowed, even encouraged, to create their own curriculum customized to the needs of their students each year. Furthermore, they did not have to rely on secondary resources. In contrast, they were allowed and even encouraged to integrate several primary resources into their curriculum. Michelle's classes incorporated a range of activities from interviewing people and having guest speakers to watching films and documentaries. That way, Michelle aimed to guide her students to see the subject matter from different perspectives. Most significantly, Diversity School teachers could teach a lot of controversial topics that would be almost impossible to teach in a traditional school. That way, the school could develop critical thinking skills for the thinking citizen. Moreover, it was thanks to this freedom at Diversity School that Haley could implement her BHR curriculum, a program she designed to prevent interpersonal dating, domestic, and sexual violence, addressing healthy versus unhealthy relationships, sexual harassment and sexual assault, consent, and bystander intervention among other needs of youth.

The Diversity School teachers were not left alone in their mission of modeling and teaching students collaboration and genuine dialogue. Diversity School was one division of Diversity Education Center, along with the Collaboration Organization and the Youth Center. Hence,

it provided efficient professional training for the teachers so that they could create classes where students could experience equity, social justice, and collaboration needed in democratic communities. The Collaboration Organization developed protocols, activities about what conflicts were, what escalated conflicts, how to develop the ability to calm down and then solve the conflict.

Diversity School's practice leans towards Freire's (1970) "education for critical consciousness," and raises a fundamental question: how can we prepare future teachers to teach at Diversity School? Preparing future teachers about how to teach peace, collaboration, and critical dialogue requires more than what traditional teacher programs have to offer. Alternative teacher education programs that foster critical inquiry and engage prospective teachers into learning communities can be helpful in preparing teachers to teach effectively at schools like Diversity School. In this regard, *Community of Teachers* can be considered a highly informative example of such teacher education programs (Barab, Barnett, and Squire, 2002). In such a program, prospective teachers can be empowered to teach against the grain not only by gaining a critical awareness of power relationships, authority, and ideology, but also exploring these fundamental concepts through "the sweat and blood of actual teaching" (Barab, Barnett, and Squire, 2002, p. 492) during their practicum experiences. In collaboration with schools like Diversity School, these alternative programs can foster critical inquiry both theoretically and in practice, and prepare future teachers as in Giroux's (1988) words, "transformative intellectuals." This collaboration between the school and the university, prospective teachers can get involved in the implicit curriculum as well as the explicit curriculum, and can practice, in Cochran-Smith (1991)'s words, "the power to liberalize and reinvent notions of teaching, learning, and schooling" (p. 284). However, in most public educational systems, schooling often emerges as a form of social regulation, leaving no room for the potentially controversial peace pedagogy. Building a community based on collaboration and interdependence, Diversity School provides noteworthy insights for other school settings that strive for transformational education and emancipatory practices.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Apple, M. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Avery, P. G., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Mitchell, J. M. (1999). Teaching and understanding of war and peace through structured academic controversies. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 260–280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bajaj, M. (2008). Critical Peace Education. In M. Bajaj, (Ed.) *Encyclopaedia of Peace Education*. New York: Colombia Teacher's College.
- Bekerman, Z. and McGlynn, C. (2007), *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan.
- Bickmore, K. (2011), "Education for 'peace' in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict." In Peter Pericles Trifonas & Bryan Wright (Eds.). *Critical issues in peace and education*. Routledge: NY.
- Bush, Kenneth D. and Diana Saltarelli (2000). "The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace-building Education for Children", Florence, Italy: The UNICEF Innocenti Research Centre.
- Davies, L (2004) *Education and Conflict: Complexity and Chaos* London: Routledge.
- Denzin, N.K. (1989) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 3rd Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Houser, N. 1996). Negotiating Dissonance and Safety for the Common Good: Social Education in the Elementary Classroom, *Theory & Research in Social Education*, 24:3, 294-312

- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse University Press.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Salomon, G., Nevo, B. (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah, NJ: LEA.
- Sears, A., Clarke, G. M., & Hughes, A. (1999). Canadian citizenship education: The pluralistic ideal and citizenship education for a post-modern state. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.A. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 111-135). Amsterdam: IEA.
- Simon, K., Sizer, T., & Sizer, N. (2001). *Moral Questions in the Classroom: How to Get Kids to Think Deeply About Real Life and Their Schoolwork*. Yale University Press.
- Weinstein, Harvey M., Sarah Warshauer Freedman, and Holly Hughson, "School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-Based Conflicts", in: *Education, Citizenship and Social Justice* 2 (1) (2007), 41–71.
- Williams, J. H. (2004). Civil conflict, education, and the work of schools: Twelve propositions. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(4), 471–481.

A Pesquisa Educativa como espaço formativo e de co-criação nas comunidades escolares: possibilidades metodológicas a partir da Teoria Crítica da Tecnologia e do Design Participativo

Cerny, Rosely¹; Espíndola, Marina Bazzo De²; Ritta, Siliara Borges³; Vieira, Diego França⁴; Amaral, Ana Leticia Oliveira Do⁵; Ladvig, Alexandre⁶

¹Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, rosecerny@gmail.com

²Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, marina.bazzo.espindola@ufsc.br

³Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, siliara.b@hotmail.com

⁴Laboratório de Novas Tecnologias – Universidade Federal de Santa Catarina, dfvdieo@hotmail.com

⁵Programa de Pós-Graduação em Design – Universidade Federal de Santa Catarina, amaral.analeticia@gmail.com

⁶Laboratório de Novas Tecnologias – Universidade Federal de Santa Catarina, alexandreldadvig@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo sistematizar um modelo de pesquisa, desenvolvimento e formação em contextos educacionais empregado no desenvolvimento de uma tecnologia educacional. Acorados na Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2010) e nas pedagogias críticas (Giroux & McLaren, 1994), procuramos superar as lógicas de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1975). Visamos alcançar uma transformação dos modelos de desenvolvimento de tecnologias para e com a educação, a partir da ideia de que transformar as relações sociais e culturais é parte importante deste processo. Para isso, revisamos algumas abordagens de design e encontramos no Design Participativo uma possibilidade para o desenvolvimento de TDIC com a escola. Nossa proposta está organizada em ciclos iterativos e interativos de pesquisa, co-formação e desenvolvimento, resultando na metodologia que estamos propondo como uma possibilidade para a criação de tecnologias educacionais. Ancorada na co-criação, tem como horizonte o empoderamento da escola e dos sujeitos que nela habitam.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa educativa, teoria crítica da tecnologia, design participativo, tecnologia educacional, desenvolvimento.

ABSTRACT

The aim of this work is to construct a development and research model used during the development of an educational technology. Based on Critical Theory of Technology (Feenberg, 2010) and Critical Pedagogies (Giroux & McLaren, 1994), we intend to overcome social reproduction logics (Bourdieu & Passeron, 1975). Also, we search for transform the models of technology development in the context of education, instead of working for schools, we work with schools, understanding that transform social and cultural relations is an important part of this process. For this, we reviewed some design approaches and found on Participatory Design a possibility for develop technology with schools. Our proposal is organized in iterative and interactive cycles of research, mutual learning and development. Based on co-creation, clam the school empowerment and the people that inhabit there.

KEYWORDS

Educational research, critical theory of Technology, participatory design, educational Technology, development.

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TDIC) estão no centro dos debates e políticas educacionais contemporâneos. Diante de seu desenvolvimento e das potencialidades pedagógicas apontadas pelos pesquisadores das áreas da educação e da tecnologia, não tardou para grupos de pesquisa, instituições governamentais, empresas da educação criarem softwares e conteúdos digitais educacionais, depositando grande expectativa na sua inserção na escola. Com o advento da Web 2.0, seus recursos de interação e espaços sociais, as TDIC apontaram também como grande promessa para promover espaços educacionais colaborativos para a expressão da diversidade e a participação cidadã.

Porém no campo de pesquisa sobre a integração das TDIC ao currículo na Educação Básica, é recorrente a crítica sobre os materiais digitais distribuídos aos professores. Isso porque esses produtos são feitos por outros profissionais, e os sujeitos que os usam (a comunidade escolar como um todo, professores, estudantes, gestores, etc.) são excluídos dos processos de produção, embora sejam impelidos por demandas governamentais e sociais a utilizá-los em suas aulas (Sossai, Mendes, & Pacheco, 2009). Concomitante a esse cenário temos uma agenda que difunde as potencialidades das TDIC na educação como se os resultados fossem automáticos e desconsidera que um dos maiores desafios são os contextos sociais e dos atores que as utilizam no cotidiano escolar, o que resulta em um discurso desconexo entre as expectativas, especulativas, entregues à sociedade e a realidade das escolas. (Buckingham, 2010) Ainda, é importante reconhecer que, mais do que objetos materiais, as TDIC são artefatos culturais com valores imbricados, comportamentos sugeridos, conhecimentos e mentalidades (Fantin & Girardello, 2009).

A perspectiva crítica de tecnologia desenvolvida por Andrew Feenberg propõe uma reflexão sobre os valores da tecnologia trazendo-os para o debate democrático e fomenta a participação civil nos processos de desenvolvimento e design das TDIC. O autor reitera que, sendo a tecnologia um processo humano, é, portanto, humanamente controlada e assim, nos instiga a pensar em novos caminhos para a relação escola-tecnologia (Feenberg, 2010).

No entanto, para isso faz-se necessário rever as metodologias de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias para educação, pois fazer o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (Freire, 2000, p. 102)

A partir das reivindicações dos fundamentos teóricos que embasam nosso trabalho, algumas perguntas surgem no horizonte: Como podemos pensar em alternativas para desenvolver tecnologias educacionais junto com a escola? Como pensar a relação com a escola num processo de pesquisa, desenvolvimento e co-formação? Quais possibilidades metodológicas nos apoiam nessa construção?

Este artigo tem como objetivo sistematizar um modelo de pesquisa, desenvolvimento e formação em contextos educacionais empregados no desenvolvimento de uma tecnologia educacional, baseado na teoria crítica da tecnologia.

Referencial Teórico-metodológico: O Design Participativo como caminho privilegiado de Pesquisa, desenvolvimento e co-Formação

Ancorados na Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg e nas pedagogias críticas e de resistência (Giroux & McLaren, 1994), procuramos trilhar um caminho de desvio das lógicas de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1975). Visamos alcançar uma transformação dos modelos de desenvolvimento de tecnologias para e com a educação, a partir da ideia de que transformar as relações sociais e culturais é parte importante deste processo.

Sendo assim, buscamos métodos de pesquisa que visam o envolvimento e a participação civil para democratizar de alguma forma o desenvolvimento de tecnologias educacionais. Bem como, procuramos prever a dimensão política na relação pesquisador e campo de

pesquisa e elaborar estratégias que relacionam o ato de conhecer (pesquisar) e transformar o conhecimento coletivamente (Brandão, 1986).

Com esses pressupostos no horizonte, revisamos algumas abordagens de Design na busca de uma metodologia orientadora para nossas ações, entendendo que os processos criativos colaborativos têm sido ressaltados como metodologias necessárias e privilegiadas para a redução dos problemas sociais, rumo a uma sociedade mais justa.

Dentre as revisões, destaca-se o Design Participativo (DP), que teve sua origem na Europa e, especialmente na Escandinávia, como parte, do que se tornou conhecido como, movimento pela democracia no local de trabalho durante a década de 1970. O DP se desenvolveu como uma prática onde são reunidas as habilidades do designer e o conhecimento tácito dos “usuários” que participam ativa e diretamente nos processos de transformação da realidade, de modo que o projeto construído encontra-se alicerçado na experiência dos participantes e, ao mesmo tempo, fornece recursos que os capacitam a agir autonomamente sobre seus problemas (Sanders & Stappers, 2008 *Apud* Ventura, Szaniecki & Tibola, 2017).

Baranauskas, Martins e Valente (2013), definem o DP como um conjunto de teorias, práticas e estudos relacionados a usuários finais como participantes em atividades que conduzem a produtos de software e hardware. Os autores (Baranauskas et al., 2013) ainda afirmam que a área do DP envolve diversos domínios como o Design Centrado no Usuário, design gráfico, engenharia de software, arquitetura, políticas públicas, psicologia, antropologia, sociologia, estudos do trabalho, estudos de comunicação e ciência política e que esses profissionais e pesquisadores compartilham uma preocupação com os saberes, vozes e direitos dos usuários finais no contexto de design e desenvolvimento de software para seu uso ou outros cenários institucionais.

As abordagens participativas e colaborativas, que envolvem também nomenclaturas como Design Colaborativo e Co-design, têm se desdobrado de diferentes maneiras dependendo da experiência e da forma de pensar de seus praticantes, caracterizando-se como um processo tendencialmente exploratório e aberto. Simonsen e Robertson (2012) definem essas abordagens como:

um processo de **investigar**, compreender, refletir, estabelecer, **desenvolver** e apoiar a **aprendizagem mútua** entre múltiplos participantes na “reflexão-em-ação” coletiva. Os participantes normalmente assumem as duas funções principais de usuários e designers, onde os designers se esforçam para aprender as realidades da situação dos usuários, enquanto os usuários se esforçam para articular seus objetivos desejados e aprender meios tecnológicos apropriados para obtê-los (Simonsen & Robertson, 2012, p. 2, destaque nosso).

Estas abordagens privilegiam a criatividade coletiva aplicada através de todo um processo de design. Apesar do co-design se apoiar na tradição do design centrado no usuário, do design participativo e do design crítico, não se trata de uma metodologia rígida, mas de um tipo de abordagem que busca valorizar o processo projetual como uma instância específica da co-criação (Ventura et al., 2017). Dessa forma, um processo de co-design envolve atores com diferentes perfis: desde profissionais de design, de campos de conhecimento diversos, à pessoas sem formação técnica como usuários e parceiros próximos.

Straioto e Figueiredo (2015), afirmam que o co-design ou Design Colaborativo são novas formas de nomear o Design Participativo. Contudo, Sanders e Stappers (2008) esclarecem a diferença entre DP, co-design e co-criação:

[...] na área do DP [...] Os termos co-design e co-criação são frequentemente confundidos e/ou utilizados como sinônimos um do outro [...] Os autores usam co-criação para se referir a qualquer ato de criatividade coletiva, ou seja, criatividade que é compartilhada entre duas ou mais pessoas. [...] Como co-design designamos a criatividade coletiva quando aplicada a todo o processo de design. [...] Então, o co-design é um caso específico de co-criação (Sanders & Stappers, 2008, p. 6, tradução nossa).

A respeito da diferenciação entre Design participativo e co-design, Ventura, Szaniecki e Tibola (2017) discutem que durante as últimas décadas, o foco tem mudado do ambiente de

trabalho e do trabalhador – foco bastante atrelado ao design participativo – para o espaço público e o cidadão. Dessa maneira, atualmente, o co-design vai além do local de trabalho, das relações laborais e dos quadros institucionais para se envolver em e com diversos públicos emergentes, como um ator em “experimentos democráticos de design”.

Baranauskas et al. (2013) afirmam que o “co-design não é uma expressão atualizada para DP, embora tenha suas bases nele» (p. 34). No co-design, o designer atua como um facilitador entre os atores envolvidos no processo de colaboração, num grupo diverso de pessoas que vivem não necessariamente em contextos homogêneos, mas compartilham contextos de design.

Figura 1: Focos do Design Centrado no Usuário, Design Participativo e Design Colaborativo ou CoDesign



Fonte: Adaptado de Alves e Maciel (2016).

Um dos aspectos fundamentais das abordagens participativas e colaborativas é dar voz, durante o processo de design, a quem vai utilizar a tecnologia e ser um processo de aprendizado mútuo entre designers e usuários (WANICK; BITELO, 2017). Assim, o principal desafio destas abordagens está em como conduzir o processo de design com a participação das pessoas que serão afetadas pela tecnologia que está sendo projetada (ROBERTSON; SIMONSEN, 2012). Para isso é importante promover espaços de participação e colaboração visando ao empoderamento dos sujeitos (Straioto e Figueiredo, 2015). O quadro 1 apresenta os níveis de participação em processos de design em diferentes abordagens.

Quadro 1: Tipos de participação das Abordagens de Design

Tipo de Participação	Informativa	Consultiva	Colaborativa	Empoderamento
Atuação do Designer	Designer atua sozinho	Design para as pessoas	Design com as pessoas	Pessoas criando por si
Nível de Participação	Participação nula, com base apenas em observação comportamental	Participação fraca, com base em pesquisas qualitativas como entrevistas e outros métodos semelhantes	Participação média, aumento gradativo da pesquisa-ação	Participação forte, com base na pesquisa-ação participante
Participação dos atores	Compartilhamento de informação, usuário recebe ou fornece informação	Usuários comentam um serviço predefinido ou uma série de questões	As pessoas exercem controle crescente sobre a tomada de decisão relacionada ao sistema	Transferência do controle sobre as decisões e recursos para as pessoas

Fonte: Adaptado de Straioto e Figueiredo (2015), com base em Brown 2010, Moraes e Santa Rosa (2012) e McCracen (1997).

Nessa breve revisão acerca das abordagens de Design, fica evidente que o DP e o Co-design buscam estabelecer um processo coletivo de desenvolvimento amparado pela atividade de investigação e aprendizagem mútua. Entende que estas ações são baseadas em determinado contexto, o contexto real em que a tecnologia será integrada. Por meio de processos de co-formação, visam a transferência de controle das decisões acerca do desenvolvimento tecnológico para os atores, no nosso caso aos educadores da escola, encontrando respaldo na Teoria Crítica da Tecnologia.

Ressalta-se, ainda, que no Co-design o processo de desenvolvimento coletivo não possui hierarquias, pois os designers atuam como facilitadores do processo e não o centro deste, lugar ocupado pelo artefato tecnológico a ser desenvolvido.

Não encontramos comprometimento direto destas abordagens a pesquisa com a produção de conhecimento para o campo do design ou da educação, desafio que buscamos superar com o desenvolvimento da proposta de modelo metodológico aqui apresentado.

Contexto do projeto

Este estudo se integra a um projeto de pesquisa e desenvolvimento de uma plataforma de recursos educacionais digitais realizada por uma universidade pública brasileira em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Plataforma Integrada MEC Red. O projeto teve início em dezembro de 2015, a partir das articulações e parcerias entre a SEB/MEC, o NUTE/UFSC, o C3SL/UFPR e FNDE.

Uma equipe interdisciplinar – constituída por designers, programadores(as), educadoras(es), linguistas, antropólogas, produtores(as) audiovisuais, entre outros(as) – atuou no desenvolvimento da interface da plataforma. Desde sua formação inicial, essa equipe identificou que o desenvolvimento de uma plataforma de Recursos Educacionais Digitais direcionada para a Educação Básica no país teria implicações para além dos desafios cotidianos de implementação e desenvolvimento de um portal. Isso porque a necessidade de refletir sobre o acesso, de forma aberta, a recursos educacionais digitais de qualidade que contribuam para o ensino e a aprendizagem na educação básica, bem como sobre a integração das TDIC ao currículo da escola básica, revelou-se como condição fundamental durante todo processo de construção da plataforma.

O processo de desenvolvimento e implementação da Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais se constituiu, deste modo, de forma inter-relacionada ao espaço e tempo da escola, à medida que a compreensão acerca da integração da cultura digital no currículo da escola, mobiliza, especificamente, os usos que os sujeitos fazem desses recursos em sala de aula, essenciais para desenvolver uma plataforma que atenda, da melhor forma possível, às diferentes realidades e necessidades das(os) professoras(es) da educação básica no país.

A dimensão da pesquisa desempenhou um papel central ao longo do desenvolvimento desta plataforma, devido à opção metodológica de interlocução com os principais sujeitos para os quais se destina: as(os) professoras(es) da Educação Básica. As ações de pesquisa do projeto foram pensadas como espaços de diálogo e interação junto aos sujeitos da escola, à medida que a equipe buscou não somente a coleta de dados, mas trocas de informações sobre e para o processo de desenvolvimento. Além disso, a partir das desestabilizações provocadas pelo aprofundamento dos estudos dos referenciais teóricos orientadores, as ações do projeto foram se constituindo como espaços formativos para todos os integrantes.

Os critérios para a escolha das escolas parceiras foram: a) pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); b) caracterização sociocultural; c) localização geográfica; d) porte da escola (quantidade de alunos); e) desenvolvimento de projetos com TDIC; f) oferta de formação continuada sobre tecnologias digitais às(aos) professoras(es) da escola. Constituímos parceria com três escolas da região metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil:

1. RSE1: localizada no Centro de Florianópolis, apresentando nota 6.3 no IDEB. Possui 388 alunos e, até o momento, não desenvolve projetos relacionados às TDIC na escola.
2. RSE2: localizada no bairro Ribeirão da Ilha, na região Sul de Florianópolis, apresentando nota 5.2 no IDEB. Possui 392 alunos e desenvolve projetos relacionados às TDIC na escola.
3. RSE3: localizada no bairro Monte Cristo, parte continental de Florianópolis, apresentando nota 4.2 no IDEB. Possui 443 alunos e desenvolve projetos relacionados às TDIC na escola.

Ao longo do projeto, encontramos desafios epistemológicos e metodológicos para o desenvolvimento da plataforma para e com os professores. Este artigo busca sistematizar os caminhos metodológicos estabelecidos como resultado da busca por uma participação efetiva dos sujeitos da escola no processo.

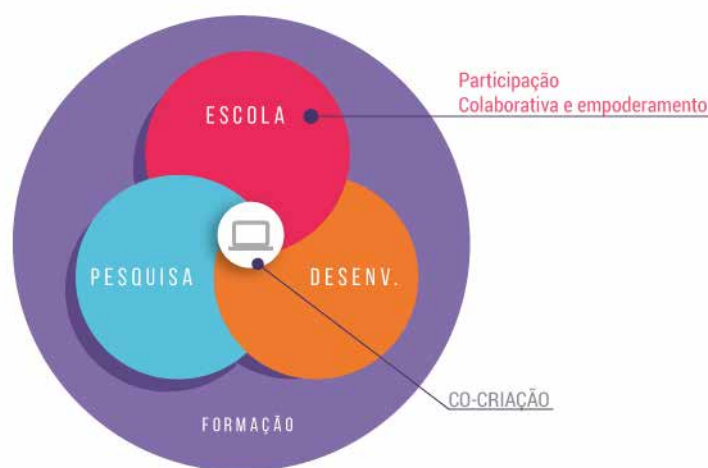
A proposta de um modelo de pesquisa educativa e desenvolvimento com as comunidades escolares.

Esperamos alcançar o nível de empoderamento dos sujeitos da escola nos processos de desenvolvimento de tecnologias para seus contextos educativos. Entendemos, no entanto, que isso precisa ser construído com o grupo de pesquisadores, designers e educadores, envolvendo um intenso processo de co-formação e deslocamento de certezas acerca dos próprios papéis, em ciclos de pesquisa, desenvolvimento e formação.

Ao longo do projeto de desenvolvimento da Plataforma Integrada MEC RED, realizamos diversas ações na escola, por isso a nossa proposta está organizada em ciclos de pesquisa, resultando na metodologia que estamos propondo como uma possibilidade para a criação de tecnologias educacionais. Os ciclos são apresentados sequencialmente para efeito de sistematização da ações, mas eles se entremeiam no decorrer do processo o tempo todo (Figura 2).

Figura 2: Ciclo de Pesquisa, desenvolvimento e co-formação como metodologia para o desenvolvimento de tecnologia educacional com a escola.

Pesquisa, desenvolvimento e co-formação



Os Ciclos da Pesquisa

1o. Ciclo: Conhecer e ser conhecido. Esta etapa consiste na troca de informações para que os grupos se conheçam, formando uma identidade. A equipe de desenvolvimento da plataforma procura conhecer o contexto da escola, com suas nuances e complexidades, compreendendo seus tempos, espaços, sujeitos e currículos. A equipe da escola conhece os profissionais do projeto e desmistificam o processo de criação de tecnologias educacionais.

Nesta etapa utilizamos como instrumento questionário de perfil, entrevistas individuais, estudo dos documentos da escola, rodas de conversa, observação participante, mapas de empatia e escrita de diários de campo. Essas estratégias possibilitaram uma inserção etnográfica no espaço escolar, procurando compreender a cultura escolar e cultura da escola.

2o. Ciclo: Formar e ser formado. Esta etapa constitui-se num processo de aprendizagem mútua. Em parceria geramos processos de estudos sobre os usos e desenvolvimento de tecnologias educacionais. Ao mesmo tempo que levamos nosso conhecimento sobre as tecnologias, aprendemos com a escola, a partir do seu contexto, como as tecnologias são integradas aos currículos escolares. Este é um espaço privilegiado para apropriação e ressignificação coletiva das principais questões acerca da tecnologia na educação: potencialidades, limitações, visões, interesses e valores em disputa.

3o. Ciclo: Desenvolvimento. O ciclo de desenvolvimento busca, junto com os sujeitos da escola, elaborar uma visão plural de tecnologia, ao mesmo tempo como espaço de criação e uso. Essa visão nos permite propor soluções reais como o acesso e criação de recursos diversificados para serem integrados aos currículos escolares. Disponibilizamos um canal de comunicação aberto e acessível entre as(os) professoras(es)/usuários e a equipe, por meio de e-mail, grupos de WhatsApp e ligações telefônicas, mas também foram realizadas atividades de criação colaborativa nas escolas utilizando as técnicas do Design Participativo. Essas ações geraram subsídios necessários para a definição dos requisitos da plataforma, bem como para o desenvolvimento de sua interface gráfica, a exemplo das escolhas relacionadas às múltiplas linguagens que a compõem. Foram realizadas uma série de ações específicas nesta etapa, dentre elas: a ação colaborativa de criação da página inicial da Plataforma, com o propósito desenvolver um protótipo da página inicial com as(os) professoras(es); o planejamento de aula com o uso de RED; observação de aulas com uso de RED, testes de usabilidade e ação colaborativa para criação do estilo de ilustração da Plataforma.

Considerações Finais

Construir tecnologias com a escola e para a escola constitui-se um enorme desafio. Instigados por essa perspectiva procuramos retratar uma proposta para o desenvolvimento de uma tecnologia educacional (plataforma de RED). Esse percurso nos permitiu sistematizar uma metodologia de pesquisa e desenvolvimento com a escola, utilizando dos referenciais teórico metodológicos, inicialmente ancorados no Design Participativo e avançando para o Co-design. Olhando para esse processo é possível afirmar que os sujeitos da escola são capazes de pensar e decidir sobre a criação e uso de tecnologias para os contextos educacionais. A crença de que as tecnologias só podem ser desenvolvidas em laboratórios de alta performance, sem a participação dos educadores, não se sustenta.

O processo de desenvolvimento e implementação da Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais MEC Red se constituiu, deste modo, de forma inter-relacionada ao espaço e tempo da escola, à medida que a compreensão acerca da integração da cultura digital no currículo da escola, mobiliza, especificamente, os usos que os sujeitos fazem desses recursos em sala de aula, essenciais para desenvolver uma plataforma que atenda, da melhor forma possível, às diferentes realidades e necessidades das(os) professoras(es) da educação básica no país.

Nossa proposta metodológica ancora-se na co-criação e organiza-se a partir das ações de pesquisa, formação e desenvolvimento. Reafirmamos nossos pressupostos que têm como horizonte o empoderamento da escola e dos sujeitos que nela habitam, portanto defendemos uma metodologia orientadora para nossas ações que privilegia os processos criativos e colaborativos e visa a redução dos problemas sociais e a formação emancipadora dos sujeitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baranauskas, M.C.C., Martins, M.C., & Valente, J.A. (2013) *Prefácio em Codesign de Redes Digitais: Tecnologia e Educação a serviço da inclusão social*. Porto Alegre: Ed. Penso.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1992) *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (3a ed., R. Bairão, Trad). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A. (Obra original publicada em 1975)

Brandão, C. R. (1986) Pesquisar participar. In: Brandão, C. R. (Org.). *Pesquisa Participante*. Editora Brasiliense: São Paulo.

Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, 35(3), 37-58. Recuperado em 30 de maio, 2019, de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>

Fantin, M., & Girardello, G. E. P. (2009). Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, 27(1), 69-96. Recuperado em 30 de maio, 2019, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/13128>

Feenberg, A. (2010) Racionalização democrática, poder e tecnologia. *CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*, 1(3). Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Giroux, H., & McLaren, P. (1994) Formação do professor como esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A., & Silva, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez Editora: Rio de Janeiro.

Simonsen, J., & Robertson, Toni (Ed.). n/a et al. (2012) *Routledge international handbook of participatory design*. Routledge.

Straioto, R. G. T., & Figueiredo, L. F. G. (2015) A co-criação sob a ótica da gestão de design: uma introdução aos níveis estratégico, tático e operacional do co-design. Anais do 4th International Conference on Integration of Design, Engineering and Management for innovation (IDEMi), p. 1-12.

Sossai, F. C., Mendes, G. M. L., & Pacheco, J. A. (2009) Currículo e “Novas Tecnologias” em tempos de globalização. *Perspectiva*, 27(1) p. 19-46, Recuperado em 02 de junho, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p19/12289>

Ventura, L., Szaniecki, B., & Tibola, T. (2017) Co-design no Rio de Janeiro: experimentando o espaço público como espaço comum. *XVII enanpur*. Recuperado em 02 de junho, de http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%206/ST%206.1/ST%206.1-05.pdf

Wanick, V., & Bitelo, C. (2017) O que é seu também é nosso: uma análise crítica da aplicação do design participativo no design de jogos. *Anais SBGames*, Curitiba, PR, Brasil, 3. Recuperado em 02 de junho, de <http://www.sbgames.org/sbgames2017/proceedings>

Liberdade Assistida: Um Estudo de Caso sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

Teles, Janaina¹; Amaral, Darliane²

¹Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação-Universidade de Brasília-UnB, janaina.teles@gmail.com

²Doutoranda em Educação - Universidade de Brasília-UnB, darliane.amaral@gmail.com

RESUMO

O presente texto busca analisar a medida socioeducativa de Liberdade Assistida para adolescentes que cometem atos infracionais. Para isso, a pesquisa foi realizada no âmbito do programa de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). As reflexões apresentadas, são resultados do estudo empírico — Estudo de Caso — considerando os procedimentos metodológicos da investigação qualitativa. Outrossim, examina a trajetória de um dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida, com registros em diário de campo e aplicação de entrevista semiestruturada ao adolescente e a um educador social que integrava a equipe do programa. Para tratar as informações recolhidas no Estudo de Caso, utilizou-se a Análise de Conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE

Liberdade assistida. Socioeducação. Adolescente. Educação.

ABSTRACT

The present text intends to analyze the socioeducative measure of Assisted Freedom for adolescents who commit infractions. For this, the research was carried out within the scope of program of the Service of Coexistence and Strengthening of Bond (SCSB). The reflections presented are the results of the empirical study - Case Study - considering the methodological procedures of qualitative research. In addition, it examines the trajectory of one of the adolescents in compliance with the socioeducative measure of Assisted Freedom, with records in field diary and application of semistructured interview to the adolescent and to a socialeducator who was part of the program team. To handle the information collected in the Case Study, we used Content Analysis.

KEYWORDS

Assisted living. Socioeducation. Adolescent. Education.

Hannah Arendt (2014), no ensaio “A Crise na Educação”, examina a sociedade moderna e considera que a educação é uma atividade das mais importantes e necessárias da sociedade, renovando-se sempre com o nascimento de novos seres humanos. Estabelece uma relação direta entre a autoridade e a responsabilidade, sendo a primeira uma inerência da segunda. Para ela, a educação possui uma função política. Considerando essa perspectiva, perguntamos qual é a função da Socioeducação no contexto educacional e social brasileiro contemporâneo? Como o Estado tem realizado o projeto da Socioeducação para os adolescentes considerados autores de comportamentos desviantes? Um questionamento recorrente, ao discutir-se o Sistema Socioeducativo, é a perpetuação do caráter punitivo em que ele se estrutura, reforçando, com frequência, o histórico de maus tratos aos adolescentes. Conforme os normativos legais, especialmente a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o foco do trabalho realizado no Sistema Socioeducativo deve ser para ressocializar o adolescente por meio de práticas educacionais. Com isso a pesquisa, pretendeu investigar a trajetória de um dos adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida no Serviço de Convivência

e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Este serviço é realizado em grupos, organizado a partir de percursos pessoal, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. No caso dos adolescentes em medidas socioeducativas, também busca contribuir para que o percurso que leva o adolescente a cometer ato infracional possa ser interrompido e transformado.

Conforme preconiza a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), os programas de atendimento dirigidos aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais, devam ser realizados com a descentralização político-administrativa, além da participação ativa da família no acompanhamento do cumprimento da medida socioeducativa, tendo em vista a sua responsabilização e reeducação.

Um Olhar sobre a Socioeducação

A Socioeducação é a política pública brasileira referente à implementação das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como resposta ao envolvimento de adolescentes em prática de atos infracionais. Nos casos de medida em socioeducativa em meio aberto, na modalidade Liberdade Assistida, uma das possibilidades de encaminhamento é a participação do adolescente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

O SCFV tem por objetivo estimular a integração e a troca de experiências entre os participantes do programa, valorizando o sentido de vida coletiva, de forma a promover o respeito às diferenças, a colaboração, o autoconhecimento, a autoconfiança e a cidadania, além de fortalecer os vínculos com a família e comunidade. Como o SCFV é um serviço complementar ao Programa de Atendimento Integral à Família, é comum o atendimento a mais um membro da família, sejam irmãos ou primos.

Procedimentos metodológicos do estudo

A pesquisa em curso configura-se por investigação qualitativa, uma vez que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, aos locais e às conversas [...]” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Assim, realizou-se um Estudo de Caso para investigar um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Para Yin (2001) como método de investigação, o Estudo de Caso pode possibilitar o conhecimento de um percurso individual, institucional ou organizacional, em que se deseja conhecer determinado fenômeno e suas incidências na vida social. Ainda, construiu-se diários de campo, com o intuito de descrever o que foi visto, ouvido e pensado. Em Amado (2013, p. 227), os registros do diário de campo, conferem ao estudo um “carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio”. Junto com os diários de campos, considerou-se pertinente a elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas ao adolescente e um profissional que o acompanhava, pois elas podem oferecer ao pesquisador informações preciosas sobre a investigação.

No sentido de organizar e sintetizar os dados recolhidos em campo, recorre-se a Análise de Conteúdo, compreendendo esta como um processo de formação de significados (Bardin, 2011). Desde logo, cumpre informar que se utiliza o nome fictício de Miguel para preservar a identidade do adolescente que constitui o público alvo da pesquisa, bem como houve o consentimento do uso das informações. Para enriquecer o estudo de caso, também se ouviu o educador social, ao qual atribui-se o nome fictício de Túlio, que desempenhou uma importante função no cumprimento da medida do adolescente. Todas as falas do Miguel e do Túlio estarão destacadas em itálicos no texto.

Resultados e Análise dos Dados

A discussão das informações do estudo empírico é com base nas anotações dos diários de campo, da entrevista e de conversas com as pessoas do contexto em que se deu a pesquisa. Miguel chegou ao centro de convivência encaminhado pela Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMA) com 16 anos. Incluído nas atividades do ciclo etário de 15 a 17 anos, não se interessava pelas oficinas e gostava muito de jogar futebol. Segundo o educador social de esporte e lazer, Túlio:

percebi o potencial físico do Miguel e convidei-o a conhecer o atletismo, que ocorria no estádio de esportes da região administrativa local. Inicialmente Miguel hesitou em participar, em aceitar o convite do educador social. Algumas vezes aceitava ir, outras não. Sempre insisti.

As reuniões em rede naquele território eram frequentes e possibilitavam o desenvolvimento de intervenções que agregavam às famílias durante e após a execução da medida socioeducativa. O treinador do atletismo, que já tinha outros grupos compostos por adolescentes e jovens, o acolheu e percebeu a destreza de Miguel para o esporte, incentivando-o a treinar para as corridas. Assim, sentindo-se acolhido Miguel ficou mais interessado e gostou cada vez mais de participar dos treinos: *Comecei a correr, comecei a gostar da coisa. As coisas foram evoluindo. E eu fui treinando, treinando, treinando. Comecei a ganhar campeonato, jogos escolares. Comecei a viajar para fora do Distrito Federal.*

Conforme a fala do Miguel, outros jovens também se interessaram pelo esporte, a comunidade onde morava ficou orgulhosa de suas conquistas, de seu empenho. Diz ele: *nunca pensei que seria exemplo para outras pessoas!*

A UAMA periodicamente questionava ao serviço de convivência sobre a frequência do adolescente e fazia atendimentos individuais a Miguel e à sua família, logo percebendo o seu envolvimento e empolgação com a atletismo.

Miguel destaca que quando começou a correr, o pai bebia bastante, era alcoólatra. Não acreditava que o atletismo fosse resultar em algo positivo. Quando Miguel conquistou os campeonatos e, tanto a família, quanto a comunidade começaram a respeitá-lo, o pai parou de beber.

As coisas dentro de casa mudaram totalmente. Meu pai pegou confiança. Acreditou. Apoiou. Meu pai conseguiu reformar a casa! O atletismo na minha vida foi tudo! Não só a atletismo, mas o professor Túlio. Foi através dele que tudo mudou. Foi um anjo enviado por Deus, para entrar na minha vida e me mostrar aquele caminho.

Em muitos momentos do relato ele cita o educador social que o levou para conhecer o atletismo, demonstrando a gratidão pelos diversos incentivos e disponibilidade que Túlio sempre teve com ele: *O que eu conquistei até hoje, onde eu chego sou reconhecido. Eu devo ao professor Túlio. É como se ele fosse um pai para mim!*

Por outro lado, durante a coleta de dados para esta pesquisa, o educador se emocionou com o reconhecimento. Miguel cita também que os outros educadores sociais do serviço de convivência o apoiaram para que os treinos continuassem.

Eu incentivei vários outros adultos, jovens, crianças que não gostavam a correr. Começaram a praticar o esporte. Começaram a correr. Se inspiravam em mim. Elas me diziam: Quero ser igual a você. Quero viajar. Quero competir. Quero ser melhor. Isso é uma das coisas que vou carregar para o resto da minha vida, porque eu nunca pensei que ia servir de incentivo para as pessoas!

Uma das condicionalidades para estar no serviço de convivência é a frequência escolar. Miguel disse que por um período alternou as aulas e o serviço de convivência (onde ele passava para ir ao estádio treinar e receber os lanches), além de trabalhar com o pai. Após algum tempo, com a necessidade de intensificar os treinos, parou de ir à escola. Diz ele: *foquei só naquilo mesmo que o coração pediu, que foi o atletismo! Fiz a escolha certa na época.*

Outrossim, um dos obstáculos na efetivação do direito à educação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é que o simples retorno à sala de aula tradicional não é motivador para a maioria, que ou já havia evadido ou tem uma defasagem no quesito idade *versus* série a cursar. A assistente social da UAMA que acompanhava Miguel disse que ele não gostava de ir à aula porque era um dos mais velhos da turma.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1996) indica que o educador deve se inteirar daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos vazios, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro das práticas educacionais. Defende a exploração de questões pertinentes ao tema que se debate com o intuito de fomentar uma visão crítica da realidade. Volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno.

Ademais, o serviço de convivência se organiza em grupos, por faixa etária, com o objetivo de garantir a realização das atividades de acordo com as necessidades de cada fase de vida. É importante ressaltar que as oficinas desenvolvidas são estratégias planejadas para se promover a convivência, as conversações e os fazeres por meio dos quais os vínculos entre os usuários e entre estes e os profissionais são construídos. Há adolescentes que não têm aptidão para participar de oficinas que envolvem atividade física ou manual, por exemplo. Essa situação demandará dos profissionais que atuam no serviço atenção às necessidades e perfis de cada um, a fim de que se evite a sua evasão dos grupos. À medida que os vínculos são estabelecidos, maiores são as condições de se propor atividades das quais os adolescentes participem efetivamente.

A relação educador social (professor) e adolescente (aluno) não deve ser uma relação de imposição, mas sim uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O adolescente deve ser considerado um sujeito interativo no seu processo de construção de conhecimento. O adolescente que comete ato infracional está mais vulnerável a ser rejeitado nos espaços institucionais, sejam as próprias instituições destinadas para recebê-lo. A escola marca muitas vezes um espaço irrelevante para o adolescente, pois ele já não identifica sentido na rotina da escola que é apresentada por meio dos conteúdos e das disciplinas tão fora da realidade dele.

O serviço de convivência não é um ambiente escolar tradicional, é um espaço no qual ocorrem oficinas ministradas por educadores sociais, no contra turno da escola formal. Cada educador tem semanalmente um turno para o planejamento individual de suas atividades, de acordo com a diretriz estabelecida coletivamente para aquele período de tempo, seja mensal, bimestral ou até mesmo semestral.

No serviço de convivência em que atuei – recebemos caso de Liberdade Assistida ou em cumprimento de medidas em meio aberto - muitas vezes os educadores faziam o contato com a escola para assegurar a vaga para retorno do adolescente, pois apenas a família não conseguia ter acesso ao horário mais adequado ou mesmo a vaga na unidade de ensino mais próxima de casa. Acredita-se que a escola poderia ser um lugar que colabore positivamente para o rompimento da trajetória infracional dos adolescentes. Contudo, a escola na maioria das vezes não propõe práticas educativas nas quais o adolescente consiga ter a oportunidade que o Miguel teve no atletismo.

O funcionamento do sistema socioeducativo tem como alicerce a responsabilidade compartilhada do trio Estado, sociedade e família. No ECA, conforme o Art. 1º, o Estado deveria garantir a proteção integral do adolescente. Ao analisar a realidade da atuação do Estado no sistema socioeducativo é possível afirmar que em muitos casos é oferecido o mínimo.

A sociedade necessita passar por uma transformação, na qual possa contribuir no processo socioeducativo do adolescente. No Brasil há uma cobrança social por punições mais severas, defesa pela redução de maioridade penal, e nada de contribuição da sociedade civil no sentido

de colaborar com processos mais educativos e menos punitivos. Paira sobre a sociedade a negação da condição de ser humano do adolescente que cometeu ato infracional. Ele passa a ser reduzido aos rótulos vinculados ao cometimento do ato infracional. O adolescente passa a ser identificado como pessoa que cumpre ou cumpriu medida socioeducativa, Miguel menciona sobre a Liberdade Assistida que cumpriu: *Eu nunca gostei de tocar no assunto da minha LA, nunca compartilhei com ninguém. A primeira vez é agora. É uma coisa que mexe com a gente. Eu tento esconder bastante essa parte, pois as pessoas te julgam!*

Miguel conseguiu superar muitas dificuldades, aproveitar a oportunidade que lhe foi apresentada no esporte com o atletismo e hoje tem um currículo que tributam as seguintes conquistas: Melhor atleta do Distrito Federal, por dois anos seguidos; Jogos Escolares; Campeão Brasileiro com Obstáculos, Interclubes; Campeão Brasileiro do Sub 23, 10.000m; 5º colocado Campeonato Sul-americano, Montevideu; Melhor atleta da América do Sul; Campeonato Brasileiro, 5º no ranking nacional, prova de 3.000 m; homenageado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal; Competições de ruas, entre outros.

Dois anos após o início do cumprimento da Liberdade Assistida, das considerações no Programa Individual de Acompanhamento (PIA), realizadas por equipe multidisciplinar (Unidades de Atendimento em Meio Aberto, Serviço de Convivência, treinador do atletismo, entre outros) que acompanhavam, auxiliavam e orientavam Miguel, o juiz da Infância e Juventude que acompanhava o processo dele, declarou a medida cumprida. Miguel disse que foi até o fórum e levou para o juiz um dos troféus já ganhos e agradeceu pela oportunidade de poder seguir nesta nova trajetória, que *continuará a fazer valer a pena!*

Miguel ao ser solicitado que deixasse uma mensagem para os adolescentes e jovens:

O que eu digo para os jovens hoje em dia, é que se você tem um sonho ou se você está apenas começando um sonho, seja qual for o esporte, não desista! Você encontrará muitas dificuldades, mas é nessa hora que você tem que lutar com o coração. Lutar com quem estar perto de você! Foque no seu futuro. Tem dia que você vai chorar, tem dia que você não vai ter o que comer. Se você for firme e forte, você vai ter o seu resultado. Você vai chegar no lugar mais alto do pódio. Você vai ser tornar campeão! A vida da gente é como se fosse uma escada. Faça um degrau de cada vez. Mesmo que demore. Muita calma! Quando você estiver lá em cima, você vai lembrar que valeu a pena. Valeu a pena chorar. Valeu a pena passar frio. Valeu a pena acordar de madrugada para treinar. Valeu a pena cada gota de suor. Cada sorriso. Cada abraço. Cada pulo. Cada grito de explosão! Não desista do seu sonho. Mantenha a cabeça erguida!

Consideração final

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE são leis importantes, se juntam à Constituição Federal e preveem assegurar os direitos dos adolescentes e jovens brasileiros. Ainda assim, vale salientar que o fato das leis existirem, não garantem a sua efetividade por si só. Nesse texto, buscou-se analisar a medida socioeducativa de Liberdade Assistida no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, como uma das possibilidades de encaminhamento de adolescentes em medidas de meio aberto. Pelo estudo do Miguel, esta pesquisa demonstrou que a intersectorialidade e a articulação e integração de atividades são essenciais para a realização de uma estratégia de trabalho que resulte em possibilitar ao adolescente a superação da condição de menor infrator à adolescente que pode ser inserido socialmente em contextos educativos e que desenvolvam as suas potencialidades.

A Socioeducação é complexa e as pessoas se negam a participar, não se inteiram sobre quem são os profissionais envolvidos, quais são os deveres e garantias de direitos que os adolescentes que cometeram infrações devem ter acesso. O desafio é de todos. Ao realizar esse estudo de caso, ficou demonstrado que a relação entre o educador social e o socioeducando foi fundamental para que houvesse a compreensão e a mudança de postura do adolescente. O educador também foi sensível ao observar que outras possibilidades de

oficina poderiam ser ofertadas naquele caso, que forçar o socioeducando a ficar no programa específico para sua idade, resultaria em evasão. O educador observou o potencial físico do socioeducando, apresentou o atletismo como uma alternativa, e apesar da resistência inicial, continuou o acompanhamento até mesmo depois do comprometimento do adolescente com o esporte, quando já se podia identificar a mudança de postura dele.

Dentre tantos desafios que temos no trabalho diário, destaca-se a continuidade dos serviços ou programas. Por exemplo, muitos adolescentes e jovens também iniciaram no atletismo, acompanhados e incentivados pelos educadores sociais do serviço de convivência. Entretanto, como o contrato do ônibus que os transportava acabou e – por burocracia – até hoje não refeito, houve a interrupção da parceria e da prática do atletismo para o público inscrito naquele centro de convivência, pois o estádio é longe de onde eles moram. Além disso, a continuidade do Programa Fortalecendo famílias não foi possível no ritmo esperado, apesar dos relatos animadores de melhoria nas relações das famílias participantes, pois há uma mudança de direcionamentos na condução do trabalho indicado pelos órgãos superiores, nomeadamente as Secretarias, a cada troca de gestão.

Por fim, com a presente investigação, ressalta-se também as relações pessoais como um valor significativo na aplicação da medida socioeducativa do adolescente. O diálogo, conforme preconiza Freire (1996) é uma ferramenta de fundamental no processo de educação em que possibilita tornar as pessoas mais humanizadas e menos embrutecidas. Conforme demonstrou o estudo, a exemplo da relação do Miguel e do Túlio no sistema socioeducativo, que mais adolescentes possam ter possibilidades de mudar a sua trajetória de vida, em que superem a condição de autor de ato infracional e sejam adultos respeitados e donos de conquistas importantes para a vida pessoal e social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2014). *Entre o passado e o futuro*. Trad. de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.

Amado, J. (2013). (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Editora Universty Press.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Brasil. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional... *Diário Oficial da União*, Brasília.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Gestão e Docência Superior para Camponeses no Brasil: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo

Martins, Maria De Fátima Almeida¹; Rocha, Eliene Novaes²

¹Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
Belo Horizonte/MG. Brasil. falmartins.ufmg@gmail.com

²Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB),
Brasília/DF Brasil. elienenrocha@gmail.com

RESUMO

A gestão das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil tem sido uma experiência desafiadora, para as universidades, movimentos sociais, docentes e discentes envolvidos. O curso tem seu marco fundante nos debates com os movimentos sociais através da primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998. A partir de 2004, nasce curso de formação inicial para professores do campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em 2007 inicia a experiência na Universidade de Brasília (UnB). Ações inovadoras de formação de professor organizada em alternância, cuja matriz curricular propõe a formação de educadores em áreas de conhecimento e da organização interdisciplinar do trabalho docente. O curso se torna inovador pela reestruturação de uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico, com um diálogo permanente entre saberes locais das comunidades e o conhecimento científico. Atualmente há no Brasil, 42 cursos ofertados por 34 Instituições de Ensino Superior (IES).

PALAVRAS-CHAVE

Formação de educadores, Educação do Campo; escola do campo

ABSTRACT

The management of the Baccalaureate and Teaching certifications in Rural Education in Brazil has been a challenging experience for the universities, social movements, teachers and students involved. This university degree emerged based on discussions with social movements at the first National Conference on Rural Education in 1998. Starting in 2004, an initial training course for rural teachers took place at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and in 2007 starts the experience at the University of Brasília (UnB). Innovative actions of teacher training organized in alternation, whose curricular matrix proposes the educators' training in areas of knowledge and the interdisciplinary organization of teaching work. The degree becomes innovative by restructuring a new perspective of pedagogical work organization, with a permanent dialogue between local communities' knowledge and scientific knowledge. There are currently 42 university degrees in Brazil offered by 34 Higher Education Institutions (IES).

KEYWORDS

Educators' training, rural education; rural school

O objetivo desta comunicação é apresentar a experiência dos cursos de formação de educadores para atuar nas escolas do campo, que vem sendo desenvolvidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade de Brasília (UnB), com o intuito de demonstrar os avanços e desafios para a construção de uma política pública de formação de educadores em nível de graduação na Educação Superior. A proposta visa analisar o curso a partir do movimento de sua organização no diálogo entre o instituinte e o instituído, elementos fundantes da prática da gestão. Para isso, o caminho será o de apresentar o percurso, o contexto do curso, os sujeitos e suas ações, focalizando os instrumentos e processos relativos à gestão do curso.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são resultados de lutas históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo. São reivindicações que somam mais de duas

décadas de mobilização e luta por parte dos povos do campo (Molina, 2017). No bojo, da construção das políticas públicas para estes sujeitos foram as ações afirmativas que garantiram a ampliação do acesso ao ensino superior dos camponeses, sendo estas fundamentais para a construção da proposta de formação inicial e continuada junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Atualmente, as LEDoCs são uma realidade como política de acesso ao ensino superior. A formação de professores para atuar nas escolas do campo, numa perspectiva de transformação do espaço escolar através da docência por área do conhecimento, da formação para atuar em processo de gestão escolar e comunitária, são diferenciais que possibilitam uma interlocução e parceria permanentes entre a Universidade, as escolas da educação básica e as organizações sociais. A formação por alternância que consolida a estratégia pedagógica e articula os saberes dos povos do campo com os conhecimentos científicos, contribui fundamentalmente para a construção de uma outra referência de escola. O tempo escola (TE), ou Tempo Universidade (TU), e o Tempo Comunidade (TC) são pilares de um diálogo permanente entre saberes, entre sujeitos, entre espaços educativos (Santos, 2012).

No entanto, a construção desta proposta é desafiadora para as Universidades, uma vez que a organização pedagógica e administrativa destes cursos, exigem uma reorganização da forma de como historicamente a formação em nível superior vem se dando nas Universidades brasileiras. O que se observa é que a própria presença dos sujeitos camponeses na Universidade é um ato de resistência permanente, seja pela falta de condição econômica, mas em especial, pelas diversas situações de sobrevivência cotidiana, dentro de um espaço que historicamente não foi preparado para recebê-los, são jovens mães que têm filhos pequenos e que não tem com quem deixá-los para poder ir estudar, são jovens que sobrevivem de seu trabalho informal, que não possuem renda fixa e que dependem da produção familiar para sua sobrevivência. São em sua maioria, jovens, negros e mulheres, e que em geral, são os primeiros de sua família a entrarem numa Universidade Pública.

As LEDoCs apontam para a construção de projeto de formação de educadores do campo, para que possam assegurar a presença da escola no próprio campo, mas com propostas pedagógicas condizentes com as questões pertinentes à realidade do povo camponês (Molina, 2014).

A gestão do curso de Licenciatura em Educação do Campo tem sido uma experiência desafiadora, para as universidades, para os movimentos sociais e para os docentes e discentes envolvidos. E o desafio consiste na abertura de novos instrumentos de gestão, a exemplo, dos conselhos de participação dos movimentos junto às coordenações, que mesmo não sendo estes deliberativos, funcionam como órgão consultivos e contribuem no processo de divulgação e ampliação da política de formação nos territórios. É importante destacar que esse instrumento não acontece em todos os cursos, pois isso depende da forma da correlação de forças dos movimentos em cada estado.

O curso tem seu marco fundante com os debates com os movimentos sociais através da primeira conferência de Educação do Campo, em 1998 e, em 2004, surge o primeiro curso de formação inicial para professores do campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em 2007 a Universidade de Brasília (UnB), também passa a ofertar o curso. Estas experiências emergem da demanda dos movimentos sociais do campo à universidade, no sentido de realizar uma formação inicial, em nível de graduação, para sujeitos que moram e/ou trabalham no campo. Na UFMG, consta no seu projeto pedagógico a comissão consultiva que é constituída por órgãos municipais e estaduais e os movimentos sociais, como órgão consultivo constando no regimento do curso seu funcionamento. As duas experiências foram construídas no debate coletivo entre movimentos sociais e universidade. As decisões sobre a gestão, administrativa e pedagógica, percorre a fronteira do instituído, condição que lhe dar forma e legitimidade acadêmica, e a fronteira do instituinte, condição dada no movimento do fazer do curso. Embora as Universidades apresentem estratégias peculiares à sua região, à sua organização interna e dos próprios perfil dos sujeitos que atendem, bem como na consolidação institucional do Curso, os princípios da formação de professores

para atuar na educação do campo, são os mesmos, construídos a partir do debate e da construção coletivas entre os envolvidos.

Como referência analítica adotamos, nas duas Universidade, as discussões sobre os modelos de gestão educacional, abordando com especial ênfase, os desafios da construção de um modelo de cogestão, entre universidade e movimentos sociais, bem como as derivações desse processo para a dinâmica de gestão na sala de aula. Isto porque, vem-se fortalecendo o conceito de *sujeito coletivo* como partícipe não somente na gestão do curso, mas na compreensão do aluno como cogestão da sua formação.

Observa-se que essa forma de gestão traz significativas repercussões sobre a relação entre o saber e a prática, o conhecimento e a prática. Para isso, compreendemos que a produção dos saberes instituintes que emanam da vivência e experiência dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo são importantes na forma e condução de uma gestão educacional pública. Nesta, o instituído e o instituinte, instaura o diálogo com as práticas e, conseqüentemente, entre formas de conhecer e de saber. O diálogo com os autores e as experiências da gestão do curso nos permitem uma reflexão sobre o fazer do processo de constituição do curso para formação docente superior para os trabalhadores do campo no Brasil.

Conforme destacam Molina e Sá (2011) pretende-se formar educadores capazes de promover uma articulação entre a escola e comunidade, para isto é necessário que a formação possibilite aos educandos a vivência de processos internos que articulem as questões da realidade das escolas com o conhecimento científico produzido nos espaços acadêmicos, mas também que sejam capazes de alterar os modos de organização e gestão das escolas do/no campo. A transformação da escola do campo, numa perspectiva de contribuir para emancipação dos sujeitos, requer estratégias que possibilitem a mudança de paradigma na relação escola, comunidade e universidade.

(...) se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. (...) O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. (...) Isso também não implica necessariamente em técnicas de ensino diferentes e menos ainda em um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana” (Freitas, 2010, p.03)

Neste sentido, faz-se necessário a reconstrução de processos de formação que possibilite os diálogos necessários para que os educadores se percebam como sujeitos capazes de fazer as mudanças na práxis pedagógicas para que a escola também possa se transformar.

Os Cursos atuam na formação e habilitação de profissionais para atuação nos níveis fundamental e médio que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo acolhendo, ainda, jovens e adultos do campo que desejam atuar na educação. O curso visa contribuir com a preparação de educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, incluindo a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e também no seu entorno, através da formação simultânea também para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários. Ou seja, a perspectiva de formação construída nas Licenciaturas atua na formação de educadores em três dimensões político-pedagógicas: Docência; Gestão de processos comunitários e gestão de processos escolares.

Esta perspectiva de formação mais ampla para os educadores apresenta-se como inovadora, importante e necessária se considerarmos a realidade das escolas do meio rural. A formação de um educador que não restrinja sua atuação à sala de aula como professor regente, mas

também exerce suas atividades didático pedagógicas na gestão de processos educativos escolares, ou seja, busca prepará-lo para compreender a escola no seu conjunto, desde as ações diretamente ligadas ao ensino, bem como as questões ligadas a vida escolar, aos processos de gestão e organização da escola.

Destaca-se também a importância da formação que proporcione um olhar para sua comunidade, para o entorno da escola, onde as ações da mesma têm influências direta e indiretamente. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem seu papel. Simultaneamente, o Curso contribui para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência para práticas políticas e pedagógicas da Educação do Campo. Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, em processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo.

Para que as estratégias acima funcionem no processo de formação, optou-se pela formação por áreas de conhecimento como promoção do trabalho coletivo entre os educadores. Entende-se que só assim a estratégia de organização curricular alcançará os resultados esperados. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, promovem-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores. (Molina; 2017, p. 595).

Outra estratégia pedagógica fundamental na Educação do Campo no ensino superior, refere a organização do curso em regime de Alternância, organizado através de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Os Tempos Universidades referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no espaço da Universidade, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na própria Universidade e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo.

O Tempo/Comunidade-Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas: i) Inserção Orientada na Escola (IOE); ii) Inserção Orientada na Comunidade (IOC), iii) Tempo de Estudos e iv) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade.

As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo promovem uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem.

A organização em sistema de alternância tem possibilitando ainda acesso a Universidade por educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um Curso superior, possibilitando a permanência nesta graduação, dos professores em exercício nas unidades escolares do território rural. Busca-se ainda contribuir para que os jovens e adultos que ingressam na educação superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo.

Durante o Tempo Universidade as ações didático-pedagógicas articulam-se em blocos disciplinares. Uma das estratégias metodológicas de oferta da LEdoC, objetivando promover maior articulação entre os conteúdos e contribuir com a criação de condições mais eficazes para o favorecimento dos processos de aprendizagem desenvolvidos a partir da alternância pedagógica.

Esta estratégia foi pensada para alterar as relações de produção de conhecimento no curso promovendo articulações que permitam superar o isolamento entre disciplinas afins, favorecendo o diálogo entre os docentes de diferentes disciplinas de cada etapa, que trabalhem conteúdos que se aproximam e que utilizem categorias comuns na análise do fenômeno educacional. A elaboração de blocos temáticos aglutinadores de conteúdo é feita, portanto, a partir da articulação entre diferentes disciplinas e diferentes docentes que atuarão numa mesma etapa de Tempo Universidade.

Porém, ao invés de entrarem isoladamente no Tempo Universidade, sem um trabalho prévio de conhecimento e compartilhamento do que será trabalhado por cada professor, busca-se construir um trabalho coletivo entre os docentes no Tempo Universidade, a partir de blocos de disciplinas com temáticas comuns, o que exige planejamento conjunto entre os docentes a partir de afinidades de conteúdo, temas, referências, eixos temáticos.

Busca-se, em cada semestre, identificar as aproximações entre as várias disciplinas e conteúdo de modo a possibilitar um diálogo permanente entre elas, através de planejamento coletivo, entre os professores de um mesmo núcleo e entre os professores das áreas específicas e ainda entre os professores que compõem estes dois grupos – formação geral e formação específica. Todo este processo acontece na preparação das disciplinas, bem como na construção cronograma de aulas, elaborados pelo Núcleo de Docentes Estruturante (NDE) no início de cada semestre.

Nesta definição, mais que a organização do tempo de cada professor com as turmas, define-se prioritariamente qual a melhor a organização e sequência que estas disciplinas podem ser trabalhadas: quais as abordagens que determinadas disciplinas podem ter, para serem na sequência da etapa do Tempo Universidade, serem retomadas e aprofundadas por outros componentes curriculares do mesmo período do TU ou mesmo do próximo TC. Convém destacar que este processo de articulação dos blocos das disciplinas dá-se num contínuo de promoção do trabalho coletivo dos docentes dos cursos da Licenciatura em Educação do Campo em todo os semestres da oferta desta graduação.

Outra importante estratégia metodológica construída para articular as ações da formação docente concebida diz respeito ao processo desenvolvido a partir da adoção do trabalho com o Sistema de Complexos, realizado a partir de Pistrak (2010). Os complexos colocam como questão a articulação das bases da ciência com a prática social (o trabalho), a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas, que são referências para o debate e aprofundamento da ciência e dos conteúdos curriculares.

A realidade imediata é ponto de partida para ampliar a compreensão da totalidade em que esta realidade se insere e qual o papel da ciência e dos conhecimentos historicamente acumulados para produzir uma transformação social, que não vem de fora para dentro. Ou seja, desenvolver a capacidade dos educandos para promoverem uma leitura crítica e uma compreensão da sua realidade e do conhecimento científico, para assim produzir mudanças sociais. Trabalhar com os complexos é opção metodológica importante no contexto da formação por área de conhecimento, dado que para Freitas, o complexo significa a consciência, pelos alunos, das ligações internas entre os fenômenos e não de uma mistura de diferentes disciplinas. (Freitas, 2010).

Por fim, vale ressaltar que cada Tempo Universidade está estruturado em diversos tempos educativos – Tempo Aula: Tempo Organicidade: Tempo Cultura; Tempo Estudo, dentre outros, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às demandas necessárias ao cumprimento do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização.

Assim, o curso organiza os tempos acadêmicos de maneira a inserir os educandos na própria lógica da nova forma escolar que anuncia. O faz em razão de que as instituições de ensino – tanto as escolas de educação básica quanto as universidades – funcionam sob a lógica da dinâmica organizada pela base material vigente na sociedade, o modo de produção capitalista.

Nesta base, da qual todos fazemos parte e somos parte, predominam os valores do individualismo e da competição. Reconstruir espaços de solidariedade, companheirismo e solidariedade é compromisso e parte dos objetivos associados à transformação da “forma” escolar. Um esforço que deve ir além da lógica formal do ensino sobre os novos valores, mas sobre a organização do Tempo Universidade como tempo e espaço de vivência destes novos valores, desde o princípio de que a “forma” forma. A este tempo e espaço denominamos Organicidade.

A Organicidade é a estrutura organizativa que se constrói em torno de dois grandes princípios: o princípio da direção coletiva e o princípio da divisão de tarefas. O princípio da direção coletiva designa o compartilhamento da direção de um processo por todos aqueles que participam. Atua no rompimento da lógica dominante de direção em que alguns decidem o que a maioria executará, inserindo a todos/as no processo diretivo, na tomada de decisões de acordo com as diversas instâncias e compartilhando responsabilidades.

Na Licenciatura em Educação do Campo, as instâncias de decisão vão desde os Grupos de Organicidade (núcleos de estudantes), Coordenação de Turma, Plenárias, Assembleias, Comissão Político-Pedagógica até o Fórum do curso em que participam as representações dos colegiados estudantis, professores e coordenação do Curso.

O princípio da divisão de tarefas estabelece que todos devam assumir sua parte na aplicação das tarefas definidas, valorizando a participação de todos e evitando a centralização. A decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual. A divisão de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas se tornem parte desse todo, também possibilita que todos/as cresçam na medida em que cada um/a contribuir de acordo com sua formação profissional e pessoal.

Os resultados deste trabalho demonstram que é possível constituir e imprimir uma política pública de formação de educadores do campo dentro das universidades brasileiras. Esta formação foi ampliada a partir de 2012, através do Edital Procampo nº 02 de 2012, do Ministério da Educação (MEC) e com a pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo foram conquistados 42 cursos permanentes em 33 Instituições, com disponibilização de 600 vagas de técnicos administrativos para dar suporte ao processo de implantação dessa nova graduação, com elementos bastante específicos como proposta de formação docente nas Universidades Públicas.

Outro resultado importante são as ações dos egressos nos territórios de ação. A UFMG nos Estado de Minas Gerais, e mais densamente nos territórios geraizeiros, ou seja, nos campos gerais no norte do estado de minas gerais e Vale do Jequitinhonha. A UnB atuando nos territórios quilombolas, especialmente no maior quilombo do Brasil: Território Kalunga, assentamento e acampamentos da reforma agrária no Distrito Federal (capital) e no seu Entorno que estão ocupando as escolas com seus saberes e práticas, estão influenciando na organização e na dinâmica territorial. A ação dos educandos muda a escola, assim como muda o meio em que a escola está inserida, possibilitando uma aproximação mais efetiva na relação escola e comunidade.

Muitos desafios ainda se mantem, vez que as políticas públicas para segmentos mais pobres da população brasileira são constantemente ameaçadas por governos neoliberais que atuam na tentativa de diminuir direitos da classe trabalhadora e aumentar privilégios de uma classe que historicamente vem se beneficiando com a exclusão, com a pobreza e com a miséria. Estamos no Brasil, vivendo esse momento de recuo de políticas neste nível, visam uma maior inclusão da população mais pobre e marginalizada da sociedade. A eleição um governo que não tem compromissos com estas pautas, ameaçam essas políticas públicas, mas a resistência continua sendo fortalecida, visando assegurar que direitos conquistados não sejam perdidos Neste sentido, cursos de formação de educadores para atuar nas escolas do campo e defender que as escolas do campo continuem existindo são formas de resistência e de garantia de direitos mínimos conquistados.

Os resultados destes cursos são possíveis de serem verificados não somente nas escolas, mas também na vida dos educandos, formados ou não, que atuam no seu território, estão assumindo a docência e a gestão das escolas, mas estão contribuindo para ampliar nas próprias Universidades a pesquisa e extensão universitária. Muitos trabalhos de dissertações, teses e relatórios estão sendo produzidos, que contribuem para um repensar da educação básica do campo, mas também as práticas pedagógicas no ensino superior. Os desafios são permanentes, mas os resultados deste trabalho já podem ser percebidos na vida dos educandos, nos movimentos sociais e na prática cotidiana da Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freitas, L. C. (2010) Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, Veranópolis – RS, n. 15, set.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set.

Molina, Mônica Castagna. (2014). Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB. In Souza, J. V. (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 263-290). Campinas: Autores Associados.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. (2012). *A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília*. 2012. xvi, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — UnB. Brasília.

PISTRAK, M. M. (2010). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.

Universidade de Brasília (2019). Projeto Político Pedagógico de Curso. Brasília, UnB.

Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Projeto Político Pedagógica de Curso, UFMG.

Estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: repercussões na formação inicial do Pedagogo

Carneiro Sarturi, Rosane

Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, racsarturi@gmail.com

RESUMO

O projeto insere-se no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Objetiva analisar a contribuição do PIBID na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil, no período de 2009 à 2017. Os estudos de Freire (1983; 1996); Becker (2003); Piaget (1986, 1994); Fernandes; Ramos; Sarturi (2013), entre outros serviram de suporte teórico. A metodologia, de abordagem qualitativa, baseia-se nos relatórios anuais elaborados, considerando as propostas inovadoras de ensino-aprendizagem. Os resultados têm comprovado que as acadêmicas que participaram do programa desenvolvem um compromisso profissional mais aguçado diante da diversidade social, econômica e cultural dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a inserção no espaço escolar promoveu a competência para trabalhar com a diversidade, desenvolvendo a escuta sensível necessária para promover o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Pibid. Práticas pedagógicas. Espaços de reflexão-ação-reflexão. Relação teoria/prática. Repercussões na Formação Inicial do Pedagogo.

ABSTRACT

The project is part of the Program of Scholarship Initiation (PIBID) of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The aim of this study is to analyze the contribution of PIBID to the initial formation of Pedagogical scholars of the Federal University of Santa Maria / RS / Brazil, from 2009 to 2017. Freire's studies (1983; 1996); Becker (2003); Piaget (1986, 1994); Fernandes; Ramos; Sarturi (2013), among others served as theoretical support. The methodology, based on a qualitative approach, is based on the annual reports prepared, considering innovative teaching-learning proposals. The results have proven that the students who participated in the program have developed a more professional commitment to the social, economic and cultural diversity of the students years starting elementary school, insertion in the school space has promoted the competence to work with diversity, developing the sensitive listening necessary to promote the teaching-learning process.

KEYWORDS

Pibid. Pedagogical practices. Spaces of reflection-action-reflection. Relationship theory/practice. Repercussions in the Initial Formation of the Pedagogue.

a busca de contextualização

Este estudo insere-se no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que surge em 2007 com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (*Portaria Normativa nº 38, 2007*), que estabelece os objetivos e as normas para a primeira chamada pública de Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolver as propostas do programa nos cursos de licenciatura.

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

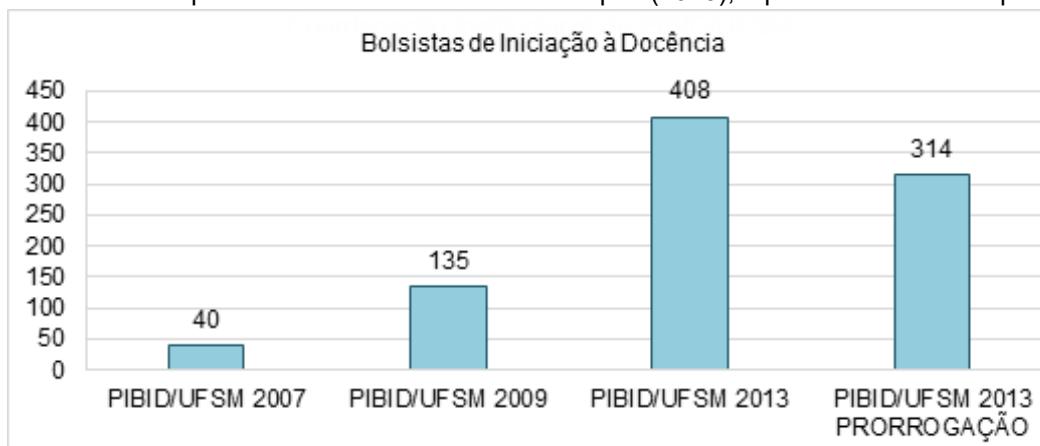
Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (*Portaria Normativa nº 38, 2007*)

O primeiro Edital do Programa PIBID, em 2007, lançado pelo Ministério da Educação e fomentado pela CAPES e pelo FNDE, foi conquistado com apoio da Lei nº 11.273/2006 que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, e tem como uma das prioridades a valorização do magistério para incentivar os estudantes a optarem pela carreira docente, entre outros objetivos como a prática dos envolvidos, pensando na articulação entre teoria debatida em formação na instituição e a prática realizada nas escolas, desenvolvidas pelo programa, e proporcionar o contato de acadêmicos com a realidade encontrada no contexto escolar da rede pública. (*Lei nº 11.273, 2006*).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) faz parte do PIBID desde a primeira chamada pública, no Edital MEC/CAPES/FNDE/2007, as atividades começaram nas escolas a partir de 2009, os primeiros cursos participantes foram: Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química. (*Tomazetti; Lopes, 2013*). O Edital CAPES nº 02/2009 ampliou o programa com os cursos que ainda não haviam concorrido, em 2010 iniciaram as ações os novos cursos na UFSM: Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, História e **Pedagogia**. Com a abertura do Edital CAPES nº 011/2012 para a submissão de novas instituições, nas quais ainda não havia o PIBID e para a ampliação dos que já existiam, houve a oportunidade de prorrogação das atividades vinculadas ao Edital CAPES nº 02/2009 até 31 de julho de 2013, (*Tomazetti; Lopes, 2013*), incluindo mais três cursos: Música, Teatro, Interdisciplinar e Educação do Campo. Os projetos do Edital CAPES nº 02/2009 foram prorrogados através do Edital que a CAPES lançou em 2012. Dando sequência às atividades do PIBID, ainda em 2013 a CAPES lançou o Edital nº 061/2013 que proporcionou uma nova etapa de atividades nas escolas no início do ano de 2014, finalizadas em 2017.

No gráfico que segue foram realizadas análises do número de bolsistas de iniciação à docência no PIBID/UFSM, apresentadas em quatro colunas: a primeira da esquerda para a direita correspondente ao Edital MEC/CAPES/FNDE/2007, prorrogado com o Edital CAPES nº 01/2011 e terminou suas ações em 2013 apresentado como PIBID/UFSM/2007; a próxima coluna corresponde ao Edital CAPES nº 02/2009, que ampliou seus subprojetos com o Edital nº 11/2012 e terminou suas ações em 2013, apresentada como PIBID/UFSM/2009; na terceira, o Edital CAPES nº 061/2013 denominado PIBID/UFSM/2013, seus dados foram coletas em julho de 2015; a quarta corresponde a prorrogação do Edital CAPES nº 061/2013, apresentado como PIBID/UFSM/2013/Prorrogação, seus dados foram coletas ao final de 2017.

Gráfico 1: Relação de Bolsistas de Iniciação à Docência, por edital, considerando suas prorrogações.
FONTE: Realizado a partir dos dados de Tomazetti e Lopes (2013), e planilhas recebidas por e-mail da



No Edital PIBID/UFSM/2007 o programa contava com 40 bolsistas de iniciação à docência, o PIBID/UFSM/2009 contemplou 135 bolsistas de iniciação à docência, sendo 24 da Pedagogia. Já no PIBID/UFSM/2013 aconteceu uma elevação considerável do número de bolsistas passando para 408, sendo 24 da Pedagogia anos iniciais. Porém, após sua prorrogação as bolsas diminuíram para 314. Os bolsistas que saíram do programa, por diferentes motivos, não abriam mais a possibilidade de inclusão de novos bolsistas.

Diante deste quadro, o foco deste estudo, a partir do desenvolvimento do PIBID/ Pedagogia, objetiva analisar a contribuição do PIBID na formação inicial dos acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil, no período de 2010 à 2017.

O caminho percorrido

O Projeto Pedagogia/anos iniciais UFSM/PIBID, inicia sua participação na UFSM a partir do Edital CAPES nº 02/2009, desenvolvendo suas ações com 24 bolsistas de iniciação à docência, três supervisoras de três escolas públicas de Educação Básica, e uma coordenadora de área. Em 2011, completavam-se dois anos de atividades do Edital CAPES nº02/2009, prorrogadas no Edital CAPES nº11/2012, ao final do ano de 2013 abre novo Edital e o projeto é desenvolvido até 2017. Em 2018, abre novo Edital, com novas regras, incluindo a Residência Pedagógica e provocando muitas alterações na sistemática de trabalho, período que não será abordado neste estudo. No período abordado neste estudo, o projeto contou com 98 bolsistas, considerando que nem todos permaneciam durante todo o período de vigência do projeto.

O projeto apresenta como objetivo geral construir espaços de reflexão-ação-reflexão para qualificar as práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento pleno do processo ensino-aprendizagem, envolvendo toda a comunidade escolar como sujeitos destas ações (Fernandes; Ramos; Sarturi, 2012).

A proposta de trabalho para os anos iniciais prevê a criação de um espaço alternativo de ensino-aprendizagem, para a superação dos altos índices de reprovação apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O trabalho é desenvolvido a partir de duas atividades de intervenção, a Sala Multi e o Ateliê. A Sala Multi é Multisseriada, porque trabalha com crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Multidisciplinar, porque possui como objetivo desenvolver atividades pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento das três áreas do conhecimento: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal, permeadas pelas relações interpessoais. A outra atividade desenvolvida é o Ateliê, que tem como finalidade desenvolver atividades pedagógicas dentro dos três eixos já mencionados e com uma metodologia permeada pela ludicidade.

Para desenvolver este trabalho utilizou-se uma metodologia que se caracteriza como uma abordagem qualitativa. Pois:

[...] nessa abordagem não se emprega os métodos e técnicas estatísticas como base do processo de análise de um problema. A pesquisa qualitativa tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas ou categorias homogêneas de um problema (Reis, 2008, p. 57).

Das atividades concretizadas nas três escolas públicas participantes, cada uma com oito bolsistas, cinco na sala Multi e três no Ateliê, quando eram elaborados relatórios a cada encontro por cada bolsista. A Sala Multi tem como prioridade atender um número de 25 alunos, dos anos iniciais das turmas de 2º ao 5º ano que possuíam dificuldades de ensino-aprendizagem e defasagem idade série, perfazendo um total de 75 alunos atendidos no conjunto das escolas. As atividades da sala Multi eram realizadas no turno inverso ao da aula regular, cada aluno participante possuía um parecer descritivo elaborado pela professora regente da sua turma, fundamentado nos três eixos do projeto. O parecer realizado pelo professor regente tinha como objetivo possibilitar o conhecimento prévio de cada aluno e

auxiliar no planejamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, os encontros eram realizados três vezes por semana, com duração de duas horas cada.

O Ateliê, segunda modalidade de inserção, era direcionado para um momento de ensino e aprendizagem, em que cada bolsista de iniciação à docência tivesse a oportunidade de realizar atividades lúdicas e dinâmicas de interação para uma turma de 1º ao 5º ano, no período de duas horas, uma vez por semana, no turno regular, dos anos iniciais, perfazendo um total de 450 alunos, uma média de 150 alunos por escola a cada ano do projeto. Os professores regentes aproveitavam estes momentos para acompanhar as atividades na sala com seus alunos ou para realizar seus planejamentos e reuniões de estudos com os demais professores da escola.

Ao final de cada ano era elaborado um relatório com todas as ações desenvolvidas, englobando os planejamentos com as reflexões realizadas por cada bolsista, narrando as inovações e reflexões acerca das experiências realizadas. No relatório anual constam as demais participações dos bolsistas em eventos científicos e as produções como: artigos científicos, apresentações de trabalho, vídeos institucionais, livros e capítulos e, seminários internos, que serviram de base de dados para a realização das análises deste estudo. Foram tomadas como categorias de análise destes documentos: as práticas pedagógicas, os espaços de reflexão-ação-reflexão, a relação teoria/prática e as repercussões na Formação Inicial do Pedagogo.

Pressupostos para a intervenção: práticas pedagógicas

A abordagem de intervenção utilizada no projeto é baseada em princípios lúdicos e utilizada como ferramenta de ensino jogos pedagógicos que contemplem os três eixos orientadores: lecto-escrita, lógico-matemático e localização espaço-temporal. Os jogos manuseados na sala Multi pelos bolsistas, são jogo da trilha, bingo das letras, bingo dos números, varal das letras, jogo das frases, baralho, tangram, blocos lógicos, entre outros que são construídos pelos bolsistas, sempre levando em consideração os três eixos orientadores. Além do uso de jogos pedagógicos existe a construção de textos coletivos a partir de filmes e leituras, construção das regras de convivência, música, a utilização do desenho como estratégia para os alunos se expressarem, entre outras coisas.

A finalidade da utilização dos jogos em sala de aula proporciona aos educandos uma nova maneira de aprendizado que consiste no aprender brincando. De acordo com Kishimoto:

O jogo, como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. (*Kishimoto, 2011, p. 80*).

Segundo as percepções dos bolsistas acerca do jogo como metodologia de ensino, eles acreditam que esta é uma maneira de se distanciar do viés tradicional de ensino, baseado na transmissão de conhecimentos, pois durante suas atuações proporcionam aos educandos momentos de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e determinado jogo que remete a realidade discente, ou seja, os bolsistas criam possibilidades alternadas para que a efetiva produção e construção do processo ensino-aprendizagem se efetive. Para Freire (1996, p. 22): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Inclusive para o mesmo autor, a transferência de conhecimentos aos educandos implica em uma concepção bancária de ensino, Freire (1983, p. 66) afirma que: “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.”

O brincar a partir do manuseio de jogos proporciona a criança um momento de interação com o mundo do imaginário, fazendo com que se envolva na ação. Ao jogar, a criança não se preocupa com as estratégias de ganhar ou perder, ou tão pouco pensa em momentos de sua vida e sim se envolve com a brincadeira e se entrega ao prazeroso momento de jogar.

Segundo Kishimoto (2011, p. 24): “Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo do imaginário.”

Para Piaget (1986), quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Buscando um espaço pedagógico com a inserção dos jogos dentro do contexto escolar, permeado pela ludicidade, os bolsistas pretendem transformar a frustração do não aprender, daqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, em prazer de aprender brincando, sem esquecer-se de criar possibilidades de inovar propostas na estrutura, organização e efetivação das práticas docente, através da relação dialética entre os saberes e práticas com a escola.

No que concerne as práticas pedagógicas, as ações realizadas pelos bolsistas eram voltadas a ludicidade, a brincadeira, ao jogo, muitas vezes eram questionadas pelos alunos, pois eles estavam acostumados com a sala de aula organizada com mesas uma atrás da outra e total silêncio para a realização de atividades em livros e cadernos que deveriam ter o registro, pois, cairia na prova que avaliaria cada um de forma individual. Enquanto nas atividades com jogos eles não sentiam aquela cobrança para fazer, porque “não ia cair na prova”. A estratégia de ensino permeada pela ludicidade, com objetivos claramente definidos, leva o aluno a não perceber que está aprendendo, o que acaba por contribuir para o aprendizado, quando eles têm oportunidade de abstrair a partir da ação desenvolvida. Para Becker:

[...] a docência está habituada à prática de um ensino de resultados – ensino de resultado de pesquisas científicas ou tecnológicas, e não da metodologia de pesquisa que levou a esses resultados; resultados de cálculos e não do processo de confecção desse cálculo; em uma palavra, resultados em forma de notas ou conceitos e não do processo de aprendizagem que levou a esse resultado. Para a nova compreensão do processo de aprendizagem é preciso ir além (Becker, 2003, p. 17).

As experiências realizadas pelos bolsistas eram registradas, seguida da reflexão sobre as atividades desenvolvidas no encontro. Desta forma, em uma nova oportunidade a ação poderia ser realizada com exigências maiores, o pensamento sobre a ação permite perceber os pontos positivos e negativos de cada situação que aconteceu na prática, como afirmam as bolsistas: “É por meio das experiências que podemos refletir nossa aprendizagem durante a construção do conhecimento” (Tomazetti; Lopes, 2013, p. 57). No decorrer do projeto realizadas reuniões semanais com a coordenação, a supervisão e os bolsistas de iniciação à docência, quando eram analisadas as experiências nas escolas envolvidas, objetivando refletir sobre as práticas e inovar sobre as mesmas, caracterizando os espaços de reflexão-ação-reflexão.

Avaliando o processo resultados esperados: os espaços de reflexão-ação-reflexão.

Ao longo do projeto, no decorrer das atividades desenvolvidas, a cada gesto, os bolsistas adquiriram a confiança dos alunos, os conhecendo melhor, suas dificuldades, seus problemas e suas virtudes. Os **espaços de reflexão-ação-reflexão**. Oportuniram perceber que com muita frequência e que perdurou desde o início do projeto é a falta de credibilidade que os alunos têm em si mesmos. A cada novo desafio uma nova frustração. Isso é decorrente de uma educação baseada no cumprimento de regras e valores morais impostos pela sociedade, bloqueando todas as possibilidades do indivíduo conquistar sua autonomia, defender suas idéias, construir seus conhecimentos e compartilhar de forma autônoma as regras de convivência social. Diante disso, Piaget (1994), coloca suas inquietações dizendo que as regras ensinadas às crianças são impostas pelos adultos e normalmente não foram construídas de acordo com as necessidades e realidade das mesmas.

Consideramos a importância da epistemologia docente no cotidiano escolar (Becker, 2013), foi possível perceber que a organização das **práticas pedagógicas** na Sala Multi transformou-se em um desafio, pois neste espaço nos deparávamos com uma diversidade

de características. Desta forma, o maior desafio do futuro pedagogo é englobar os tempos de aprendizagem de cada um, as características, as individualidades dos alunos em uma atividade que seja atrativa, divertida para todos e que auxiliem os alunos no processo de construção do conhecimento. De acordo, com relato da bolsista Rosa Maria Camargo:

Os desafios da Sala Multi estão, para mim, demonstrados na hora de fazer atividades que envolvam todo o grupo junto, por exemplo: A Hora da Novidade, é um grande desafio manter as crianças juntas neste período. Mesmo que se obtenha uma cooperação do grupo, algumas vezes é desgastante buscar estratégias que envolvam a atenção, quase que todas, de todos. (Camargo, 2013)

Portanto, constata-se que as **práticas pedagógicas** na Sala Multi não podem infantilizar os adolescentes que frequentam este espaço e nem tratar as crianças como adultos. As ações precisam ser planejadas para todos, de maneira que desperte a curiosidade e o interesse em todos os participantes envolvidos. Esta prática torna o trabalho das bolsistas mais desafiante, pois constantemente é necessário buscar estratégias e soluções para os problemas encontrados, principalmente os que envolvem a participação e interesse dos alunos.

A experiência vivenciada na Sala Multi, auxiliou as futuras pedagogas a realizar uma relação entre a **teoria e a prática**, nos possibilita colocarmos em prática o que aprendemos em nossa formação inicial. Por fim, a vivência em uma Sala Multi, nos proporciona reconhecer como é uma sala de aula e quais são as diversidades que podemos encontrar nesse espaço. Pois, até mesmo em uma sala de aula regular, nos deparamos com uma diversidade de características dos alunos e também necessitamos interagir no seu processo de alfabetização, de ensino-aprendizagem.

Portanto, a vivência no espaço da Sala Multi, nos possibilitou perceber a metodologia baseada em jogos que de outra maneira, nos demonstra que a partir dessa podemos tornar o processo de aprendizagem divertido e atrativo. Conforme a bolsista Stefane Borba Pereira (2013) “[...] a experiência que tenho na Sala Multi é grandioso, pois me possibilitou ver o jogo com outros olhares.” Enfim, está vivência, nos mostra o quanto à metodologia baseada em jogos é eficaz e divertida para os alunos.

A experiência da docência no Ateliê demonstrou para os futuros pedagogos a importância do planejamento e dos registros diários. No decorrer das atividades, percebeu-se que o **planejamento** era um instrumento necessário e importante, para o desenvolvimento da ação docente, pois a partir deste instrumento, era possível organizar, pensar e refletir sobre a prática educativa. De acordo com o relato da bolsista Luana Lais Lafourcade:

O Ateliê me permite uma atuação dentro de sala de aula com autonomia, pois são as duas horas que fico sozinha com os alunos. Permitindo que eu aprenda a perceber as dificuldades, as atividades que possibilitam um aprendizado de qualidade. Enfim, é o momento em que eu tenho a oportunidade de colocar em práticas todas as atividades planejadas. (Lafourcade, 2013)

Portanto, conclui-se que o **planejamento** é um instrumento essencial e indispensável, pois, neste encontramos a organização das atividades que seriam desenvolvidas com a turma e também, a reflexão da prática, destacando quais foram os pontos negativos e positivos das atividades. Este possibilitou aos futuros pedagogos perceberem, quais ações eram possíveis ou impossíveis de desenvolver no Ateliê, durante o período de duas horas.

Os registros diários foram relevantes e essenciais, pois através destes, os futuros pedagogos, realizavam o processo de reflexão de sua prática, neste também encontrávamos ações, tarefas que foram desenvolvidas pelos alunos, no decorrer dos Ateliês. Nos registros encontramos as dificuldades, os avanços que os alunos apresentaram no desenvolvimento do Ateliê. Ao elaborar, os registros diários, os futuros pedagogos realizavam o processo de ação e reflexão de suas práticas educativas.

Portanto, o Ateliê proporciona uma primeira experiência docente para os futuros pedagogo. Estas experiências vivenciadas pelos sujeitos são de extrema importância, para a formação

de um profissional qualificado. De acordo, com o relato da bolsista Tailine Halberstadt, o Ateliê:

Contribuiu para o ensino e a aprendizagem em torno de possibilidades didático-pedagógicas de enfoque lúdico. Relacionando com a importância dos planejamentos pedagógicos e dos registros a fim de avaliar as próprias práticas desenvolvidas. Os trabalhos em grupo, de tal modo, têm auxiliado quanto a algumas situações de aprendizagem em relação à mediação e interação para com os alunos de diversos contextos, idades, situações, especificidades, dentre outros. (Halberstadt, 2013)

Por fim, as atividades desenvolvidas no Ateliê possibilitam os futuros pedagogos a realizarem o processo de ação-reflexão- ação de sua prática, uma relação entre a teoria e a prática, e a pensarem criticamente a ação desenvolvida. Segundo Freire (1996, p. 24) “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre a teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.” Portanto, a teoria e a prática andam juntas, elas não podem ser desvinculadas uma da outra, pois perdem o seu sentido.

Conclusões

Com base na experiência vivenciada e nos Relatórios Anuais no projeto da área da Pedagogia UFSM/PIBID, especificamente, percebeu-se que este programa contribuiu imensamente para a formação dos futuros pedagogos, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria.

No decorrer da experiência, notou-se que o PIBID/UFSM, contribui em diferentes aspectos para a formação dos futuros pedagogos. Entre eles podemos destacar: as práticas pedagógicas, os espaços de reflexão-ação-reflexão, a relação teoria/prática e as repercussões na Formação Inicial do Pedagogo.

Acredita-se que a aprendizagem nas **práticas pedagógicas** da docência, foi uma das contribuições mais significativas, pois o programa proporciona este contato com a realidade escolar, com as diversidades de uma turma, com as dificuldades de aprendizagem e com as mais diversas características dos alunos. A bolsista Tailine Halberstadt salienta que o PIBID:

Particularmente tem contribuído não só quanto às aprendizagens em relação à docência, saberes e fazeres. Ou seja, o assumir a turma de alunos, o aprender a ter “jogo de cintura”, além de, tal maneira, mediar inúmeras e diversas situações cotidianas (positivas e negativas). (Halberstadt, 2013)

Com isso, percebe-se que o programa também permite aos futuros pedagogos realizarem uma relação entre a **teoria e a prática**, através dos **espaços de reflexão-ação-reflexão**. Desta forma, tornando a aprendizagem das mesmas significativas, pois a teoria e a prática caminham juntas, uma possui relação com a outra. Portanto, quando os futuros pedagogos realizam essa relação, conseqüentemente acabam registrando esta ação, através de uma escrita ou em uma apresentação de trabalho. Conforme relata a bolsista Luana Lais Lafourcade:

O PIBID permite as bolsistas relacionar a teoria que está sendo estudada na faculdade com a prática vivida dentro da escola através do mesmo. É de grande importância uma vez que se diferencia dos estágios remunerados fora da faculdade, pois estes não permitem as estagiárias praticarem o que estão aprendendo de teorias. Além de participarmos de vários eventos, onde desenvolvemos cada vez mais nossa habilidade escrita e capacidade de falar em público, o que é de grande dificuldade para algumas pessoas. Além de estarmos sempre buscando cada vez mais dentro do PIBID as várias possibilidades de conhecer pessoas diferentes da nossa área, onde trocamos práticas vividas. Enfim, o PIBID possibilita uma boa preparação para quando eu estiver formada e assumir minha turma em uma escola. (Lafourcade, 2013)

No decorrer do trabalho desenvolvido no programa, foi possível perceber as **repercussões na formação do pedagogo**, que constataram a importância do planejamento no processo de gestão do pedagógico. Este processo de gestão é realizado no momento da organização

das atividades, tanto no Ateliê e Sala Multi, como na relação entre o pequeno grupo de bolsistas. A bolsista Rosa Maria Camargo, nos deixa claro que:

O PIBID proporcionou-se crescer, principalmente, no aspecto teórico-prático e de gestão, isto pois tendo eu a formação do magistério e por isso já práticas docentes em meu histórico, o mesmo proporcionou-me o interesse em buscar o teórico, a gestão do grupo, leituras tentar compreender os diversos fatores que envolvem a prática. (Camargo, 2013)

Portanto, o PIBID, também auxilia os futuros pedagogos a perceberem que as características da realidade escolar são incertas e que não possui uma receita pronta para desenvolvermos nos contextos escolares. Desta forma, o programa acaba exigindo dos sujeitos um processo de **ação-reflexão-ação** das práticas educativas, um pensar crítico, mas construtivo e um profissional pesquisador. Acredita-se que esses são, alguns dos principais elementos para desenvolver ações educativas com qualidade.

Conclui-se que, o PIBID contribui para a formação dos futuros pedagogos, pois este permite realizar uma prática, uma ação de maneira reflexiva e relacionada com a teoria. Contribuindo assim, para a construção de uma identidade profissional qualificada e com embasamentos teóricos. Essa identidade profissional, que é construída a partir da experiência vivenciada no programa, possibilita a preparação dos futuros pedagogos para enfrentar os contextos escolares, as demandas deste espaço, a organização e reflexão dos planejamentos diários, exigidos pelos sistemas educacionais. Os resultados têm comprovado que as acadêmicas que participaram do programa desenvolvem um compromisso profissional mais aguçado diante da diversidade social, econômica e cultural dos alunos, a inserção no espaço escolar promoveu a competência para trabalhar com a diversidade, desenvolvendo a escuta sensível necessária para promover o processo de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, F. (2003). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Becker, F. (2013). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- Camargo, R. M. (2013). *Um breve relato da vivência no PIBID*. Santa Maria: UFSM, 2013.
- Fernandes, N.; Ramos, N. V.; Sarturi, R. C. (2012). *Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia: em foco os anos iniciais do ensino fundamental*. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- Freire, Paulo. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- Freire, Paulo. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- Halberstadt, T. (2013). *Um breve relato da vivência no PIBID*. Santa Maria: UFSM, 2013.
- Kishimoto. Tizuko M.(2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Lafourcade, L. L. (2013). *Um breve relato da vivência no PIBID*. Santa Maria: UFSM, 2013.
- Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*. (2006). Brasil. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Casa Civil. Brasília, 2006. Recuperado em: 13 junho de 2019, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm>.
- Pereira, S. B. (2013). *Um breve relato da vivência no PIBID*. Santa Maria: UFSM, 2013.
- Piaget, Jean. (1986). *A construção do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- Piaget, Jean. (1994). *O Juízo moral na criança*. Tradução por Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- Portaria Normativa nº38, de 12 de dezembro de 2007*. (2007). Brasil. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Recuperado

em: 13 junho de 2019, de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>.

Tomazetti, E. M.; Lopes, A. V.(Org.). (2013). *PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens*. volume 2. São Leopoldo: Oikos, 2013.

Reis, Linda G. (2008). *Produção de monografia da teoria a prática: o método de educar pela pesquisa*. 2. ed. Brasília: Senac, 2008.

Formação de professores alfabetizadores: mapeando a produção científica publicada no Brasil entre 2014 e 2018

Girardi, Isabela Cristina Daeuble¹; Rausch, Rita Buzzi²

¹Universidade Regional de Blumenau - FURB, isabelagirardi@gmail.com

²Universidade Regional de Blumenau - FURB, ritabuzzirausch@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma dissertação realizada no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. De abordagem quantitativa, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. O objetivo foi mapear a produção científica publicada no Brasil, entre 2014 e 2018, sobre formação de professores alfabetizadores. O corpus de análise envolveu 61 dissertações e 15 teses, geradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como resultado constatou-se que houve um aumento no número de pesquisas no período analisado. As regiões que mais produziram foram Sul e Sudeste e a temática mais investigada foi a formação continuada, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o estudo mais privilegiado. Espera-se, com este trabalho, fortalecer a formação de professores alfabetizadores e contribuir com a qualificação de futuras investigações sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, professores alfabetizadores, pesquisa bibliográfica, estado do conhecimento.

ABSTRACT

This paper presents part of a dissertation carried out in the Teacher Training and Educational Practices Research Group Post-Graduate Education Program in Blumenau Regional University - FURB. With a quantitative approach, it is characterized as bibliographic state of the knowledge research. The objective was to map the scientific production published in Brazil, between 2014 and 2018, about the formation of literacy teachers. The corpus of analysis involved 61 dissertations and 15 theses, generated via the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. As a result it was found that there was an increase in the number of researches in the period analyzed. The Brazilian regions that produced the most were South and Southeast and the most investigated theme was continued education practice, with the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) being the most privileged study. This work hopes to strengthen the training of literacy teachers and contribute to the qualification of future research on the subject.

KEYWORDS

Teacher training, literacy teachers, bibliographic research, state of knowledge.

Introdução

Este artigo apresenta parte de uma dissertação realizada no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), localizada no estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. O GPFORPE investiga formação de professores e práticas educativas em contextos formais e não formais, enfatizando o desenvolvimento profissional

docente, buscando elaborar conhecimentos científicos que qualifiquem os processos de ensinar e aprender.

A formação de professores no Brasil se configurou, ao longo dos últimos 30 anos, em um campo autônomo de estudos, diferenciando-se da didática em que, por muito tempo, esteve vinculada. Pode-se afirmar que esta configuração tem notável influência do crescente número de produções científicas sobre o tema (André, 2010), fortemente influenciada por instituições internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, através dos discursos da opinião pública, o que leva, frequentemente, o pesquisador a considerar a formação de professores como objeto de pesquisa, e não como campo de estudos. O aumento significativo da produção científica não decorre somente da criação de programas de pós-graduação no país, iniciado em 1965, mas, principalmente, pela sua expansão na década de 1970, formando pesquisadores de alto nível (Vosgerau & Romanowski, 2014).

Diante do progressivo volume de investigações sobre formação de professores, Charlot (2006) critica as ciências da educação ao afirmar que ela carece de memória, pois por inúmeras vezes, refaz-se as mesmas pesquisas sem saber o que foi anteriormente produzido, provocando certo empecilho ao progresso das ciências em educação. Neste sentido, faz-se importante mapear as pesquisas produzidas na área de educação, principalmente sobre formação de professores, para analisar criticamente seu conteúdo, indicar os temas estudados e apontar lacunas a serem consideradas em futuras investigações.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mapeia a produção científica em Educação desde o ano 2000, quando publicou a primeira edição da série “Estado do Conhecimento”. Esta edição, coordenada por Soares e Maciel (2000), levantou as pesquisas sobre alfabetização publicadas no país entre 1961 e 1989. As autoras apontaram que, entre os temas mais privilegiados nas pesquisas analisadas, encontrava-se a formação do professor alfabetizador.

Entre as demais edições publicadas pelo INEP, três delas se referem a pesquisas sobre a formação dos profissionais da educação, incluindo a formação de professores. A edição organizada por André (2002) mapeou a produção científica sobre formação de professores publicadas entre 1990 e 1998 e sinalizou que muitas das pesquisas analisadas demonstraram preocupação com o preparo docente para os anos iniciais, incluindo a alfabetização.

Já a edição estruturada por Brzezinski e Garrido (2006), que mapeou as investigações sobre a formação dos profissionais da educação publicadas no período de 1997 a 2002, indicou que a formação do professor alfabetizador não foi um tema muito privilegiado no período investigado. No entanto, a terceira edição, que mapeou as pesquisas sobre formação dos profissionais da educação publicadas entre 2003 e 2010, organizada por Brzezinski (2014), evidenciou um número expressivo de investigações que tratam da formação inicial, na qual priorizavam a formação do professor para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino fundamental.

Percebe-se, diante dos aspectos mencionados, que a formação do professor para os anos iniciais, que forma o professor alfabetizador, constitui-se um tema bastante estimado nas produções científicas ao longo dos anos. Ademais, considerando a expansão dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil e, conseqüentemente, das investigações científicas, entende-se que existe um número expressivo de pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador, principalmente diante da recente implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007 e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

Diante do exposto, e considerando que os mapeamentos até então realizados consideraram a formação do professor de modo geral e não a especificidade da formação do professor alfabetizador, este artigo tem como objetivo mapear a produção científica publicada no Brasil, entre 2014 e 2018, sobre formação de professores alfabetizadores.

Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil

A história da formação do professor alfabetizador se iniciou com a história da formação de professores no Brasil, que se revelou necessária após a independência do país em 1822, quando se considerou primordial a instrução pública. Assim, em 1827 foi promulgada a Lei de Ensino de Primeiras Letras e foram instaladas escolas de primeiras letras em todos os lugares populosos do império, fazendo-se necessária a formação de professores para atuarem nesses espaços. Esta formação passou a acontecer nas capitais das províncias por meio do método mútuo. Em 1835 se instalou, em Niterói, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do país, aos moldes das Escolas Normais europeias, com o objetivo de formar professores para o ensino de leitura e escrita.

Segundo Mortatti (2000), ao longo do período imperial, o ensino de leitura e escrita carecia de organização e acontecia por meio das “aulas régias”. Neste período, predominava-se a utilização do método sintético de alfabetização, na qual o ensino de leitura se iniciava pelo conhecimento das letras e seus sons para, posteriormente, se trabalhar as famílias silábicas e montar palavras. Somente em 1876, após a publicação da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* por João de Deus, é que se iniciou a disputa entre os métodos de alfabetização no Brasil. Ao contrário do método sintético, o método da cartilha publicada iniciava o ensino pelo conhecimento da palavra para, então, analisar os valores fonéticos das letras.

A formação oferecida pelas Escolas Normais foi duramente criticada e sofreu modificações ao longo dos anos. As críticas relacionavam-se à ineficiência qualitativa da formação, pois focava uma vertente teórica, e a insignificância quantitativa, pois o número de professores formados era pequeno (Saviani, 2012). Por este motivo, as Escolas Normais foram substituídas por professores adjuntos, que atuavam como ajudantes dos professores regentes, de modo a se formarem professores por meio da prática. Contudo, a ideia não prosperou e a Escola Normal voltou a funcionar.

Com a Proclamação da República em 1889, as discussões sobre a insuficiência da formação oferecida nas Escolas Normais ainda se relacionavam à ausência do preparo prático. Foi quando, em 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, criou-se a Escola Modelo anexa à Escola Normal, em que, além de enriquecer os conteúdos teóricos já existentes, enfatizava a preparação prática de ensino. Esta Escola Modelo se tornou referência em todo o Brasil e se responsabilizou pelo preparo teórico e prático de uma elite de professores primários incumbidos pelo ensino das primeiras letras (Saviani, 2012).

O contexto da reforma da instrução pública e a criação da Escola Modelo proporcionou uma iniciativa arrojada aos métodos de alfabetização na época. Durante este período, até meados de 1920, introduziu-se e se predominou o método analítico de alfabetização, aos moldes norte-americanos, em que o ensino de leitura se iniciava pelo todo da palavra para, em seguida, proceder a análise das partes silábicas e fonéticas das letras (Mortatti, 2000). Os professores formados pela Escola Normal neste período defendiam, categoricamente, o método analítico, disseminando-o por todo o país pela “missão dos professores paulistas”.

No entanto, em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, que, entre outras coisas, garantia a autonomia didática, muitos professores passaram a resistir a utilização do método analítico, ao mesmo tempo em que muitos outros continuavam a defendê-lo. Esta disputa de métodos foi suavizando com o tempo e, buscando novas propostas de solução para os problemas enfrentados no ensino de leitura e escrita, passou a dar espaço à conciliação entre os métodos sintético e analítico, utilizando-se o método misto ou eclético. A base teórica deste novo método se centrou na ideia de que a alfabetização deveria acontecer sob medida, na qual o método a ser utilizado dependia do nível de maturidade do aprendiz.

A mudança mais significativa na formação de professores no Brasil aconteceu com a criação dos institutos de educação com escolas-laboratórios, em 1932 no Rio de Janeiro com Anísio Teixeira, e 1933 em São Paulo com Fernando de Azevedo. O objetivo era formar professores em grau superior por meio da experimentação pedagógica e científica, encarando a educação não só como objeto de estudo, mas também como objeto de pesquisa. Mais tarde, esses

institutos foram incorporados pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), marcando a entrada da formação de professores na universidade. Tal incorporação deu origem ao curso de Pedagogia em 1939, que ficou responsável pela formação de professores para atuarem como formadores nas Escolas Normais, bem como formar profissionais para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. A Escola Normal continuou a formar professores para a educação infantil e o ensino da leitura e escrita. Estes dois últimos só foram incorporados ao curso de Pedagogia em 1980.

Com o fim do Golpe Militar em 1985, discussões sobre problemas políticos, econômicos e sociais voltaram a emergir, principalmente os relacionados ao ensino público, em particular o fracasso escolar em alfabetização e a formação de professores. Neste contexto, entram no país os estudos realizados por Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, cujo foco não se centrava mais em *como ensinar*, mas em *como a criança aprende*, indicando uma desmetodização do processo de alfabetização. Esses estudos caracterizavam-se pela perspectiva construtivista e não se apresentavam como um novo método, mas como uma revolução conceitual, questionando o uso de cartilhas (Mortatti, 2008).

A formação de professores alfabetizadores que está em vigência no Brasil se estabeleceu com a nova Constituição Federal de 1988, quando, em 1996, promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394. Esta nova LDB estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (que abrange o ensino das primeiras letras) deve acontecer em nível superior, no curso de Pedagogia. Contudo, admite-se ainda a formação em Escola Normal para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Observa-se que o curso de Pedagogia, com a nova LDB, ficou responsável por uma formação de professores muito ampla, pois, além de formar o especialista em educação, responsável pelas questões administrativas nas escolas, passou a formar também o professor para a educação infantil e para os anos iniciais da educação básica (Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019). Neste contexto, exige-se que o profissional formado em Pedagogia conheça e esteja apto a responder questões sobre diferentes especificidades da profissão, acarretando uma formação genérica.

Além da tendência histórica em dicotomizar os estudos teóricos e práticos, apontada por estudos recentes (Gatti, 2010; Gatti et al., 2019), a formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil se caracteriza como generalizante, superficial e não atende aos desafios cotidianos da profissão. As especificidades encontradas no curso requerem estudos mais aprofundados, como é o caso da formação do professor alfabetizador. Por tanto, o resultado, segundo Pimenta, Fusari, Pedrosa e Pinto (2017, p. 25), é um curso que “. . . não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”.

Diante da complexidade que se apresenta o curso de Pedagogia, conhecimentos teóricos e práticos sobre alfabetização podem se encontrar negligenciados em detrimento da variedade de componentes curriculares que essa profissão exige. Neste sentido, justifica-se teórica e cientificamente a realização deste estudo, pois mapear as investigações que pesquisam a formação de professores alfabetizadores contribui com a qualificação de futuras investigações sobre o tema, fortalecendo o campo de estudos.

Procedimentos Metodológicos

De abordagem quantitativa (Gatti, 2004), esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. A pesquisa bibliográfica é definida como um estudo teórico que se utiliza integralmente do levantamento, leitura, análise e reflexão de documentos secundários para responder à questão norteadora de investigação (Rauen, 2015). Os documentos secundários são dados já processados analiticamente por alguém, e nesta

pesquisa representam dissertações e teses sobre formação de professores alfabetizadores publicadas no Brasil no período de 2014 a 2018.

A pesquisa bibliográfica possui diferentes tipologias e este trabalho é do tipo estado do conhecimento, definido como um estudo de revisão que propõe mapear as produções científicas a fim de levantar tendências, bem como evidenciar lacunas que precisam ser preenchidas para servir de referência a outros pesquisadores (Vosgerau & Romanowski, 2014), coadunando com o objetivo desta investigação.

Os dados foram gerados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), biblioteca digital anualmente atualizada pelos Programas de Pós-Graduação do Brasil através da Plataforma Sucupira. Os descritores utilizados faziam referência a formação de professores alfabetizadores e refinavam qualitativamente a busca pelas investigações a serem analisadas, sendo eles: “formação de professores”, “formação docente”, “professor alfabetizador”, “alfabetização” e “anos iniciais”. Tais descritores foram combinados entre si com a ajuda dos operadores booleanos, conforme Tabela 1.

Tabela 1
Combinação de descritores utilizados nas buscas

Busca	Combinação de Descritores
1	“Formação de Professores” AND “Professor Alfabetizador”
2	“Formação de Professores” AND “Alfabetização”
3	“Formação de Professores” AND “Anos Iniciais”
4	“Formação Docente” AND “Professor Alfabetizador”
5	“Formação Docente” AND “Alfabetização”
6	“Formação Docente” AND “Anos Iniciais”
7	“Formação do Professor Alfabetizador”

Nota: elaboração das autoras.

A primeira busca compreendeu muitas investigações sobre formação de professores alfabetizadores, o que motivou o estabelecimento de critérios de inclusão para a seleção de investigações que atendessem ao objetivo desta pesquisa. Os critérios empregados foram: investigações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil; investigações produzidas em mestrados e doutorados acadêmicos; e investigações defendidas no período de 2014 a 2018.

A partir dos critérios de inclusão, foram selecionados 90 trabalhos. Entretanto, após a leitura minuciosa dos resumos e, em algumas pesquisas, da introdução refinamos nosso corpus excluindo alguns trabalhos, visando permitir maior aprofundamento na análise dos dados. Nessa etapa, os critérios de exclusão foram: pesquisas cujas palavras-chave não se relacionavam com a formação de professores alfabetizadores; pesquisas que se concentravam na alfabetização matemática; e pesquisas que focavam estudos de concepções teóricas e do currículo.

Portanto, das 90 pesquisas selecionadas inicialmente, 14 foram eliminadas com a utilização dos critérios de exclusão, resultando em um *corpus* de análise com 76 investigações desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, defendidas e publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2014 a 2015.

A análise dos dados pautou-se nas orientações da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que iniciou com a leitura flutuante no intuito de estabelecer um primeiro contato com as pesquisas selecionadas. A leitura transcorreu acompanhada de um protocolo com unidades de análise para delimitar as informações a serem mapeadas, sendo elas: instituição onde foi desenvolvida a pesquisa; ano em que ela foi defendida; e a temática privilegiada na investigação. Em seguida, realizou-se um levantamento quantitativo das informações. No capítulo seguinte é possível verificar o mapeamento e a análise dos dados gerados.

Análise dos Dados

O mapeamento das pesquisas contribuiu para um conhecimento mais detalhado da produção científica sobre o tema no país. Das 76 investigações selecionadas, 61 correspondem a dissertações de mestrado e 15 a teses de doutorado. Os dados se assemelham com os resultados das pesquisas publicadas pelo INEP na série “Estado do Conhecimento” (Soares; Maciel, 2000; André, 2002; Brzezinski; Garrido, 2006; Brzezinski, 2014), na qual mais de 75% das pesquisas analisadas se referiam a dissertações. Compreende-se que o número elevado de dissertações ocorre pelo elevado número de cursos de mestrado no país. Segundo o Documento de Área da Educação da CAPES (2019), dos 270 cursos de Pós-Graduação em Educação mapeados em abril de 2019, 133 se referiam a mestrados acadêmicos e 88 a doutorados acadêmicos.

Além do elevado número de dissertações, percebeu-se a presença de pelo menos duas dissertações e duas teses em cada ano do período investigado, conforme Figura 1. O ano de maior produção científica foi 2016, com 18 dissertações e duas teses. Em seguida aparece o ano de 2018, com o segundo maior número de produções científicas: 15 dissertações e três teses. O ano de 2017 aparece em terceiro lugar com 11 dissertações e cinco teses. Em quarto e em último lugar aparecem, respectivamente, os anos de 2015, com 11 dissertações e duas teses, e 2014 com seis dissertações e três teses.



Figura 1. Número de dissertações e teses defendidas por ano no período investigado.

Pode-se constatar que, no período analisado, houve um aumento no número de pesquisas, corroborando com as investigações publicadas pelo INEP e com o estudo de Romanowski (2010), que também apontou aumento no número de pesquisas sobre a formação de professores. Ainda de acordo com Romanowski (2018), este aumento pode estar estreitamente vinculado à ampliação do número de cursos de mestrado e doutorado no país, pois, segundo os dados do Documento de Área da Educação da CAPES (2019), os Programas de Pós-Graduação expandiram 136% no Brasil nos últimos 12 anos.

Com relação a procedência, as pesquisas provêm de 43 Programas de Pós-Graduação distribuídos por todas as regiões do Brasil. No recorte temporal analisado, a região que apresentou o maior número de produções foi a Região Sul, representando 33% do *corpus* de análise, conforme Figura 2. Nesta região, o estado com maior número de investigações foi o Paraná, com oito dissertações e três teses. Em seguida, aparecem os estados de Santa Catarina, com sete dissertações, e do Rio Grande do Sul, com quatro dissertações e três teses.

Em seguida, a região que apresentou o segundo maior número de investigações foi a Região Sudeste, representando 30% do *corpus*. Na Região Sudeste, o estado de São Paulo apresentou o maior número de investigações: 14 dissertações e uma tese, além de se apresentar como o estado com o maior número de produção científica do país. Em seguida, apareceram os estados do Rio de Janeiro, com três dissertações e uma tese, e de Minas Gerais, com duas dissertações e duas teses.

Posteriormente, encontra-se a Região Nordeste com 21% do *corpus* de análise. Nesta região, o estado do Piauí representou o estado com o maior **número de investigações: três dissertações e duas teses. Em seguida, encontram-se os estados do Rio Grande do Norte, com duas dissertações e duas teses, do Ceará, com três dissertações, e da Bahia, com duas dissertações.** Encontram-se, ainda, os estados do Maranhão e do Sergipe com uma dissertação cada estado.

Por fim, encontram-se as regiões Norte e Centro-Oeste, na qual cada uma representa 8% do *corpus* de análise. A Região Norte é representada pelos estados do Amazonas, com duas dissertações e uma tese, do Pará, com duas dissertações, e de Rondônia, com duas dissertações. Já a Região Centro-Oeste é retratada pelos estados do Mato Grosso, com duas dissertações, Mato Grosso do Sul e Goiás, com uma dissertação cada um, e o Distrito Federal, com duas dissertações.



Figura 2. Percentual de dissertações e teses que investigaram a formação do professor alfabetizador, defendidas por região, no período investigado.

Constata-se uma díspar distribuição da produção científica sobre formação de professores alfabetizadores pelo país, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste. Tais constatações se assemelham com as considerações feitas por André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014) na série “Estado do Conhecimento”. Entende-se que estes dados estão estreitamente relacionados com o fato destas regiões terem maior número de Programas de Pós-Graduação em Educação do país. De acordo com o Documento de Área da Educação da CAPES (2019), em abril de 2019 a Região Sudeste contava com 73 Programas e a Região Sul com 47. Concomitantemente, estas mesmas regiões são detentoras dos Programas mais consolidados, como o da Universidade de São Paulo (USP), criado em 1971; a Universidade

Federal de São Carlos, pensada por Dermeval Saviani e implementada em 1976; e a Universidade Federal do Paraná, criada em 1975.

No que diz respeito às temáticas, das 76 investigações analisadas, 65 abordaram a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo 54 dissertações e 11 teses, conforme Figura 3. Das demais investigações, oito abordam a formação inicial (cinco dissertações e três teses) e **três abordam formação inicial e continuada** (duas dissertações e uma tese).

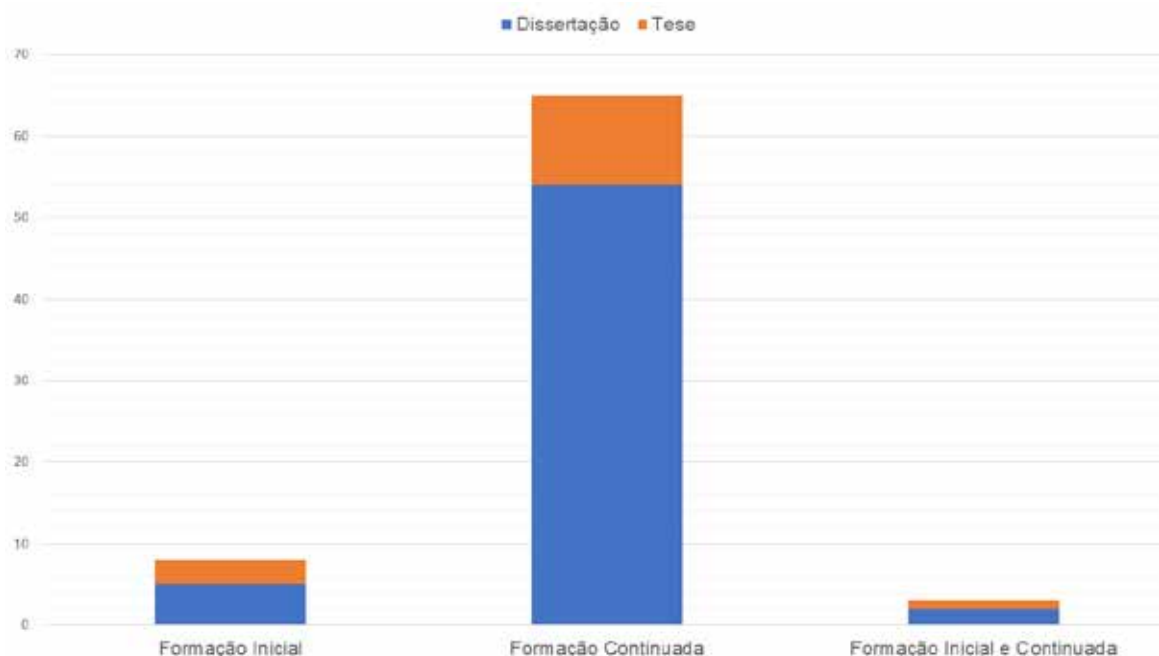


Figura 3. Número de dissertações e teses por temática.

Considerando as pesquisas que investigaram a formação continuada, constatou-se que a maioria desenvolveu estudos relacionados a programas de formação continuada, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o estudo mais privilegiado. Este Programa foi implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Seu objetivo era oferecer formação continuada relacionada a alfabetização de crianças até oito anos de idade para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Outras investigações que privilegiaram a formação continuada abordaram, de forma ínfima, temas relacionados a formação continuada no contexto escolar, necessidades formativas e saberes necessários para a docência, constituição docente e desenvolvimento da reflexividade na formação continuada.

As demais investigações desenvolveram estudos relacionados à formação inicial, e outras ainda a formação inicial e a formação continuada conjuntamente, privilegiando temas relacionados às políticas de formação, necessidades formativas e saberes necessários à docência e desenvolvimento profissional docente. Algumas pesquisas também abordaram programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que apareceu em uma única investigação. Este Programa tem como objetivo, inserir acadêmicos dos cursos de licenciatura em escolas de educação básica para vivenciarem o cotidiano da profissão sob a supervisão de um professor experiente e com práticas inovadoras.

Compreende-se que o elevado número de investigações sobre o PNAIC decorre da necessidade de estudar o que é novo na educação, principalmente ao se tratar da formação continuada para professores alfabetizadores. Ao mesmo tempo, sente-se falta de estudos sobre as contribuições de programas de formação inicial para professores alfabetizadores, como o PIBID. Diversas investigações já pontuaram as contribuições do Programa à formação

inicial nos cursos de licenciatura pelo Brasil. Contudo, no período investigado, apenas uma pesquisa investigou a formação inicial do professor alfabetizador no Programa.

Identificou-se, ainda, como lacunas, a ausência de pesquisas que investigaram o desenvolvimento profissional docente do professor alfabetizador na sua amplitude, considerando todas as fases do seu processo de constituição docente, conforme apresentam Vaillant e Marcelo (2015): a fase antecedente, que precede a formação inicial; a base que corresponde à formação inicial; o começo que se refere à entrada na profissão e o desenvolvimento que engloba a formação continuada entrelaçada às demais fases. Há lacunas também no que se refere a produções que investigaram o desenvolvimento integral do professor, principalmente a sua dimensão estética.

Considerações Finais

Considerando o aumento da produção científica sobre formação de professores no Brasil, este estudo objetivou mapear a produção científica sobre formação de professores alfabetizadores publicada no país entre 2014 e 2018. Para isto, inventariou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e foram analisadas 76 pesquisas: 61 dissertações e 15 teses.

Constatou-se que, no período investigado, houve um aumento no número de pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores no país, sendo as regiões Sul e Sudeste as que mais produziram pesquisas sobre o tema. Constatou-se, também, que a temática mais investigada foi a formação continuada, sendo o PNAIC o estudo mais privilegiado.

Diante da expansão no número de pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores, infere-se que o tema se configura como uma tendência na área da educação. Por isso, entende-se necessário o aprofundando da temática da formação inicial do professor alfabetizador, pouco abordada nas investigações analisadas, principalmente considerando a história da formação inicial de professores alfabetizadores, que ainda hoje se encontra frágil. Compreende-se ainda necessária a elaboração de investigações sobre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento integral do professor alfabetizador, incluindo sua formação estética.

Espera-se, com este trabalho, que os estudos sobre o tema se ampliem para cursos de doutorado, fortalecendo o campo da formação de professores, em especial a formação de professores alfabetizadores. Este estudo apresentou dados que podem ser considerados na realização de novas investigações sobre o tema, contribuindo com a qualificação de futuras investigações sobre a formação de professores alfabetizadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, M. E. D. A. de (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.

André, M. E. D. A. de. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181. Recuperado de <https://goo.gl/bHgi3d>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brzezinski, I. & Garrido, E. (2006). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2019). *Documento de área 2019. Área de avaliação: Educação*. Brasília: Robert Evan Verhine. Recuperado de: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf

- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18. Recuperado de: <https://goo.gl/V3L9r1>.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, E. D. A. & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113) 1355-1379. Recuperado de: <https://goo.gl/y8wvFc> doi:10.1590/S0101-73302010000400016
- Mortatti, M. do R. L. (2008). Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(223), 467-476. Recuperado de: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/687/665>.
- Mortatti, M. do R. L. (2000). *Sentidos da alfabetização: São Paulo / 1976-1994*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A & Pinto, U. de A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30. Recuperado de: <http://shorturl.at/oJLX1> doi:10.1590/s1517-9702201701152815
- Rauen, F. J. (2015). *Roteiros de Investigação Científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação*. Palhoça: Ed. Unisul.
- Romanowski, J. (2010). *Formação e profissionalização docente* (4a ed.). Curitiba: Ibpex.
- Romanowski, J. (2018). Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. *Cadernos de Pesquisa*, 25(4), 207-224. Recuperado de: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10449> doi:10.18764/2178-2229.v25n4p207-224
- Saviani, D. (2012). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Soares, M. B. & Maciel, F. (2000). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Vosgerau, D. S. R. & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189. Recuperado de: <https://goo.gl/CkjsV> doi:10.7213/diálogo.educ.14.041.DS08

EQUITAT, BENESTAR I INCLUSIÓ

EQUIDAD, BIENESTAR E INCLUSIÓN

EQUALITY, WELFARE AND INCLUSION

IGUALDADE, BEM-ESTAR E INCLUSÃO

Investigant amb la ciutadania per a fer polítiques públiques

Aneas, Assumpta¹; Sandín, M. Paz²; Folgueiras, Pilar³; Freixa, Montse⁴; Vilà, Ruth⁵

¹Universitat de Barcelona, aaneas@ub.edu

²Universitat de Barcelona, mpsandin@ub.edu

³Universitat de Barcelona, pfolgueiras@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, mfreixa@ub.edu

⁵Universitat de Barcelona, ruth_vila@ub.edu

RESUM

La present comunicació presenta una experiència en l'aplicació de l'enfocament de la RRI (Responsible Research and Innovation) en un contracte de recerca encarregat per l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya al GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universitat de Barcelona. El contracte de recerca s'ha plantejat com un estudi de cas exploratori pel rol d'agents investigadors que s'ha atorgat al col·lectiu diana del projecte: un col·lectiu de dones feministes, activistes i musulmanes. La comunicació presenta alguna de les estratègies organitzatives i del procés metodològic seguit. Així com alguns dels resultats de les 39 entrevistes en profunditat realitzades per un conjunt de 14 dones de l'associació de dones musulmanes de Catalunya (ADMAC).

PARAULES CLAU

RRI, mujeres musulmanas, investigador, poder, políticas, inclusión, métodos de investigación, participación.

ABSTRACT

The present communication presents an experience in the application of the RRI (Responsible Research and Innovation) approach in a research contract commissioned by the Research Area of the School of Public Administration of Catalonia at the GREDI (Group of Research in Intercultural Education) of the University of Barcelona. The research contract has been considered as an exploratory case study for the role of investigating agents that has been awarded to the target group of the project: a collection of women feminists, activists and Muslims. The communication presents some of the organizational strategies and the methodological process followed. As well as some of the results of the 39 in-depth interviews conducted by a group of 14 women from the association of Muslim women.

KEYWORDS

Responsible research and innovation, muslim women, researcher, power, policies inclusion, methods of research, participation.

Introducció

La present comunicació presenta una experiència en l'aplicació de l'enfocament de la RRI (Responsible Research and Innovation) en un contracte de recerca encarregat per l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya al GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universitat de Barcelona. Aquest concurs, al igual que altres convocatòries de recerca per part d'institucions privades, entitats governamentals o europees plantegen, entre els requeriments i condicions de plecs, l'aplicació d'aquest enfocament en el disseny i desenvolupament metodològic de la recerca.

L'EAPC va presentar fa un any el concurs per a la contractació d'un estudi participatiu sobre les polítiques públiques per afavorir la construcció d'una identitat col·lectiva pluricultural. La pregunta de recerca era "Com podem afavorir la construcció d'una identitat col·lectiva pluricultural?". La finalitat de la mateixa era generar coneixement rellevant per a la presa de decisions polítiques en matèria de ciutadania i immigració. Així doncs, el treball que presentem destaca aquells aspectes del a) desenvolupament metodològic del projecte amb més significació a l'aproximació de la RRI, així els b) aspectes que han pogut atorgar pertinença, confiabilitat i impacte social a les propostes generades per ser considerades en el proper Pla de Migració i ciutadania.

En primer lloc es presentarà una conceptualització del que és la RRI per, a continuació, destacar aquells indicadors que mostrarien si una recerca està aplicant aquesta aproximació.

La Investigació i Innovació Responsables (RRI per les seves sigles en anglès) té una dècada d'història (Armstrong et al. 2012). Es a dir, és un concepte relativament nou i fonamentalment restringit a Europa. En els últims 3 anys, el concepte ha adquirit una visibilitat especial en el context polític de la UE i específicament de la Comissió Europea (CE). És el nou terme que empra la Comissió Europea dins del programa Horizon 2020 per a agrupar una sèrie de conceptes transversals referits a la relació entre ciència i innovacions amb la societat. La mateixa comissió al defineix com: "La investigació i la innovació responsables (RRI) és un enfocament que anticipa i avalua les implicacions potencials i les expectatives de la societat respecte a la investigació i la innovació, amb l'objectiu de fomentar el disseny d'investigació i innovació inclusivament i sostenibles." (European Union, 2014, citat).

La RRI busca reduir la bretxa que hi ha entre la comunitat científica i la societat, promovent la participació conjunta de diversos grups d'interessos en els processos d'investigació i innovació (Owen, Macnaghten & Stilgoe, 2012). Per tant, suposa des de la perspectiva de la Unió Europea alinear millor els processos i resultats de la investigació i la innovació amb els valors, les necessitats i les expectatives de la societat. Per tant, des de la RRI, es fa necessari el treball conjunt de tots els actors de la societat durant el procés d'investigació, amb la finalitat que el desenvolupament i els resultats d'un estudi responguin a les necessitats i a les expectatives de la societat i estigui d'acord amb els seus valors.

La RRI planteja no només discutir el què investigar sinó sobretot el com fer-ho (Vasena, 2016). La seva base està a garantir una manera de fer, vinculada amb la generació de mecanismes participatius (Folgueiras, 2018). Per aconseguir-ho és clau el paper de la comunicació i el diàleg entre la ciència i la societat. La RRI suposa la participació de tots els actors (des de persones de la comunitat investigadora, també institucions i governs) a través de metodologies inclusives i participatives en totes les etapes dels processos d'investigació i innovació (establir l'agenda, el disseny, la implementació i l'avaluació).

La política de RRI segons el model proposat per la Comissió Europea té els següents 6 punts de referència claus per a la seva posada en marxa (Osset, 2014: 53), que s'han acabat denominant les 6 agendes polítiques que la RRI hauria d'impulsar:

1. Compromís (engagement) per part de tots els agents rellevants en el procés, per fomentar que múltiples actors s'involucrin en la investigació des de la seva concepció fins al seu desenvolupament i obtenció de resultats.
2. Igualtat de gènere; s'ha de lluitar contra la infrarrepresentació de la dona en el procés, i integrar la qüestió del gènere en els continguts de la investigació per promoure l'equilibri entre homes i dones en els equips de treball.
3. Educació científica; ha d'intensificar-se la formació científica en els programes educatius per millorar els processos educatius i promoure vocacions científiques entre els més joves i la ciutadania en general.
4. Accés obert; s'ha de donar accés lliure als continguts (dades i publicacions) de la investigació finançada amb fons públics per millorar la col·laboració entre grups d'interessos i el diàleg obert amb la societat.

5. Presa real en consideració de l'ètica (ethics); s'ha de prendre en consideració aquest factor no com una limitació sinó com un incentiu per:
 - Una R+D de qualitat superior.
 - Fomentar la integritat científica, per tal de prevenir i evitar pràctiques d'investigació inacceptables.
6. Acords de governança; com a eina preventiva de pràctiques dolentes en la R+D i com a garantia d'implementació dels altres 5 factors per proporcionar eines que fomentin la responsabilitat compartida entre grups d'interès i institucions

Owen, Macnaghten & Stilgoe (2012, citat a Folgueiras 2018: 60) descriuen tres característiques emergents del discurs de la RRI:

1. Èmfasi en la ciència per a la societat: un enfocament on la investigació i la innovació estan dirigides als desafiaments i reptes socials d'Europa i a assolir els "impactes adequats" basats en una democràcia deliberativa.
2. Èmfasi en la ciència amb la societat: un enfocament que cerca una deliberació col·lectiva i àmplia en els processos d'investigació i innovació, mitjançant el diàleg, la participació i el debat.
3. Èmfasi a la vinculació explícita de la recerca i la innovació amb la responsabilitat: un enfocament que implica una reavaluació del concepte de responsabilitat i desafia als científics, finançadors de recerca, legisladors, etc. a reflexionar sobre els seus propis rols i responsabilitats.

Tal com han destacat les aportacions del Projecte RRI Tools. Setè Programa marc de la Unió Europea per a la investigació, el desenvolupament tecnològic i la demostració, l'aplicació de l'enfocament RRI és una:

1. **EINA PER TROBAR SOLUCIONS ALS REPTES DE LA SOCIETAT. Set grans reptes socials.** Les nostres societats fan front a diversos reptes que la Comissió Europea ha formulat com els set «grans reptes socials». En aquest marc hem de reconèixer com, per exemple, el programa Horizon 2020 de la CE s'articula per contribuir a trobar solucions per a aquests grans reptes.
2. **RESULTATS D'APRENTATGE: Participació ciutadana, Actors responsables i Institucions responsables.** El procés i metodologia d'aplicació de la RRI genera agents capacitats i responsables a tots els sistemes d'R+I (comunitat investigadora, responsables de polítiques, empreses i innovació, entitats de la societat civil, comunitat educativa). Les estructures i organitzacions han de crear oportunitats i proporcionar-los assistència perquè actuïn de manera responsable, assegurant-se que l'RRI es converteixi (i es mantingui) en una realitat sòlida i contínua.
3. **R&I OUTCOMES. Èticament acceptable. Sostenible. Socialment desitjable.** Les pràctiques d'RRI han d'anar adreçades a obtenir resultats èticament acceptables, sostenibles i socialment desitjables. Les solucions es troben en l'obertura de la ciència a través de la deliberació contínua i significativa per incorporar les veus de la societat en l'R+I, el que genera aplicacions rellevants de la ciència.

En el cas del projecte que es presenta en aquesta comunicació, els resultats esperats i des d'aquesta perspectiva RRI són els següents:

En aquest marc d'actuació, que s'ha presentat breument, s'ha fonamentat el projecte "Parla'm en català, sóc una dona catalana musulmana". Aquest treball s'ha plantejat intentant donar resposta als reptes que suposa incorporar la perspectiva RRI en totes les fases del seu disseny i implementació, a demanda específica també de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, preocupada i interessada per incorporar la veu de la ciutadania en la generació de polítiques públiques.

La necessitat de que les polítiques que es plantegin amb la intenció de donar resposta a aquests diversos grans reptes socials de les nostres societats, necessiten de la fonamentació d'un coneixement científicament generat, però que a les condicions de rigor científic inherents a tot el procés de recerca, es puguin satisfer aquestes condicions, anteriorment esmentades de compromís; Igualtat de gènere; Educació científica; Accés obert, l'ètica i governança. Es a dir, la RRI pot esdevenir un nou marc metodològic que ressituï la prioritat de la recerca en relació a l'impacte social i no en l'impacte bibliomètric o econòmic. I que ressituï la Política com una eina al servei dels ciutadans, feta amb ells i per a ells.

Metodologia

La Problemàtica que abordava el projecte presentat del GREDI al concurs de la EAPCX partia dels següents fets:

- Hi ha persones catalanes que estan sentint-se expulsades i negades com a tal, sols pel fet de mostrar-se musulmanes, ser de color i/o ser dones.
- L'extensió de tota aquesta realitat a les seves famílies, amb unes complexes relacions amb la família d'origen, les famílies polítiques i sobretot la preocupació i patiment respecte a la situació de risc i de vulnerabilitat dels seus fills i filles a caure en mans de les organitzacions radicals.
- La riquesa de la realitat del col·lectiu de musulmà ple de matisos, posicions, experiències en les dimensions espirituals, socio-familiars i psicoafectives.

Aquesta situació ens generava les següents preguntes de recerca:

- Quins són els reptes i les preocupacions que les dones catalanes musulmanes han de fer front en el seu ésser com a dones, mares i ciutadanes que practiquen i/o s'identifiquen amb la fe musulmana?
- Quines serien les estratègies, recursos i respostes que elles consideren possibles per fer front a aquests reptes?

Es a dir, el projecte abordava un dels grans set reptes plantejats a la RRI: Europa en un món canviant: societats inclusives, innovadores y reflexives

Sobre aquestes preguntes, vam idear el projecte "Parla'm en català, sóc una dona catalana musulmana" com un estudi de cas sobre l'Associació de Dones musulmanes a Catalunya (ADMAC). El projecte plantava els següents objectius:

- a) Recopilar narrativament la mirada de les dones musulmanes catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual.
- b) Analitzar i sintetitzar dialògicament les preguntes i respostes generades en aquesta mirada per les dones de l'ADMAC des de la perspectiva de serveis i polítiques de: a) Gènere, b) Serveis Socials, c) Educació i d) Espiritualitat i família.
- c) Formular propostes concretes en matèria de serveis públics, polítiques, formació i sensibilització per a tota la societat catalana.

Des del punt de vista estrictament de metodologia de recerca, el projecte es va configurar com un estudi de cas, al estar centrat en l'Associació de Dones Musulmanes de Catalunya, amb el que explorar un sistema de gestió i desenvolupament de la recerca que permetés una aplicació de l'enfocament de la RRI lo més integral possible. Així doncs, aquesta associació consituïda a Barcelona però amb sòcies de tota Catalunya acull un col·lectiu de dones musulmanes de diverses tradicions, moltes de elles convertides a l'Islam des d'una tradició catòlica no practicant, que es defineixen a elles mateixes com dones activistes i feministes musulmanes que viuen a Catalunya.

La recerca s'articulà en torn a dos fases

- 1) Recerca participativa. Plantejada qualitativa i des d'una mirada fenomenològica. Va suposar la realització de 37 entrevistes en profunditat a dones musulmanes catalanes. La finalitat d'aquesta fase era identificar problemàtiques i propostes per pal·liar-les sentides pel col·lectiu
- 2) Grups de treball. Es plantejava organitzar una sèrie de focus grup constituïts per dones d'ADMAC i acadèmics especialistes tant en la política i serveis públics como en la temàtica que validessin les propostes generades a la Recerca Participativa per tal de ser incloses en el proper Pla de Migració i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya. Els grups eren d'Educació, Serveis Socials, Gènere i Espiritualitat i Família.

En aquesta línia, cada vegada és més patent en l'agenda pública la recerca participativa, els laboratoris socials d'innovació, els science-shops són conceptes que han començat a aparèixer en els discursos acadèmics i de recerca, de representants públics i privats. En el transfons d'aquestes i similars experiències participades, hi ha la intenció ferma de què la recerca esdevingui amb impacte real en la societat amb transferència de resultats en el benestar de tota la ciutadania (Fundació Bosch i Gimpera, 2018).

Lo que aportava de complementari o d'innovador, si es pot dir així, a aquest disseny de recerca al aplicar l'enfocament de la RRI ha estat com s'ha articulat el rol d'aquestes dones.

Dones musulmanes catalanes: de subjecte d'estudi a agent investigador

El nostre projecte, amb el consentiment de les dones d'ADMAC, va plantejar un rol molt específic: fer d'elles agents investigadors. Perquè això fora realment una realitat eren necessàries dos grans condicions: a) reconeixement d'aquest poder i b) capacitat per exercir el rol d'investigadores

En relació al primer punt, això es va reflectir a l'organigrama del projecte presentat a concurs, on elles coordinaven, diversos equips del projecte i al pressupost ja que perquè el poder fos real es va considerar bàsic el reconeixement que suposava que l'Associació cobrés per la seva implicació en el desenvolupament de la Recerca Participativa i en els grups de treball, com ho feien altres col·laboradors del projecte. Es a dir, vam intentar que el poder atorgat a les dones d'ADMAC fos reconegut i legitimitat davant l'equip de la Universitat de Barcelona i davant la Generalitat de Catalunya.

L'altra aspecte, va articular-se a partir d'una relació d'accions formatives, seguiments, reunions de treball i orientacions que, al llarg de 25 h, vam desenvolupar-se amb la participació d'un nucli bàsic de 15 dones musulmanes de l'associació i del grup metodològic del projecte, constituït per les autores d'aquest treball.

Les decisions metodològiques que les dones –investigadores d'ADMAC van pendre en relació al projecte van ser:

Perfil de la participant: Qui seria la dona musulmana que seria contactada per contestar l'entrevista

Guió de l'entrevista. Vam partir del Questionari Espiritual¹ com a primera eina per articular una entrevista d'orientació fenomenològica però es van fer dues adaptacions al mateix. La primera col·lectivament per ajustar-la més als objectius i participants en el projecte i la segona adaptació, en una sessió següent es va adaptar al estil de cada una d'elles, en quant a ordre de preguntes, estructuració, etc.

Nivell previ de registre. Es va treballar amb les dones tot el tema de protecció de dades, permisos. Elles van decidir el nivell, què i com es recollirien aquests permisos d'elles i de les altres dones que aportarien informació en les entrevistes. Vam rebre assessorament jurídic per part de la Generalitat de Catalunya i de la Universitat de Barcelona. Les dones que no ho sabien fer van aprendre a enregistrar les entrevistes. Van aprendre a fer i, per tal fan entrevistar, aplicant les estratègies comunicatives per aconseguir un clima

1 Spiritual Counseling Questionnaire de Weiss, Oppenheimer, Cohen, Weiman-Kelman, Shulkin and Bernstein (2015)

de confinança i intimitat. També van realitzar les 37 memos-resum amb la síntesis del contingut de l'entrevista així com les seves impressions personals.

Primer nivell d'anàlisi. Metodològicament, les entrevistes en profunditat estan en procés de transcripció. A hores d'ara s'ha treballat mitjançant els software NUDIST, NVIVO i amb les pròpies reflexions de les persones amb el contingut generat en aquestes memos-resum. Fruit d'aquest anàlisi s'han generat les propostes que seran analitzades per la validació en termes de proposta política pels grups de treball.

Resultats

Des del punt, estrictament de la recerca, el procés metodològic desenvolupat per les dones i amb l'acompanyament de l'equip de la Universitat de Barcelona ha generat una relació de propostes, classificades i ponderades per a ser validades pels quatre grups de treball:

Priorització

1. ESPRITUALITAT/AMBIAM	2. SERVEIS SOCIALS	3. EDUCACIÓ	4. GÈNERE
1. Miar com una selecció de vida (3) 25	1. Circumscripció dels nens per la seguretat social 20	1. Formació religiosa a l'escola i extraescolars (2) 90	1. Ripat per a dones en l'espai de culte (4) 25
2. Viure la religió/espiritualitat (12) 20	2. Flexibilitat horària laboral per adaptar-se al culte	2. Incrementar l'oferta educativa en l'àlem (2) 5	2. Conciliació vida familiar i professional (4) 55
3. Sentir i significat de la vida (11)	3. Normalitzar el hijab en el món laboral (1) 90	3. Millorar la metodològia del àrab	3. Representativitat col·lectiva de dones per part de la Gèn. 10
4. Importància dels Parets/Família (3)	4. Prejudici dels professionals 5	4. Programació de les festes escolars només les autòctones (2) 5	4. Guarderia en les activitats culturals
5. No tenir que donar explicacions (5)	5. Accés a la vivenda per doble discriminació (hijab i migrada) 5	5. Educació en la diversitat (1) 30	5. Hijab: dificultats en el món laboral (4) 20
6. Falta d'espais interreligiosos i interculturals (2)	6. Participació i xarxes socials, centres socio culturals (3) 10	6. Reconeixement de la diversitat religiosa 35	6. Hijab: dificultats en el món polític (2) 10
7. Practicar la religió a totes les esferes (2) 40	7. Manca de responsabilitat de l'administració	7. Problemes de convivència entre adolescents 5	7. Doble discriminació: ser dona i portar el hijab (2)
8. Espanyol/català en els centres de culte/no exclusivitat del àrab 25	8. Polítiques inclusives 15	8. Inclusió a les escoles	8. Discriminació/normatització per portar el hijab (6) 30
9. Visibilitat autèntica dels centres de culte 15	9. Garanties de drets (2) 15	9. Desenvolupament personal i ètic (2)	9. Masclisme i racisme dins de la pròpia comunitat/família (2) 10
10. No acceptació de la família	10. Discriminació laboral	10. Sentiment identitari català versua marroquí (2) 5	10. Triple discriminació: dona, racisme i classe 10
11. Reconeixement de la llibertat de la pràctica religiosa o espiritual (2) 20	11. Espais de joves per musulmans per compartir llurtes i formar-se 20		11. Exèrcit de noies joves 20
12. Mesquites inclusives i obertes a la comunitat 5	12. Valor de les tasques de cures com a economia reproductiva 10		12. Sentir-se empoderades (3)
13. Lloc de culte accessible per les dones/famílies (2) 10			
14. Més centres islàmics (2) 5			

Taula 1 Categorització i ponderació ordinal de les problemàtiques i propostes a partir de les memos-resum.

Com a síntesi dels altres resultats del procés, presentem els següent quadre que sintetitza les estratègies desenvolupades per tal d'incorporar els principis de la RRI:

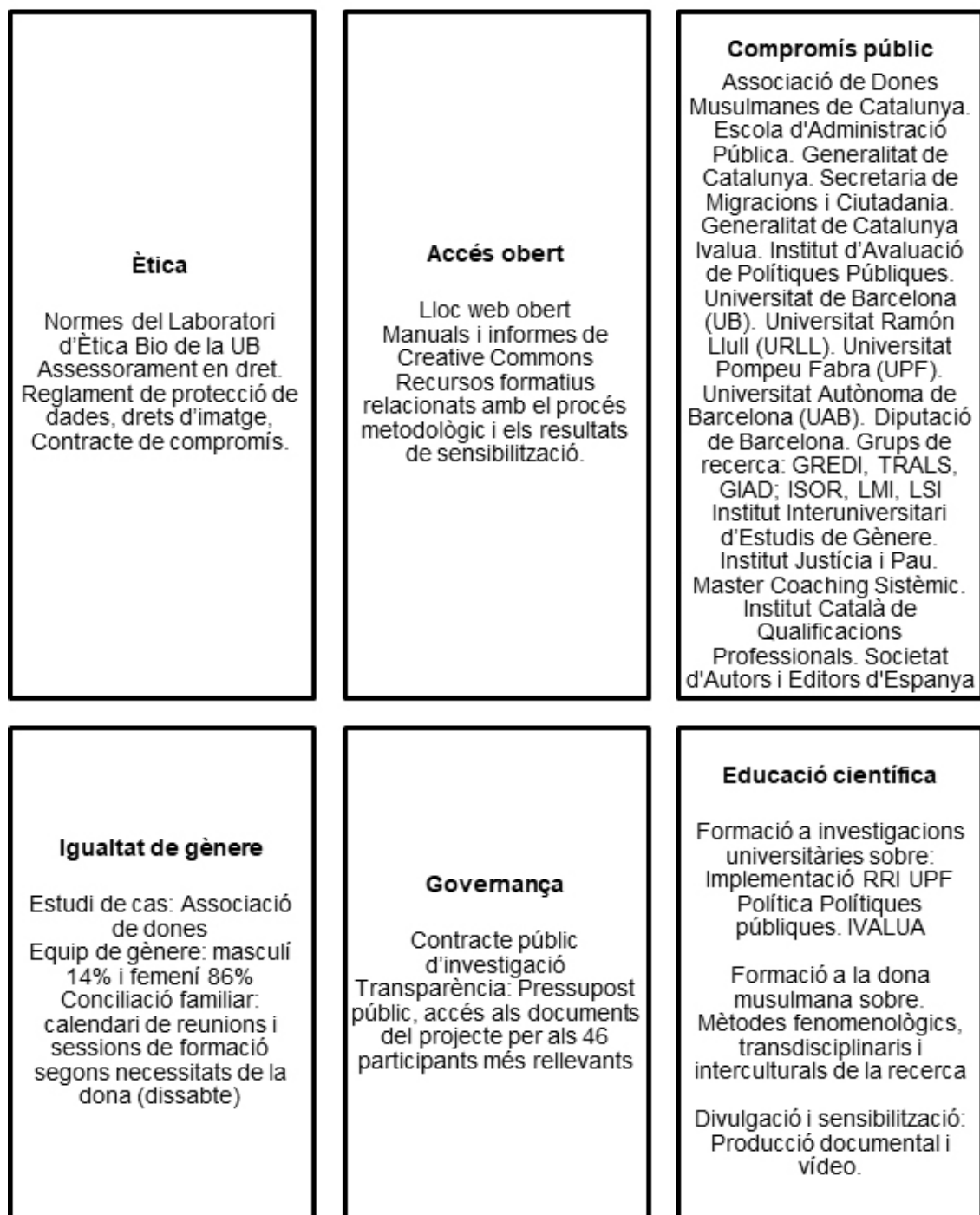


Figura 1. Marc normatiu per a la l'RRI del projecte "Parla'm en català: sóc una dona catalana musulmana"

Recuperant la definició de la CE podríem destacar que fins al moment, el projecte "Parla'm en Català, sóc una dona catalana musulmana" ha permès:

- EINA PER TROBAR SOLUCIONS ALS REPTES DE LA SOCIETAT.** Identificar una sèrie de propostes molt concretes i per tant abordables des de la política per tal de d'avançar en la plena ciutadania religiosa del col.lectiu musulmà a Catalunya
- RESULTATS D'APRENTATGE: Participació ciutadana, Actors responsables i Institucions responsables.** El projecte està articulant la participació a diversos nivells i

l'establiment de relacions entre diversos actors educatius, socials i polítics de Catalunya. La metodologia i la organització adoptada ha avançat en l'apoderament d'un col·lectiu de dones activistes musulmanes.

3. R&I OUTCOMES. Èticament acceptable. Sostenible. Socialment desitjable.

Considerem, amb prudència, que s'han intentat guardar unes normes ètiques, socialment desitjables i que aquesta metodologia es prou sostenible quan el col·lectiu social amb el que es treballa té unes competències d'entrada prou altes com per a fer aquest rol d'investigador. En aquest sentit ja s'ha comentat que el nivell acadèmic de les dones era alt (llicenciatura i master en molts casos) i tenen un grau de qualificació professional mig alt.

Conclusions

El projecte Parla'm en català es troba desenvolupant-se en l'actualitat. En aquesta comunicació volem compartir un avenç de primeres reflexions entorn que ha aportat a les dones com a investigadores, alguns aspectes vinculats al procés RRI que s'està seguint a la recerca.

En relació a aquestes primeres reflexions, recordem que aquest projecte és una experiència pilot de l'aplicació de la RRI com eina per desenvolupar recerca transferible a les polítiques públiques. Es va dissenyar un procés de recerca on les dones de l'ADMAC passessin de ser objecte de recerca, aportant informació o sent consultades en determinades qüestions, a ser investigadores, a ser subjectes i agents actives amb ple reconeixement.

El procés formatiu i de recerca ha tingut un impacte en les dones de l'ADMAC, pròpiament com a dones, manifestant que s'han sentit molt còmodes, en general, en diàleg amb les seves germanes de fe; privilegiades per accedir a una comprensió molt més profunda, vivencial i fenomenològica del que és ser dona musulmana a Catalunya i, en definitiva, el propi procés, ha reafirmat i donat més elements comprensius per prosseguir en la lluita i defensa del seus objectius com a dones i des de l'associació on participen.

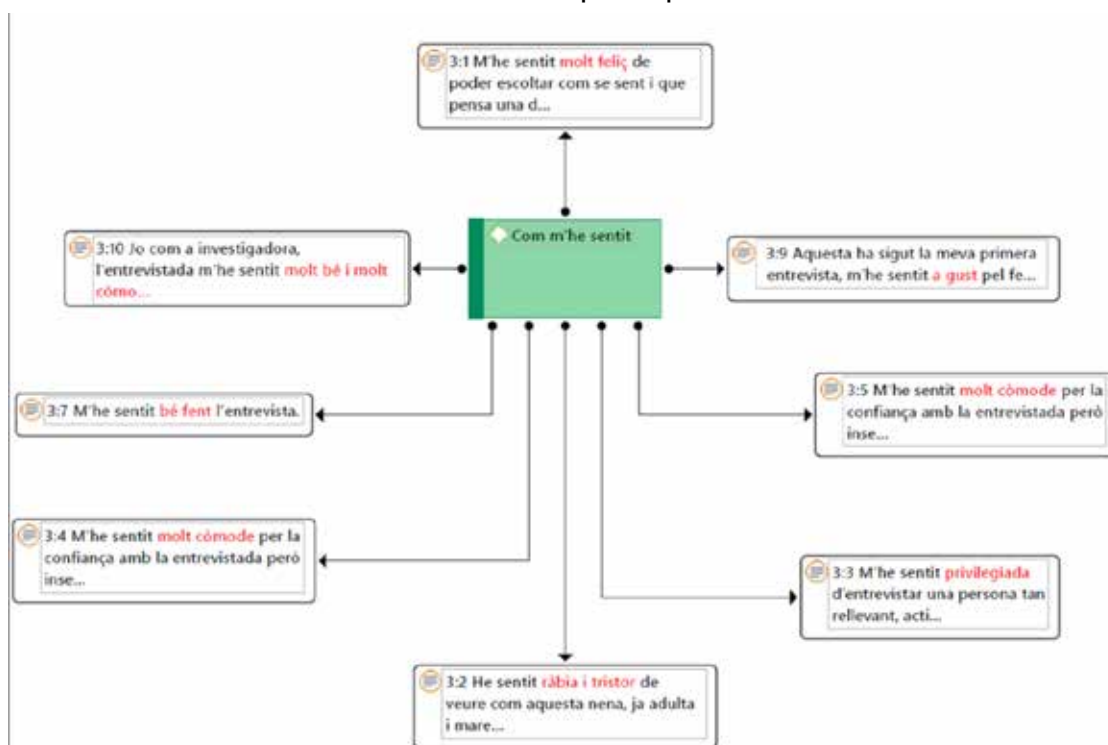


Figura 2. Extracte amb el programa Atlas ti. Anàlisi de la pregunta a les dones investigadores "Què t'han aportat les entrevistes"

De manera específica, volem destacar com el rol investigador que han tingut les dones musulmanes ha contribuït a trencar o escurçar la tradicional distància entre les perspectives *etic* (més externa, pròpia de l'investigador/a) i *emic* (interna, la pròpia de les persones que són observades, entrevistades, etc.). I no és només que les dones de l'ADMAC contribueixen

amb la seva perspectiva “emic” del tema que ocupa al projecte sinó que han assumit el repte de conjugar en la seva persona un doble rol, com a dona catalana musulmana, i, també, investigadora.

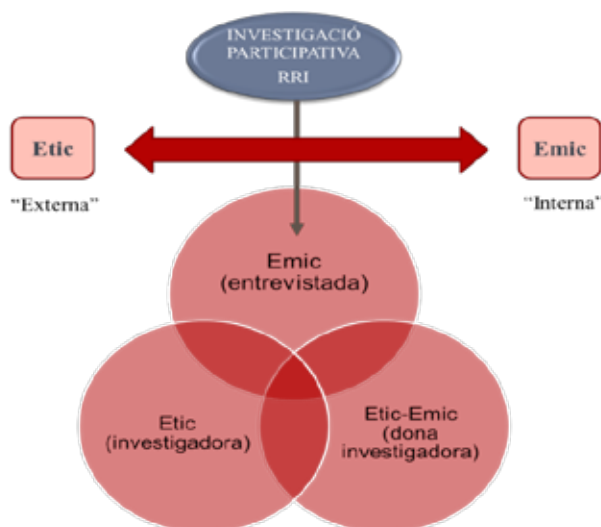


Figura 3. Elaboració pròpia. Participació de les dones de l'ADMAC com a dones catalanes musulmanes i investigadores. Aportació des de la RRI a la perspectiva etic-emic de la recerca

De manera global, volem destacar el gran valor que atribuïm a la participació/implicació de les dones investigadores en aquest projecte i com contribueix -entre altres qüestions rellevants que no disposem d'espai per desenvolupar- en la distribució de rols, equilibri de poders, identificació de necessitats vitals en el teixit social i en els grups amb necessitats i vulnerables, etc..

De manera gràfica, ens prenem la llicència de presentar un petit model per descriure el nivell d'implicació/participació d'aquestes dones-investigadores.

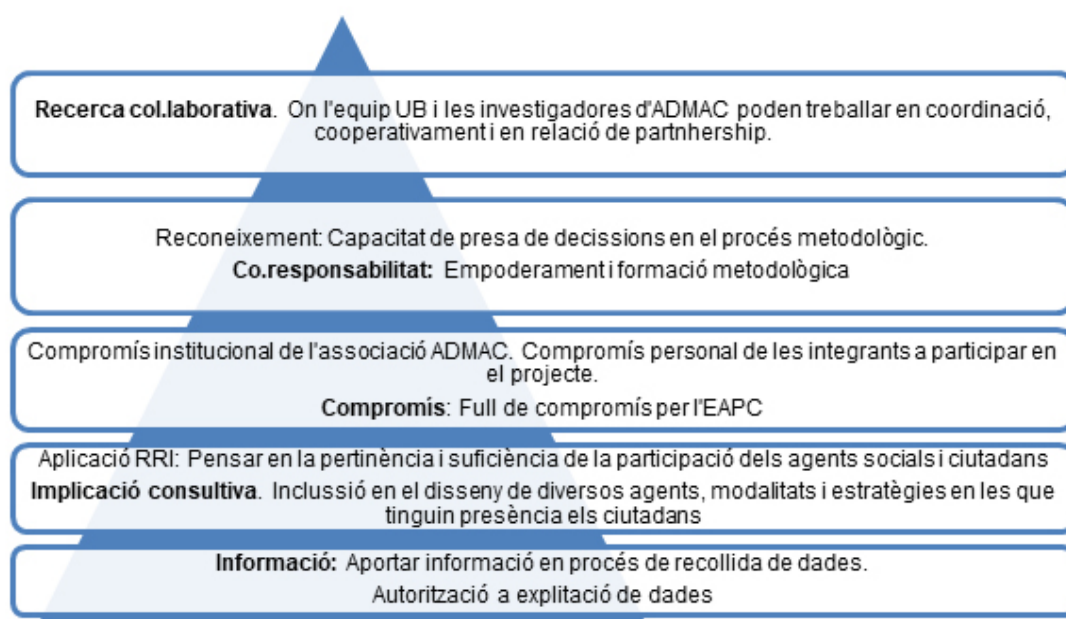


Figura 4. Nivells de participació. Implicació, Compromís. Aneas. A

L'aproximació metodològica utilitzada, des d'una horitzontalitat aguda, ha generat dubtes, inseguretats i molta capacitat de gestió de la incertesa -tan allunyada dels tradicionals

projectes de recerca científic- per part de l'equip de la Universitat de Barcelona. Gràcies a l'expertesa investigadora, la complementaritat en els dominis de coneixement i la bona entesa personal de l'equip metodològic s'ha pogut arribar a bon terme i amb rigor científic; un procés ple d'incògnites.

La formació i suport que hem rebut per part del grup de RRI de la Universitat Pompeu Fabra, d'IVALUA, de la Secretaria de Migracions i Ciutadania i, per suposat, de l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública han estat vital per aquesta implementació de la RRI tan extrema, oberta i rica.

Per descomptat, el paper de les dones investigadores d'ADMAC ha estat un element clau. Han tingut un compromís total al projecte. La seva participació en el total d'hores formatives i de recerca. La seva preocupació per fer un treball amb rigor, conscients de la seva responsabilitat i oportunitat ha estat extraordinària.

En definitiva, s'ha assolit un nivell de recerca col·laborativa en què la cooperació, la coordinació i el *partnership* ha caracteritzat el rol de l'Associació ADMAC i les seves dones musulmanes catalanes en exercir el rol de dones- investigadores.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Armstrong M., Cornut G., Delacoste S., Lenglet M. (2012). Towards a practical approach to responsible innovation in finance: New product committees revisited. *Journal of Financial Regulation and Compliance*, 20, 147-68.

European Union (2014). *Responsible Research and Innovation*. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_rri/KI0214595ENC.pdf.

Folgueiras, P. (2018). *Programa Docente e Investigador: Investigación Socioeducativa*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/128966>.

Fundació Bosch i Gimpera (2018). *Recerca col·laborativa en l'àmbit de les humanitats i les ciències socials*. Jornada organitzada per la FBB, 20 de Juny de 2018. Facultat de Filosofia i Geografia i Història, Universitat de Barcelona.

Osset, M. (2014). Responsible Research and Innovation (RRI): la pròxima frontera en I+ D. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 51-55.

Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and public policy*, 39(6), 751-760.

RRI Tools. (2014-2016). *Projecte Europeu Setè Programa marc de la Unió Europea per a la investigació, el desenvolupament tecnològic i la demostració*. Conveni 612393.

Vasen, F. (2016). ¿Estamos ante un "giro poscompetitivo" en la política de ciencia, tecnología e innovación? *Sociologías*, 18(41), 242-267.

Weiss, R; Oppenheimer, B; Cohen, A; Weiman-Kelman, L; Shulkin C and Bernstein, S (2015) Spiritual Counseling Questionnaire. Qüestionari creat pel curs "Mezorim" al Union College, Jerusalem 2015-2016.

Aprentatge Servei i Justícia Global: Dos enfocaments que s'enriqueixen per una educació orientada a la transformació i a la justícia Global

Bär, Brenda¹; Campo, Laura²; Monzó, Maria³; Rifà, Judit⁴

¹Universitat de Barcelona, brendabar@ub.edu;

²Centre Promotor d'Aprentatge Servei, centre@aprenentatgeservei.cat;

³Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional. Ajuntament de Barcelona, mmonzot@bcn.cat;

⁴Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional. Ajuntament de Barcelona, jrifa@bcn.cat

RESUM

Des de l'any 2013 la Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional de l'Ajuntament de Barcelona, el Centre Promotor d'Aprentatge Servei i el Grup de Recerca en Educació Moral col·laboren per impulsar el disseny i la implementació de projectes d'aprenentatge servei en les entitats que treballen en Educació per a la Justícia Global. Després de 5 anys de procés i diversos espais de formació i reflexió, ens plantejem generar un nou espai amb entitats que fan aquest tipus de projectes per analitzar com s'han enriquit mútuament aquests dos enfocaments. Així poder observar aprenentatges que s'aporten des de la pràctica, aspectes que hem de tenir en compte per fer de l'aprenentatge servei una eina més potent a l'hora de treballar per a la construcció de les diferents justícies (de gènere, medi-ambiental, econòmica i pels drets humans i a migrar). De manera que l'aprenentatge servei s'enriqueix en eines de reflexió i més visió política global.

PARAULES CLAU

Educació per a la justícia global, aprenentatge servei, ciutadania global, educació en valors ètics.

ABSTRACT

Since 2013, the "International Justice and International Cooperation Agency of Barcelona City Council", the "Promoting Service Learning Center" and the "Moral Education Research Group", are collaborating to promote the design and the implementation of service learning projects in Education for Global Justice entities. After 5 years of cooperating and creating various spaces for training and reflection, we are planning to generate a new discussion groups along the entities that have previously worked with, to analyze how these two approaches have been mutually enriched. In order to observe and learn from practice, we should take into account the aspects that makes service learning projects a more powerful tool when it comes to working for the construction of different justices (gender, environmental, economic and human rights & migration). That said, the service learning will be enriched from tools of reflection and a more global political vision.

KEYWORDS

Education for global justice, service learning, global citizenship, Education in ethical values.

Introducció

Des de l'any 2013 la Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional de l'Ajuntament de Barcelona, el Centre Promotor d'Aprentatge Servei i el Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona, en col·laboració amb el Consorci d'Educació de Barcelona i la Federació Catalana d'Organitzacions per a la Justícia Global, impulsen el disseny i la implementació de projectes d'aprenentatge servei (ApS) en les entitats que treballen en l'Educació per a la Justícia Global (EpJG). En el marc d'aquesta col·laboració s'ha volgut explorar els punts de trobada d'aquests dos enfocaments, el de l'aprenentatge servei i el creixent de Justícia Global, per veure com l'aprenentatge servei podia esdevenir una proposta interessant per a la construcció de pràctiques que construeixen aquest món més just i igualitari que és focus de la lluita per a la Justícia Global.

Aquest objectiu s'ha perseguit des de diverses accions d'impuls de projectes, arrelament de metodologia i reflexió sobre l'enfocament amb les entitats que es troben recollides en el programa específic (Bär, Campo, Monzó, Rifà i Rubio, 2018) que s'ha portat a terme els darrers 5 anys i que continua en marxa en l'actualitat. En el marc d'aquestes actuacions es van generar espais de seminari anuals per fomentar la reflexió i creació de coneixement conjunt amb entitats que estaven fent aquest gir cap a treballar mitjançant propostes d'aprenentatge servei, amb una participació entre 20 i 30 entitats cada any. Fruit d'aquests espais, coordinats pel Grup de Recerca en Educació Moral i el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, es va editar la guia "*ApS, pau, drets humans i solidaritat. Noves propostes d'educació per a la Justícia Global*" (Rubio i Lucchetti, 2016) que recollia diversos aprenentatges sobre les possibilitats i maneres d'aplicar aquesta metodologia en els projectes d'EpJG. També es va fer una avaluació (Lucchetti, 2016) basada en entrevistes sobre la implementació de l'aprenentatge servei a les entitats i administracions per veure quines accions s'empenien i quins impactes havia tingut aquest procés en elles.

Després de 5 anys de treball i aprenentatges, el curs 2018-2019 es planteja engegar el procés de reflexió conjunta i recollida d'informació que ara us presentem, més centrat en els punts de trobada entre l'aprenentatge servei i les diferents justícies que componen el concepte de Justícia Global. Donat que en els diferents espais d'avaluació dels seminaris realitzats fins ara, amb entitats i persones implicades, es va valorar la necessitat generar un procés de reflexió i recerca específic per fer emergir i sistematitzar els aprenentatges que s'evidenciaven informalment. Notàvem que hi havia punts d'aportació que no s'estaven podent recollir i per això es dissenya aquest procés per fer emergir aquests punts de trobada amb la veu de les persones de les entitats.

Es trobava interessant en aquest moment, donat que les entitats tenen més recorregut amb la metodologia i ha hagut un avenç en la construcció del nou paradigma de Justícia Global cap al qual camina el sector, tal com constaten Garcia-Albà, Castejón i Rubio (2019) en la diagnosi realitzada en projectes de l'àrea a Barcelona. Existia un neguit sorgit de les pròpies entitats de superar la concepció d'educació pel desenvolupament i treballar amb metodologies més participatives, transformadores i de major impacte per educar de forma crítica, amb visió global i potenciar les capacitats i autonomia de les persones i els col·lectius. Un neguit que era acompanyat des de la federació d'entitats del sector (Fede.cat) i també des de l'administració local de la ciutat de Barcelona; i que donava origen a un programa resultat d'un procés de treball cooperatiu entre la universitat i l'administració per al desenvolupament de polítiques públiques amb voluntat transformadora, de construcció de justícia global des de l'aportació educativa.

Aquesta manera suposava una nova forma de treballar entre l'administració pública i la universitat, una relació col·laborativa horitzontal que trenca amb els habituals rols de les institucions. Habitualment, els papers dels actors en la societat estan prèviament fixats i establerts. Es veu a l'administració pública com finançadora de les entitats de cooperació i educació per al desenvolupament i a la universitat com un agent excessivament llunyà a la realitat. La seva relació moltes vegades passa pel simple encàrrec professional a l'expert en format d'investigació o informe. Al llarg d'aquest procés s'ha posat en relleu que és possible trencar aquests rols preconcebuts i situar cada actor en un pla diferent. En aquest cas, l'administració pública implicada és la local que, com a tal, té un paper essencial i privilegiat en ser la més propera a la ciutadania i als actors del territori, entre ells, la universitat. D'altra banda, la universitat, que clàssicament s'ha erigit com el temple del saber o la resposta al mercat professional, s'acosta a l'administració en nom de treballar conjuntament, des d'una perspectiva de responsabilitat social, per promoure canvis i millores en la tasca educativa que duen a terme les entitats. En definitiva, la trobada de l'aprenentatge servei amb les pràctiques de justícia global de les entitats suposa un benefici per a ambdues parts i també per a tots els altres agents implicats. La universitat té la possibilitat de traslladar-se a terreny, treballar amb les entitats i construir conjuntament amb elles coneixement teòric a través de l'anàlisi de les seves pràctiques educatives diàries i aportant a la transformació social.

L'administració s'apropa també a les entitats, es posa al seu lloc, i contribueix a la política pública amb accions arrelades, vinculades a la realitat i sorgides d'un procés participatiu, innovador i coherent.

A la vegada es dona també que els agents educatius es troben amb els que treballen per a la justícia global i acaben enriquint-se mútuament. No només veient la potencialitat de l'aprenentatge servei com pràctica educativa per construir un món més just i solidari, sinó com el món de les entitats típicament dedicades a la cooperació aporten a la metodologia enriquint-la de diferents maneres. Com la seva expertesa en gènere, en economia social, en medi ambient, entre altres camps, i la seva experiència pràctica, ha fet incorporar reflexions a la mateixa metodologia.

Finalitat i objectius

Hem buscat dotar-nos d'un espai de seminari amb les pròpies entitats de Justícia Global que fan projectes d'aprenentatge servei per fer un procés de reflexió i recerca sobre com l'aprenentatge servei contribueix a les diferents justícies que componen la Justícia Global. A la vegada que, considerant una aportació recíproca entre les parts, hem volgut analitzar de quina manera el treball que s'ha fet des de les entitats d'EpJG ha acabat també aportant a l'aprenentatge servei com metodologia i enfocament educatiu. Podem resumir els objectius de la recerca en aquests punts:

1. Obrir un espai d'intercanvi d'experiències i aprenentatges teòric-pràctics per sistematitzar els aprenentatges destacats de les entitats que treballen en projectes de construcció de les diferents justícies mitjançant l'aprenentatge servei.
2. Aprofundir en els punts de trobada i aportacions recíproques entre l'aprenentatge servei i l'enfocament de la justícia global.
3. Destacar si aspectes metodològics a considerar quan es duen a terme projectes d'aprenentatge servei en cadascun dels àmbits de la justícia global.
4. Generar una guia amb els aprenentatges recollits que pugui ser una aportació útil per a les entitats que treballen, o volen iniciar-se a fer-ho, amb aprenentatge servei en les diferents justícies que componen la Justícia Global.

Fonamentació teòrica

El món de la cooperació internacional, amb la seva vessant educativa, fa anys que camina des de models més assistencialistes cap al nou paradigma de la justícia global, un terme complex i amb una trajectòria relativament curta. García-Albà, Castejón i Rubio (2019) recuperen idees de Young (2011) i Nussbaum (2010) per entendre la necessitat de treballar des d'aquesta nova concepció, ja que actualment, l'anàlisi moral supera els Estats i obliga a qüestionar-nos les nostres pròpies formes de vida en aquest món global i globalitzat d'interdependències. Cal una superació del paternalisme i no deixar les nostres accions relegades a l'ajuda humanitària. En aquest camí, alguns autors (Ortega, 1994; Mesa, 2000; Boni, 2011) reconeixen fins a cinc generacions en l'educació pel desenvolupament, des d'enfocaments més caritatius i assistencialistes fins al model actual en el qual ens centrem d'Educació per a la Justícia Global (EpJG).

Una concepció de Justícia Global com la que planteja Andreotti (2016) ens fa entendre que hem de superar l'imaginari del desenvolupament i hem de caminar cap a models alternatius que ens apoderin per deconstruir les regles del joc que fa que hagi un primer o tercer món, un nord i un sud, assumint una possibilitat de coexistència en un planeta finit. En aquest model, l'EpJG representa un procés de coneixement i anàlisi crítica de la realitat que vincula l'acció local amb la seva dimensió global. La seva finalitat és promoure la consciència crítica cap a les causes que generen desigualtats i conflictes. També contribueix al canvi d'actituds i pràctiques que fan possible una ciutadania responsable, respectuosa i compromesa (Rubio i Lucchetti, 2016).

Tot això es dona en un context on les entitats comencen a qüestionar-se l'impacte de les seves accions educatives en els països d'aquest mal anomenat "nord" i cerquen metodologies més participatives i transformadores que els ajudin a educar d'una manera més crítica i enfocades a un canvi d'actituds i responsabilitats. En aquesta exploració de metodologies és on troben en l'aprenentatge servei una eina que els acompanya en aquest procés i que donar suport a pràctiques que coincideixen amb els seus objectius.

L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en una sola activitat ben articulada, on els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). És a dir que les entitats ja no només cerquen explicar que passa al Sud als països del Nord, sinó que ajuden a veure com tots estem connectats, que hi ha sud als nostres nord, i que el que es fa des d'una banda afecta l'altra. Però ho veuen no només mitjançant la reflexió, sinó convidats a realitzar accions col·lectives de canvi. D'aquí la potència de la proposta: la justícia global i l'ApS conflueixen en entendre l'acció pedagògica com una pràctica transformadora amb dimensió política, orientada cap a la justícia global i a la igualtat d'oportunitats, que té com a objectiu donar poder a les persones per exercir una ciutadania activa i responsable (Rubio i Lucchetti, 2016).

De manera que aquestes entitats expertes en desigualtats globals, defensa dels drets humans, pau, entre altres temes, es doten d'una eina per incidir en l'educació per repensar-la des de la globalitat heterogènia i complexa del món on vivim amb les seves interdependències (Monzó, Rifà i Rubio, 2018). Aquestes busquen fomentar i donar eines perquè entitats participin i s'impliquin en la realitat educativa i en la formació d'una ciutadania activa com a agents de canvi social. Objectiu compartit que es potencia en trobar-se amb l'enfocament pedagògic actiu de l'Aprenentatge Servei (Tapia, 2001). Coincideix amb el canvi d'enfocament que viuen les entitats, on es potencia promoure experiències reals d'altruisme; que construeixin comunitat i possibilitin implicació en l'entorn i contribució al bé comú (Argibay, M. ; Celorio, G. i Celorio; 2009).

A partir dels treballs d'avaluació mencionats i treballs de recull érem conscients d'aportacions de l'aprenentatge servei a la manera de treballar de les entitats en tant que permet, entre altres, millorar qualitativament els projectes, permetent continuïtat i creixement dels projectes; impactes més profunds en l'àmbit social i comunitari i en el coneixent de les causes que generen injustícies i maneres d'abordar-les. Però, aquest cop, volíem veure més concretament com es vinculava amb el treball en cadascuna de les justícies que componen el concepte de justícia global per poder-ho analitzar amb més deteniment. Per fer-ho ens hem centrat en les diferenciacions que fa el Pla Director de Justícia Global (Ajuntament de Barcelona, 2018):

- La justícia econòmica, fonamentada sobre una economia ecològica, democràtica, feminista i més justa pensada al servei de les persones per sobre del lucre.
- La justícia ambiental, que afavoreixi un accés just i equitatiu a béns o serveis ambientals que promogui que tota persona tingui dret a una qualitat de vida ambiental (aigua i aire nets, gestió eficient de residus, etc.) i assumeixi les seves responsabilitats envers els impactes ambientals.
- La justícia de gènere, que promogui l'equitat, que qüestionari el sistema heteropatriarcal i les relacions de poder, la divisió sexual del treball i que promogui l'aplicació de l'ètica de la cura construint societats llüres de violències.
- El dret de les persones al refugi, a desplaçar-se i a migrar, respectant la Declaració Universal dels Drets Humans, que valori la diversitat que aporta i la importància de combatre les causes que motiven les migracions forçades.

Metodologia

Hem empleat un enfocament qualitatiu mitjançant l'ús de grups de discussió a partir de tallers participatius. Una eina que ens permeten recollir les percepcions, opinions, conductes i actituds dels participants vers un determinat tema o realitat, en aquest cas, les vinculacions entre aprenentatge servei i les diferents justícies. El seminari havia estat una eina positivament valorada en edicions anteriors i que ens permet treballar un equilibri entre teoria i pràctica potenciant la construcció conjunta. Mirar a través de l'experiència, però en un espai pensat per fer emergir el discurs i arribar a una anàlisi rica.

S'ha organitzat 8 sessions participatives al llarg d'un any amb entitats que treballen en l'àmbit de la justícia global i han treballat mitjançant l'aprenentatge servei. La majoria ja havien estat participants en seminaris anteriors o en convocatòries de subvencions a projectes, i per tant amb una certa trajectòria en l'aposta que fa anys que es fa des de l'administració local.

Aquestes sessions han estat plantejades amb l'objectiu de recollir les perspectives dels principals actors en el camp de l'EpJG a l'hora de treballar des d'aquesta metodologia. En aquest sentit, s'ha considerat l'enfocament participatiu com el més adequat per facilitar un procés de reflexió col·lectiva on posar en comú les diverses visions i generar coneixement compartit. Cada sessió ha tractat una temàtica diferent, que més endavant detallarem, i ha tingut alguna dinàmica participativa per fer emergir el debat i la reflexió (fitxes, quadres a omplir de manera conjunta, preguntes inicials, entre altres). Aquest debat s'ha recollit per part de les dinamitzadores en algun suport paper conjunt visible per tot el grup i a partir de notes personals.

Ha hagut 3 persones dinamitzadores del procés, una per cada grup temàtic segons la justícia treballar. D'aquesta manera hem pogut acompanyar més els grups i recollir millor la informació. Tot i que després la revisió de la informació i anàlisi s'ha fet de manera conjunta per poder comptar amb més perspectives d'anàlisi.

Participants i grups per àmbits:

La intenció era generar un grup petit que permetés el debat i enriquiment col·lectiu per cada justícia, tot i que coneixent el nombre d'entitats participants i les temàtiques que treballen es van fer canvis per facilitar la participació. Es va decidir ajuntar els grups de justícia ambiental i econòmica, per coincidències en les temàtiques i ampliar el de Dret a migrar també a Drets Humans per incorporar altres veus amb projectes molt vinculats sobre racisme, respecte a la diversitat, etc.

Taula 1. Participants i grups. Elaboració pròpia.

<i>Participants ApS i Justícia Global 2018-2019 al seminari i grups</i>	
Entitats participants	26 entitats (30 persones) dividides en tres grups:
Participants per grups	<ul style="list-style-type: none">• 9 a Justícia de gènere• 8 a Justícia Ambiental i Econòmica• 8 a Drets Humans i Dret a Migrar

Contingut de les sessions:

El plantejament inicial era de 7 sessions, amb la possibilitat d'ampliar-se a 8, de dues hores de duració. Aquestes estan plantejades per dur-se a terme entre desembre de 2018 i desembre de 2019. A hores d'ara ja s'han dut a terme les sessions temàtiques i resten per fer les de contrast de les conclusions, després de les quals podrem contrastar aquestes conclusions preliminars.

Taula 2. Sessions i contingut. Elaboració pròpia.

Sessions de treball Seminari ApS i Justícia Global 2018-2019	
TOTAL	8 Sessions
Desembre 2018. Sessió de presentació conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el pla d'aquest curs i la seva organització • Constituir equips de treball segons el seu interès. • Exposició i consens del producte finals. • Dinàmica dels grups i persona referent.
Gener, Març i Maig 2019. 3 Sessions participatives per grups temàtics.	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitats Socials, Serveis possibles i Aprenentatges. • Reflexió i Avaluació • Claus d'èxit, Eines per la replicabilitat i Reptes.
Juliol 2019. Sessió conjunta de posada en comú.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisió dels punts de trobada aprenentatge servei i les diferents justícies. • Posada en comú de totes les sessions temàtiques.
Setembre a Novembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Revisió de les conclusions conjuntes i redacció de la guia.
Desembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació de la guia amb les entitats

Resultats i conclusions

Si bé encara no s'ha acabat l'etapa d'estructuració de la informació i redacció de la guia final amb tots els aprenentatges d'aquest procés, podem començar a extreure i destacar diversos resultats que donen resposta als nostres objectius. Aquests els hem estructurat en tres blocs diferents i estaran desenvolupats en el treball final: els punts de confluència i aportació entre aprenentatge servei i EpJG, aspectes metodològics de l'aprenentatge servei a considerar quan es treballen les diferents justícies, i finalment, algunes claus organitzatives i reptes.

Inicialment ens interessava poder aprofundir en els punts de confluència i aportació entre els dos enfocaments. En fer-ho hem vist que els dos ajuden a potenciar punts comuns com:

L'anàlisi crítica de la realitat. Esdevé un dinamisme transversal que permet fer un aprenentatge reflexiu per als i les participants que els permet superar prejudicis i actituds apreses implicant-se en quelcom tangible. L'enfocament de l'EpJG permet aprofundir en les causes i en les conseqüències de les realitats en les quals es treballen, aspecte que podia quedar limitat en altres projectes d'aprenentatge servei d'altres temàtiques sí que es podria veure potenciat. D'aquesta manera es doten de sentit les dues propostes de treball.

Recerca del bé comú. Conjuntament ajuden a un reconeixement més complet del món comú en el qual vivim i la voluntat de potenciar certs valors de base social que cal treballar per bé comú: l'individualisme, la competitivitat o fins i tot, la indiferència.

Apostar per una educació transformadora. Els dos busquen i generen canvis reals tant en els i les participants com en el seu propi entorn. L'enfocament de l'EdJG i l'aprenentatge servei ens ajuda a cercar accions més transformadores per una educació capaç de generar canvis reals, en el món més proper i també global.

Dimensió política de l'educació. Es veu reforçada aquesta dimensió de l'aprenentatge servei en aquests projectes que conviden a l'alumnat a recuperar drets, a implicar-se en transformar situacions de vulneracions, a la vegada que duen a terme pràctiques que enforteixen l'autonomia, la llibertat i el compromís com ciutadans i ciutadanes.

Genera agència ciutadana. Es dona la possibilitat d'implicar més agents, des dels actors globals fins als locals i compartir responsabilitat conjunta i unir esforços en un projecte comú.

Després dels punts comuns, específicament hem buscat els punts de trobada i aportacions a l'aprenentatge servei des dels diferents enfocaments de les justícies de gènere, drets humans, ambiental i econòmica, dels quals destaquem alguns exemples. En alguns casos ens trobem que es destaca l'aprenentatge servei com un enfocament que permet anar més enllà de l'acció puntual molt necessària quan es treballen temes sensibles i amb gran implicació personal com és el cas del gènere, per exemple. Es valora molt positivament poder tenir continuïtat en les accions i arribar a més agents del centre perquè puguin també treballar la temàtica i teixir més complicitats. Similar al que passa amb accions vinculades a drets humans, com el racisme, on poden passar d'accions que despertin discursos políticament correctes a aterrar noves actituds. També, des d'altres justícies globals amb una acció menys tangible com a vegades poden ser l'ambiental o econòmica valoren de l'aprenentatge servei l'oportunitat d'aterrar accions i valors. A la vegada l'enfocament de les diferents justícies aporta diferents visions globals que poden travessar tots els projectes i obra noves reflexions. Per exemple vincula les violacions de drets humans amb el que l'alumnat pot veure en el seu dia a dia i les accions de serveis que ha fet. Dona un marc global a les injustícies més enllà dels límits del servei.

El segon aspecte que s'ha volgut estudiar ha estat com surten reforçats i quines consideracions són necessàries, en referència als diferents aspectes pedagògics de l'aprenentatge servei quan es treballen temàtiques relacionades amb les diferents justícies globals. D'aquesta manera s'han pogut recollir diversitat d'exemples, consells i punts a considerar en relació amb els següents dinatismes pedagògics dels projectes d'aprenentatge servei:

Necessitats socials. Hem desglossat les diferents necessitats socials que sèrie interessant treballar en projectes d'aprenentatge servei que són vulneracions de drets o situacions de carències amb relació a la justícia global de gènere, ambiental, econòmica i drets humans. Ha estat interessant poder vincular les necessitats més locals amb les situacions de vulneració globals. S'han recollit i categoritzat segons justícia i tipologia.

Serveis. Hem vist que moltes vegades es parteix de accions sensibilitzadores per abordar accions directes de suport a entitats locals, accions de comunicació, de recerca, de formació i incidència política. A partir d'aquestes categories ja treballades per Lucchetti i Rubio (2016), s'ha pogut aportar consells i exemplificacions de serveis que esdevenen més adients per qui fa els projectes i transformadors per les entitats i segons les justícies per no caure en paradigmes més assistencialistes.

Aprenentatges. Hem pogut trobar diverses connexions curriculars i destacar aprenentatges vinculats a la dinàmica dels mateixos projecte, aquells que són comuns a totes les justícies i específics.

Activitats i preguntes de Reflexió. Hem pogut comprovar com dins dels projectes els elements de reflexió es veuen reforçats i hem destacat aspectes, preguntes i eines concretes segons les justícies que poden ser interessants a considerar. Ja hem comentat com el marc de les justícies dona més elements per a les reflexions amb vinculacions entre global i local i en el marc dels valors ètics i la justícia, vinculant les experiències personals amb la realitat que observem en entorns més i menys propers. Es destaca la importància d'incorporar-la en diferents espais dels projectes i que hagi moments individuals i grupals.

Activitats i preguntes d'Avaluació. També hem vist com per les entitats és important avaluar quan treballen amb diferents preguntes però coincidents elements, perquè l'alumnat pugui ser conscient del progrés que ha fet i com han canviat les seves actituds i les dels companys i companyes durant l'experiència.

En darrer lloc, s'han recollit claus d'èxit i que faciliten la replicabilitat que es troben al vincular els dos enfocaments, s'han recollit diversos aprenentatges dels quals podem destacar alguns d'ells:

- La importància de vincular l'entorn (administració local, altres entitats, equipaments,...).
- La importància de treballar des de vulneracions que ells/elles viuen o situacions més properes i buscar els lligams amb les globals.
- Fer dels projectes apostes de centre, amb diversos professors i vinculant als equips directius. Implicant al centre en la causa social perquè incorpori actuacions més enllà de projecte i no es donin valors contradictoris.

També hem pogut recollir reptes i dificultats dels projectes, molt vinculats a superar obstacles organitzatius i a millorar l'impacte social del projecte i en el mateix alumnat.

A tall de conclusió podem dir que són diversos els punts de trobada i enriquiment d'aquests dos enfocaments. L'aprenentatge servei considera l'educació una eina capaç de transformar la societat, treballar per la justícia social i el benestar; i l'apropament amb el món de la Justícia Global ens ha ajudat a millorar en aquest objectiu compartit. A fer de l'aprenentatge servei una eina més potent de transformació, amb més poder reflexiu i aprenentatges que es podrien traslladar a projectes d'altres temàtiques no vinculades a la justícia global. Les diferents propostes d'aprenentatge servei es poden veure beneficiades d'incorporar la perspectiva de justícia global, la connexió des dels serveis que es fan des dels projectes amb marcs més amplis. Alhora la justícia global troba en l'aprenentatge servei el que fa anys que es va observant, una metodologia transformadora que esdevé eina per aterrar les seves pràctiques.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ajuntament de Barcelona. (2018). *Pla Director Cooperació per a la Justícia Global 2018-2021 de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona, Direcció de Justícia Global i Cooperació Internacional. Disponible en línia: https://ajuntament.barcelona.cat/economiatreball/sites/default/files/documents/pla_director_cooperacio_2018-2021_cat_v.web_0_0.pdf
- Andreotti, V. (2016). *El repte educatiu d'imaginar Altrament: Mapeig d'imaginari de Justícia Global*. Barcelona, Lafede.cat
- Argibay, M.; CELORIO, G. i CELORIO J. (2009). *Educació per a la ciutadania global. Debats i reptes*. Bilbao, Hegoa
- Bär, B.; Campo, L., Monzó, M.; Rifà, J. i Rubio, L. (2018). *Educació per a la Justícia Global i aprenentatge servei. Una proposta de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona. Disponible en línia: http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programes_educaciojusticia_aps_cat_def.pdf
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 65-86.
- García-Albà, Castejón i Rubio (2019). *Informe de la Diagnosi dels projectes d'educació per a la justícia global 2012-2017*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Lucchetti, L. (2016). *Informe d'avaluació sobre la implementació de l'aprenentatge servei a les entitats de cooperació internacional i educació pel desenvolupament*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona. Disponible en línia: http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/avaluacio_sobre_la_implementation_de_laprenentatge_servei_a_les_entitats_de_cooperacio.pdf
- Mesa, M. (2004). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.

- Monzó, M.; Rifà, J. i Rubio, L. (2018). Implementación y extensión del aprendizaje-servicio en las entidades de justicia global y cooperación internacional en la ciudad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, pp. 127-140. DOI10.1344/ RIDAS2018.6.12
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Katz Editores.
- Ortega, M. L. (1994). *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. Madrid, Iepala/Etea.
- Pogge, T. (2007). ¿Qué es la justicia global? *Revista Latinoamericana de Filosofía*. XXXIII, 2, primavera, pp. 181-203.
- Puig, J. M.; Batlle, R; Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Octaedro, Barcelona.
- Rubio, L.; Lucchetti, L. (2016). *APS, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaritat com a pedagogia. L'aprenentatge servei a l'escola*. Buenos Aires, Ciutat Nova.
- Young, M. (2011). *La responsabilidad por la justicia*. Madrid, Morata.

Parla'm en català; sóc una dona catalana musulmana

Investigant col·lectius minoritzats participativament

Aneas, Assumpta¹; Freixa, Montse²; Vilà, Ruth³; Folgueiras⁴, Pilar; Sandín, M. Paz⁵

¹Universitat de Barcelona, aaneas@ub.edu

²Universitat de Barcelona, mfreixa@ub.edu

³Universitat de Barcelona, ruth_vila@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, pfolgueiras@ub.edu

⁵Universitat de Barcelona, mpsandin@ub.edu

RESUM

Aquesta comunicació aporta elements d'anàlisi a la problemàtica dels col·lectius de les dones catalanes que, malgrat la seva normalitzada integració sociolaboral, pateixen el risc de l'exclusió o segregació identitària per part del col·lectiu cultural i socialment hegemònic a Catalunya. Es presenta un estudi de cas sobre l'Associació de dones musulmanes a Catalunya; integrant com a investigadores a un nombre de dones catalanes, qualificades, feministes i converses a l'Islam. Els objectius de la comunicació són: 1) Recopilar narrativament la mirada de les dones musulmanes catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual. 2) Analitzar i sintetitzar dialògicament les preguntes i respostes generades en aquesta mirada per les dones des de la perspectiva de serveis i polítiques. Aquestes preguntes i respostes són: practicar la religió a totes les esferes; normalitzar el hijab al món laboral; formació religiosa a l'escola i conciliació vida.

PALABRAS CLAVE

Col·lectiu minoritzat, dones, islam, recerca socialment responsable, RRI, recerca fenomenològica.

ABSTRACT

This communication provides elements of analysis to the problem of the Catalan women's groups that, despite their normalized social-labor integration, suffer the risk of exclusion or identity segregation by the cultural and socially hegemonic community in Catalonia. A case study is presented on the Associació de dones musulmanes a Catalunya; Integrating researchers into a number of Catalan, skilled, feminist and conversational women in Islam. The objectives of communication are: 1) To compile narratively the look of Catalan Muslim women with respect to their social, family and spiritual life. 2) Dialogically analyze and synthesize the questions and answers generated in this view by women from the perspective of services and policies. These questions and answers are: practicing religion in all spheres; normalize the hijab to the workplace; religious training at school and reconciling family and professional life.

KEYWORDS

Minorized collective, women, Islam, responsible research innovation, RRI, phenomenological research.

Finalitat i objectius

Aquesta comunicació presenta uns primers resultats d'un encàrrec de recerca fet per l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya. L'objecte d'aquesta contractació era l'elaboració d'un estudi prospectiu participatiu per orientar les polítiques públiques relacionades amb la pregunta següent: "Com podem afavorir la construcció d'una identitat col·lectiva pluricultural?", amb la finalitat de generar coneixement rellevant per a la presa de decisions en matèria de ciutadania i immigració.

Una condició bàsica de l'encàrrec de recerca era que el projecte seguís les recomanacions de la Comissió Europea en els seus programes marc de recerca sobre l'impacte social, que s'entén com un dels principals objectius que hauria de tenir tota recerca finançada amb fons públics. Per això, el disseny del projecte que es presenta en aquesta comunicació aplica els

principis de la recerca i innovació responsables (RRI). És a dir, una recerca amb rellevància social, transdisciplinària, que impliqui diversos actors (acadèmics, decisors públics, indústria, societat civil i comunitat educativa) i que proporcioni solucions múltiples i de baix a dalt.

L'encàrrec de recerca és un estudi de cas elaborat entorn a l'Associació de Dones Musulmanes de Catalunya ADMAC i centra el seu focus en els següents fets:

- Hi ha persones catalanes que estan sentint-se expulsades i negades com a tal, sols pel fet de mostrar-se musulmanes, ser de color i/o ser dones.
- La riquesa de la realitat del col·lectiu de dones musulmanes ple de matisos, posicions, experiències en les dimensions espirituals, socio-familiars i psicoafectives.
- L'extensió de tota aquesta realitat a les seves famílies, amb unes complexes relacions amb la família d'origen, les famílies polítiques i sobretot la preocupació i patiment respecte a la situació de risc i de vulnerabilitat dels seus fills i filles a caure en mans de les organitzacions radicals.

Aquesta situació genera les següents preguntes de recerca:

- Quins són els reptes i les preocupacions que les dones catalanes musulmanes han de fer front en el seu ésser com a dones, mares i ciutadanes que practiquen i/o s'identifiquen amb la fe musulmana?
- Quines serien les estratègies, recursos i respostes que elles consideren possibles per fer front a aquests reptes?

Els responsables polítics necessiten una investigació més centrada i aplicada per tal de disposar del coneixement científic com a suport/base de les polítiques públiques relacionades amb els reptes de la convivència de diverses identitats en una societat inclusiva, democràtica i justa.

Els objectius de la proposta de recerca són:

- 1) Recopilar narrativament la mirada de les dones musulmanes catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual.
- 2) Analitzar i sintetitzar dialògicament les preguntes i respostes generades en aquesta mirada per les dones de l'ADMAC des de la perspectiva de serveis i polítiques públiques de a) Gènere, b) Serveis Socials, c) Educació i d) Espiritualitat i família.
- 3) Formular propostes concretes en matèria de serveis públics, polítiques, formació i sensibilització per a tota la societat catalana.

En aquesta comunicació ens centrem en el primer i segon objectiu.

Fonamentació teòrica

La profunda acceptació i el reconeixement de la importància de les creences i pràctiques religioses en la vida de les dones i dels homes en la societat moderna, porta a assumir que la religió pot crear significat, identitat i pertinença a les persones (en particular per a les dones). Des dels serveis públics pot considerar-se la religió com a recurs social flexible i dinàmic que es pot adaptar a diverses circumstàncies socials i no com un conjunt de regles i creences eternament fixades.

La religió és, en altres paraules, un «dinàmic Toolkit» (Bartkowski i Read, 2003) que es pot utilitzar per donar suport a un ventall de punts de vista i pràctiques entre partidaris d'una tradició religiosa particular.

Les creences, pràctiques i organitzacions religioses són elles mateixes de gènere, en la mesura que les dones i els homes se'ls assignin diferents drets i deures i exerceixen diferents funcions religioses. Tant el cristianisme com l'islam inclouen elements que poden ser interpretats com a discriminatoris i subjugants i/o tan alliberadors per a les dones. En particular, una lectura literal de textos religiosos fundacionals donarà sovint evidència de discriminació contra les dones. No obstant això, una lectura «més suau» d'aquests textos, que permet ajustaments als contextos contemporanis, incloses les ideologies de gènere que

donen suport a la igualtat entre dones i homes, concedeixen un potencial per a una major comprensió del “religiós entre dones i gènere” dels cànons religiosos.

Certament, les dones han de relacionar-se amb les característiques patriarcals de la seva pròpia religió. Però com a agents també són capaces de trobar maneres d'aconseguir poder i influència a través de la fe i la pràctica religioses. Les dones tenen una tradició per mobilitzar energia i recursos a través d'organitzacions religioses (Warner, 1993), i l'àmbit religiós és un dels espais en què s'està formant i negociant les relacions de gènere (Nyhagen Predelli, 2008) en les nostres societats contemporànies.

Quan s'ha volgut analitzar fins a quin punt les dones de diverses comunitats exerceixen la seva ciutadania en un ampli sentit, els estudis feministes sobre “ciutadania” han obert el terme de ciutadania des d'una restringida definició legal-política a una concepció socio-cultural més àmplia i inclusiva (Lister, 2003). La visió clàssica de la ciutadania com a delimitació de drets i deures polítics-legals ha estat impugnada en diversos fronts, incloent-hi la limitació de la ciutadania a l'esfera pública i la seva estreta visió de la ciutadania com a “estat-situació”. Els estudis feministes han afirmat que la ciutadania inclou pràctiques en tots els àmbits de la vida (polítiques, econòmiques, socials, culturals, religioses, domèstiques o íntimes).

L'èmfasi en la pràctica implica que la ciutadania no és un atribut fix d'un grup concret d'individus inclosos en una determinada institució, sinó que la ciutadania és fluida i dinàmica, i implica processos de negociació i lluita. Una perspectiva feminista de la ciutadania també argumentaria que els drets ciutadans clàssics, com ara mantenir un passaport i votar a les eleccions polítics, no són neutrals de gènere, sinó que es poden distribuir i aplicar de manera discriminatòria a totes les dones en general o a unes dones en particular (de minories ètniques, immigrades i refugiades) (Lister, 2003).

A partir d'aquest tipus d'arguments feministes, es desprèn que si les dones no són lliures de triar si volen actuar com a ciutadanes complertes en el treball, a la família, a la societat civil i a la política; llavors no són tractades com a ciutadanes iguals que els homes i, per tant, són discriminades.

La pràctica religiosa planteja dilemes particulars per a una noció àmplia de ciutadania; ja que les lleis, normes i pràctiques patriarcals religioses sovint són contràries a les lleis aplicades per l'Estat sobre igualtat de gènere i les diverses convencions internacionals sobre drets humans. Per exemple, prenent com a referència la Convenció per a l'eliminació de totes les discriminacions contra les dones (CEDAW), s'indica que en el context de l'Islam, la llei tradicional de la Sharia legitima i, fins i tot, “requereix discriminació legal de les dones” (Mayer, 1991: 99).

En el context català, la llei estatal espanyola i les diverses normatives catalanes sobre la igualtat de gènere prohibeixen la discriminació contra les dones però les comunitats religioses són lliures d'implementar pràctiques discriminatòries de gènere que contravenen lleis d'igualtat de gènere en àmbits socials com l'educació i el mercat de treball.

La idea que la religió i la ciutadania estiguin connectades no és nova. De fet, els drets estatals de la ciutadania són, de vegades, exclusivament atribuïts pels estats nació a membres de religions concretes, que són les hegemòniques. A més, els debats contemporanis analitzen els vincles entre democràcia i religió (Habermas, 2006; Kymlicka i Norman, 2000).

Les dones han estat capaces d'eludir i impugnar les normes i convencions discriminatòries en el seu exercici de ciutadanes religioses, i de fer funcions independents per a elles mateixes. En fer-ho, sovint s'han basat en el seu propi sentit d'identitat i pertinença com a recurs per a l'empoderament i l'acció.

Com s'ha esmentat anteriorment, les identitats religioses poden proporcionar recursos i barreres a la ciutadania, depenent de quins marcs de significació religiosa s'apropen a les persones i de com interpreten i utilitzen aquests marcs per recolzar les seves pròpies accions i pràctiques. La religió és, doncs, un recurs flexible que les persones poden utilitzar per donar

suport a les seves pròpies identitats, creences i pràctiques i, per tant, pot tenir efectes tant de poder com de no poder.

Les identitats religioses, com altres identitats, no són unitàries, estables o fixes. En els temps moderns actuals, les identitats són, “cada vegada més fragmentades i fracturades; mai singulars, múltiples construïdes entorn de posicions, pràctiques i discursos interseccionats i també antagonics” (Hall, 1996: 4). Per això, la identitat és un projecte continu (Calhoun, 1994) en el qual treballem constantment, remodelem i canviem a través de la interacció entre el nostre propi curs de vida, la nostra agència personal i els contextos socials i institucionals en què estem situats.

Respecte a la fonamentació dels disseny metodològic va a dir que es van considerar explícit algunes premisses com la següent. Investigar les minories i, en el nostre cas, les minories triples o quàdruples requereixen un control conscient de les relacions de poder en el procés de recollida i anàlisi i informació. L'investigador ocupar una posició de control i poder que afecta i determina:

- El contingut de la informació. Sobretot respecte a la informació que es pot induir conscientment i inconscientment fent preguntes obertes i explícites en què la construcció social explicativa del fet es transmet de manera unívoca, acrítica i homogènia pels grups minoritaris consultats.
- La profunditat de la informació. La protecció de la privacitat de la persona, la salvaguarda de contradiccions i dilemes dins del propi grup minoritari, poques vegades s'expressarà davant d'un representant del poder i del grup minoritzador. Així, els arguments s'articularen en l'espectre més superficial, poc controvertit i públic.
- Els biaixos, especialment els relacionats amb l'assolència i la conveniència social, que fluïran entre les persones de les dues posicions (poder, no poder, expert, objectivació com a objecte d'estudi). Serà molt fàcil preguntar sobre el tema i també es respondrà al tema.

Metodologia

El projecte “Parla'm en català: sóc una dona catalana musulmana es compon de quatre components: 1) Recerca participativa, 2) Avaluació de la transferibilitat als serveis i les polítiques; 3) Formació i 4) Comunicació i sensibilització.

La Recerca Participativa, desenvolupada des d'una aproximació metodològica qualitativa i sociocrítica ha constituït un estudi de cas amb la participació de les dones membres d'AMAC que voluntàriament tenen interès i disponibilitat a participar en les activitats individuals i les diverses activitats grupals que es desenvoluparan al llarg del projecte. Les dones han estat formades per a que elles també participin com a investigadores en els seus entorns familiars i socials.

L'avaluació de la transferibilitat als serveis i les polítiques es desenvolupa en quatre grups de treball: a) Gènere, b) Educació, c) Serveis Socials i d) Espiritualitat i família que són liderats per membres de l'ADMAC i integrats per investigadores de diversos camps disciplinaris, grups de recerca i universitats, així com tècnics d'administracions públiques i activitat privada. El projecte estableix cinc entorns o contextos de recerca i intervenció: 1. La intimitat de cada dona catalana musulmana, 2. L'associació, 3. L'entorn públic. Relació amb representants de les Administracions Públiques, 4. L'entorn acadèmic. Activitats formatives, investigadores i divulgadores a la Universitat, 5. L'entorn dels mitjans de comunicació.

L'equip investigador del projecte es caracteritza per la seva interdisciplinarietat i la presència de diversitat d'actors polítics, socials, acadèmics i professionals. Han participat diverses universitats catalanes, grups de recerca i institucions i fundacions.

El projecte es desenvoluparà en cinc entorns o contextos: 1. La intimitat de cada dona catalana musulmana 2. L'associació 3. L'entorn públic. Relació amb representants de les

Administracions Públiques 4. L'entorn acadèmic. Activitats formatives, investigadores i divulgadores a la Universitat 5. L'entorn dels mitjans de comunicació.

L'enfocament de la recerca intenta aplicar un postulat inspirat en les ensenyances del Corà com és: "Per avançar: Primer hem de fer-nos preguntes, Segon, hem de respondre aquestes preguntes i després hem de compartir-ho amb els altres".

En aquesta comunicació es presenta el primer entorn: La intimitat de cada dona catalana musulmana dins del primer component de la recerca participativa. Els seus objectius son

1) recopilar narrativament la mirada de les dones musulmanes catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual i 2) Analitzar i sintetitzar dialògicament les preguntes i respostes generades en aquesta mirada per les dones de l'ADMAC des de la perspectiva de serveis i polítiques públics de a) Gènere, b) Serveis Socials, c) Educació i d) Espiritualitat i família.

La metodologia que s'aplica en el projecte degut als seus objectius sociocrítics és qualitativa. Es recull informació individual, a partir d'un enfocament biogràfic narratiu. També es realitza un seguit d'activitats grupals on de manera bàsicament inductiva es generarà informació que serà analitzada segons les directrius de la teoria fonamentada

Per la informació individual, l'estrategia utilitzada ha estat l'entrevista en profunditat que serà realitzada per les dones de l'associació a altres dones del mateix col·lectiu. Aquesta entrevista s'ha dissenyat a partir del Spiritual Counseling Questionnaire de Weiss, Oppenheimer, Cohen, Weiman-Kelman, Shulkin and Bernstein(2015) que ha permès un abordatge divergent. És a dir, al preguntar indirectament sobre aspectes existencials s'ha pretès identificar una informació alternativa, diferent a la agenda de reclamacions del col·lectiu. Es va reelaborar aquesta entrevista tenint present el col·lectiu a entrevistar i buscant la lògica cronològica i la seqüenciació de les situacions que havien de narrar les dones. Aquesta reelaboració es va consensuar en un dels seminaris (activitats grupals) realitzat amb els dones.

Així, l'entrevista s'ha desenvolupat sobre unes qüestions molt obertes i vivencials. Però donat que qui ha fet les entrevistes són dones sense cap experiència en aquest tipus d'entrevistes, s'ha considerat que, de cara a la posterior síntesi de les preguntes i respostes, és útil i necessari utilitzar una plantilla per la memo –resum omplerta per les dones després de realitzar la entrevista i una primera proposta analítica per de les dones- investigadores.

Finalment, aquesta activitat de recollida i anàlisi inicial d'informació per part de les dones investigadores, s'ha completat amb un seguit de sessions col·lectiva d'anàlisi de la informació per tal de sintetitzar, per les grans quatre temàtiques dels grups de treball- (Serveis Socials, Educació, Gènere i Espiritualitat i família), la informació que es treballarà a la següent fase de la recerca: Avaluació de la transferibilitat a les polítiques.

La informació recollida és fonamentalment textual i s'ha analitzada amb el software Nvivo10. El sistema categorial és doncs inductiu. La informació generada es contrastarà i complementarà amb la literatura més vigent.

Han contestat la entrevista 37 dones de diverses edats, orígens, posicions religioses en el marc de l'Islam i localització geogràfica.

Resultats

Una primera aproximació a la mirada de les dones catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual

Una primera anàlisi amb les paraules i frases dels memo-resums realitzada per les investigadores de l'equip metodològic de la UB per tal de facilitar l'anàlisi i sistematització de la informació a les dones-investigadores ha estat les paraules amb més freqüències a partir del NVivo 10.



Figura 1 Marca de núvol general amb els memos-resum.

Elaboració de les autores en base a la informació extreta pel software Nvivo.

Les paraules més vegades escrites ha estat: vida (135 vegades), musulmana (93 v), dona (92), feliç (70), poder (70), entrevistada (69), investigadora (68), persona, sentit(62), ella (59) i ser(52).

Les paraules de les que han estat citades amb menys freqüència i cal destacar són: Islam (14), Vel (16), catalana (11), Hijab (19).

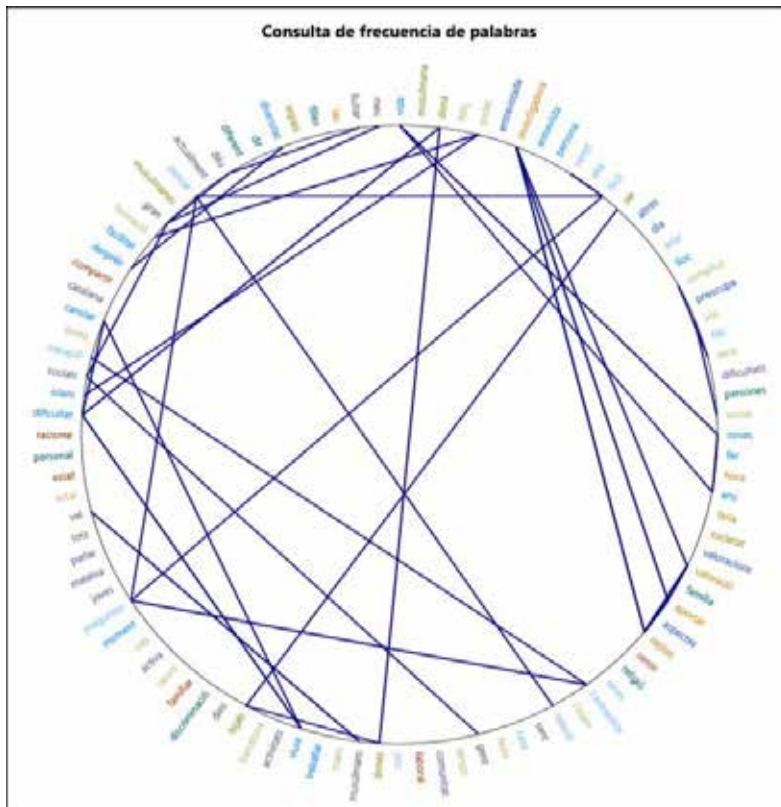


Figura 2 Freqüència de paraules i relació de proximitat amb els memos-resum- Elaboració de les autores en base a la informació extreta pel software Nvivo.

Quan es va fer el retorn a les dones, aquestes van tenir una reacció de sorpresa i incredulitat. Era com si esperessin veure un núvol on discriminació, racisme, Islam i religió tinguessin que tenir el lloc més preponderant. Veure vida i feliç va fer pessigolles. Es va tenir que recordar

que eren les paraules de les seves memos-resum. El procés de comprensió dels significat existencial positiu que aporta el gràfic va tenir que ser assimilat poc a poc.

Es interessant que només al final de la sessió quan s'havia concretat tal i com elles van desitjar les demandes i propostes de la seva "agenda" com membres activistes d'ADMAC, van acceptar joïoses que el gràfic mostrava que eren felices, que se sentien bé des de la seva existència com a dones musulmanes.

Preguntes i respostes generades per les dones des de la perspectiva de serveis i polítiques públiques de Gènere, Serveis Socials, Educació i Espiritualitat i família.

La següent taula mostra la síntesis de les problemàtiques i propostes de les dones d'ADMAC. Aquesta proposta es fa ver a partir de les memos-resum que van fer les dones de les entrevistes i que van ser primer categoritzades per l'equip d'investigació de la UB per passar després a ser ponderades i analitzades per les dones. En la sessió de retorn amb les dones es va consensuar aquesta categorització i es va realitzar la prioritització i ponderació ordinal.

3. ESPIRITUALITAT I FAMÍLIA	2. SERVEIS SOCIALS	1. EDUCACIÓ	4. GÈNERE
1. Llitam com una selecció de vida (2) 25	1. Circumstàncies del nero per la seguretat social 20	1. Formació religiosa a l'escola i extraescolars 90	1. Igualtat per a dones en l'espai de culte (4) 25
2. Viure la religió/espiritualitat (12) 20	2. Flexibilitat horària laboral per adaptar-se al culte	2. Incrementar l'oferta educativa en l'islam (2) 5	2. Conciliació vida familiar i professional (4) 55
3. Sentir i significat de la vida (11)	3. Normalitzar el hijab en el món laboral (4) 90	3. Millorar la metodologia del llibre	3. Representativitat col·lectiva de dones per part de la Uem. 10
4. Importància dels pares/família (2)	4. Prejudici dels professionals 5	4. Programació de les festes escolars només les autòctones (2) 5	4. Guarderia en les activitats culturals
5. No tenir que donar explicacions (3)	5. Accés a la salut per doble discriminació (hijab i migració) 5	5. Inclusió en la diversitat (3) 30	5. Hijab: dificultats en el món laboral (4) 20
6. Falta d'espais interreligiosos i interculturals (1)	6. Participació i xarxes socials, centres socio culturals (3) 10	6. Reconeixement de la diversitat religiosa 35	6. Hijab: dificultats en el món polític (2) 10
7. Practicar la religió a totes les estores (2) 40	7. Marca de responsabilitat de l'administració	7. Problemes de convivència entre adolescents 5	7. Doble discriminació: ser dona i portar el hijab (2)
8. Espangolocalitat en els centres de col·lecció i activitat del àrab 25	8. Polítiques inclusives 15	8. Inclusió a les escoles	8. Discriminació/inclusió per portar el hijab (6) 30
9. Viabilitat autònoma dels centres de culte 15	9. Garanties de drets (2) 15	9. Desenvolupament personal i etic (2)	9. Masclisme i rols de la pròpia comunitat/família (2) 10
10. No acceptació de la família	10. Discriminació laboral	10. Sentiment identitari català versus marroquí (2) 5	10. Triple discriminació: dona, racisme i classe 10
11. Reconeixement de la llibertat de la pràctica religiosa o espiritual (2) 20	11. Espais de joves per reunir-se per compartir llibres i formar-se 20		11. Falta de noies joves 20
12. Menjures inclusives i obertes a la comunitat 5	12. Valor de les tasques de cura com a economia reproductiva 10		12. Sentir-se empoderades (4)
13. Lloc de culte accessible per les dones/família (2) 10			
14. Més centres islàmics (2) 5			

Taula 1 Categorització i ponderació ordinal de les problemàtiques i propostes a partir de les memos-resum.

Degut al que s'han plantejat qüestions existencials en les entrevistes, sense preguntar obertament per problemes, demandes o alternatives; aquestes han anat emergint de les narracions sense distingir si eren les primeres o les darreres.

És important explicar que en els primers moments de l'anàlisi, les dones-investigadores estaven amoïnades ja que malgrat que destacaven el clima positiu i l'enriquidor que havia estat el diàleg existencial amb les dones entrevistades, tenien por a que les reclamacions de la seva agenda no sortissin prou explícitament. Han estat les inferències fetes per les dones-investigadores qui conscient o inconscientment han introduït aquestes discursos en les memos-resum.

A partir d'aquest esquema, es treballarà a la següent fase de la recerca per concretar-se en propostes per ser integrades des de les polítiques

Principals conclusions

En relació als resultats, que son absolutament descriptius, podem destacar unes primeres conclusions:

1. La naturalesa existencial i fenomenològica del contingut obtingut.
2. Determinades qüestions identitàries com les referències explícites a la religió, l'slam o la identificació nacional, al haver-se fet des d'aquesta aproximació horitzontal entre dones

que comparteixen contextos, cultures, valors i experiències han deixat de sorgir en primer lloc i això ha permès emergir un altre tipus de paraules, possiblement més arrelades en el ser de cada una d'elles com a persona, dona i musulmana.

3. La identitat religiosa, el pes que el fet religiós té en l'existència d'aquestes dones entrevistades, sembla tenir més impacte que qualsevol altre identificació identitària (nacional, política, familiar)

Finalment, i en relació al problema abordat per aquest encàrrec de recerca, considerem que, des de l'òptica de la cohesió social, el major repte al que ens enfrontem és el re enquadrament del fet intercultural i interreligiós a la nostra societat, específicament a Catalunya. Un re enquadrament que consisteix especialment en la necessitat de mirar la nostra societat, re enfocant-la, eliminant grans tòpics i estereotips tant socials com científics i arribar a assolir la fita de que tots compreguem i reconeguem que Catalunya no és una societat majoritàriament blanca de valors judeo cristians sinó que és un gresol divers on hi són presents en igual legitimitat i valor, per tant, reconeixement, multitud de colors, creences i tradicions, acoblades per uns valors cívics de convivència i respecte.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bartkowski, J. P. and Read, J. G. (2003). Veiled submission: Gender, power and identity among Evangelical and Muslim women in the United States. *Qualitative Sociology*, Volume 26(1), 71-92.
- Calhoun, C. (1994). Social Theory and the Politics of Identity. En C, Calhoun, C. (ed.), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Habermas, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*, Volume 14(1), 1-25.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'?. En Hall, S. and Du Gay, P. (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Kymlicka, W. and Norman, W. (eds.) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist Perspectives*. 2nd edition. New York: Palgrave Macmillan
- Mayer, A. E. (1991). *Islam and Human Rights*. Boulder: Westview Press
- Nyhagen Predelli, L. (2003). *Issues of gender, race, and class in the Norwegian Missionary Society in Nineteenth-Century Norway and Madagascar*. New York: Edwin Mellen Press.
- Warner, S. (1993). Work in Progress toward a New Paradigm for the Sociological Study of Religion in the United States. *American Journal of Sociology*, Volume 98(5), 1044-93.
- Weiss, R; Oppenheimer, B; Cohen, A; Weiman-Kelman, L; Shulkin C and Bernstein, S (2015) Spiritual Counseling Questionnaire. Qüestionari creat pel curs "Mezorim" al Union College, Jerusalem 2015-2016.

Presentación del proyecto I+D+i

“Infancia y Participación. Diagnóstico y Propuestas para una Ciudadanía Activa e Inclusiva en la Comunidad, las Instituciones y la Gobernanza”

Novella Cámara, Ana María¹; Sabariego Puig, Marta²; Esteban Tortajada, Marta Beatriz³

¹Profesora Agregada de la Universidad de Barcelona, anovella@ub.edu

²Profesora Titular de la Universidad de Barcelona, msabariego@ub.edu

³Investigadora Predoctoral en Formación de la Universidad de Barcelona, m.esteban@ub.edu

RESUMEN

La participación infantil, esto es, la inclusión de los colectivos infantil y adolescente en la toma de decisiones es uno de los grandes retos de las sociedades democráticas consolidadas. Las representaciones sociales bajo las que se considera a niñas, niños y adolescentes como «futuros ciudadanos», «no capaces» o «semiciudadanos» deben ser superadas para que se reconozca su condición de ciudadanas y ciudadanos activos en el ahora. El proyecto competitivo que aquí se presenta pretende hacer una aproximación a los componentes y estrategias que posibilitan el impulso de la participación infantil. Ha sido concedido en la convocatoria de 2018 «Retos Investigación: Una manera de hacer Europa», promovida por el MCIU. Aún en sus primeras fases, el valor de esta comunicación no es tanto el de revelar resultados sino el de poner en conocimiento de la comunidad científica y la comunidad socioeducativa la investigación que se está llevando a cabo.

PALABRAS CLAVE

Infancia, ciudadanía, participación, toma de decisiones, comunidad, gobernanza.

ABSTRACT

Child participation, that is, the inclusion of children and adolescents in the decision-making processes is one of the great challenges of consolidated democracies. Social representations under which children and adolescents are regarded as 'future citizens', 'not capable' or 'semi-citizens' must be overcome for recognition of their status as active citizens in their present. The competitive project presented here aims to make an approximation to the components and strategies that enable the promotion of child participation. It has been granted in the 2018 call "Research Challenges: A Way to Do Europe", promoted by the MCIU. Still in its early stages, the value of this communication is not so much to reveal results but to bring to the knowledge of the scientific and the socio-educational communities the research that is being carried out.

KEYWORDS

Childhood, citizenship, participation, decision-making, community, governance.

Introducción

En esta comunicación exponemos los aspectos formales de un proyecto I+D+i concedido en la convocatoria de 2018 «Retos Investigación: Una manera de hacer Europa», promovida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. El proyecto se titula “Infancia y Participación. Diagnóstico y propuestas para una ciudadanía activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza” con número de referencia RTI2018-098821-B-I00.

El objeto de la investigación, muy sintetizado puesto que este particular será desarrollado en amplitud en apartados posteriores, es el de conocer el estado actual de la participación infantil en España a fin de hacer una aproximación a los componentes y estrategias que posibilitan el impulso de la participación infantil.

Actualmente el proyecto se encuentra en sus primeras fases. El valor de la presente comunicación no es tanto el de revelar resultados sino el de poner en conocimiento de la

comunidad científica y la comunidad socioeducativa en general la investigación que se va a llevar a cabo, así como aquellos canales mediante los cuales hacer un seguimiento de los avances. Al tratarse de un proyecto en formato de investigación participativa, toda aportación o propuesta de colaboración será en extremo bienvenida.

Finalidad y objetivos

En este apartado se especifican i) el propósito de la investigación y las hipótesis de partida, ii) los avances perseguidos, y iii) los objetivos generales y específicos del proyecto.

Propósito e hipótesis

La investigación tiene el propósito de avanzar en el estudio sobre la participación infantil, por un lado, y el de incidir socialmente en la mejora de esta en la comunidad, las instituciones y la gobernanza.

La hipótesis general de partida es que la infancia solo podrá ejercer su ciudadanía activa e inclusiva si se ve acompañada por un contexto y de unas prácticas participativas donde puedan implicarse de manera efectiva en la toma de decisiones.

De la hipótesis general emanan otras, subordinadas, vinculadas a la transferencia de conocimientos y al impacto social que se presumen:

- Es posible construir propuestas para una ciudadanía infantil activa e inclusiva si se reinterpretan las representaciones sociales que desde las instituciones y los actores sociales se proyectan sobre la idea de participación infantil.
- La inclusión de las niñas y los niños en la toma de decisiones es más viable en aquellos municipios donde las relaciones entre infancia y participación se estructuran a partir de procesos y dinámicas relacionales inclusivas y horizontales.
- Formar parte de un proceso participativo para proponer avances sobre el ejercicio de la ciudadanía activa posibilita que niñas y niños identifiquen elementos potenciadores y aquellos que ejercen resistencia para buscar estrategias de avance y transformación.
- Es posible impulsar experiencias participativas en municipios donde las niñas y los niños se implican en un diagnóstico participativo, así como en el diseño de acciones para avanzar en las formas de participación.
- La implicación por parte de niñas y niños en prácticas participativas de carácter reflexivo facilitan la sistematización del proceso y estimulan la necesidad de promover nuevas oportunidades participativas que reivindican ante los adultos.
- La introducción de encuentros reflexivos entre agentes socioeducativos y ciudadanía puede fortalecer e impulsar un número más elevado de iniciativas participativas llevando a estas a ser más sólidas y perdurables.

Objetivos

Los objetivos generales para alcanzar los avances expuestos en el apartado anterior son:

1. Analizar el estado de la participación infantil en los municipios que forman parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y de Ciudades Amigas de la Infancia desde la perspectiva infantil y adulta.
2. Realizar un diagnóstico participativo de los marcos representacionales que tienen los agentes socioeducativos sobre la ciudadanía de la infancia y las iniciativas para la participación de este colectivo.
3. Diseñar y evaluar el desarrollo de acciones integradas en los municipios para avanzar en las formas de participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa.

4. Promover acciones socioeducativas y de transferencia nacional e internacional que permitan arraigar los avances en participación política de la infancia en España de acuerdo con la agenda 2030 (art. 16.7) y Observación General nº 12 (2009) y núm. 20 (2016).

Los objetivos específicos, aquellos hacia los que se orienta el proyecto de investigación, son:

1. Analizar el estado de la participación infantil en los municipios que forman parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y de UNICEF Ciudades Amigas de la Infancia desde la perspectiva infantil y adulta.
2. Realizar un diagnóstico participativo de los marcos representacionales que tiene los agentes socioeducativos sobre la ciudadanía de la infancia y las iniciativas para la participación de este colectivo.
3. Diseñar y evaluar el desarrollo de acciones integradas en los municipios para avanzar en las formas de participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa.
4. Promover acciones socioeducativas y de transferencia nacional e internacional que permitan arraigar los avances en participación política de la infancia en España de acuerdo con la agenda 2030 (art. 16.7) y Observaciones Generales nº 12 (2009) y 20 (2016).

Fundamentación teórica

Este proyecto se contextualiza en la Observación General nº20 (2016) de Naciones Unidas sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia, en concreto, en el principio general sobre el «Derecho a ser escuchado y a la participación», así como en la Observación General nº12 (2009) «El derecho del niño a ser escuchado» que supuso un gran avance en lo que respecta a la conceptualización, significación y cumplimiento del art.12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) sobre el derecho del niño de expresar su opinión y de que estas sean tenidas en cuenta. Otro marco contextual es el artículo 16.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 que propone «Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas, representativas que respondan a las necesidades».

Estos marcos de referencia normativos delimitan con precisión el significado de la participación infantil toda vez que señalan las condiciones básicas que tanto Estados como otros agentes vinculados a la infancia habrán de satisfacer para la promoción de la participación infantil desde nuevas coordenadas culturales más acordes con los principios de una democracia participativa. A este respecto resulta clave la participación ciudadana en pos de una ciudadanía activa e inclusiva que se implica en la gobernanza y el liderazgo de sus proyectos colectivos y comunitarios para avanzar en una comunidad más justa e igualitaria.

Infancia y ciudadanía

Infancia y adolescencia han sido, y continúan siendo, uno de los colectivos excluidos e invisibilizados en la práctica de la ciudadanía. Las representaciones sociales vertidos sobre estos colectivos descansan sobre una imagen estereotipada y adultocéntrica que gira en torno a la idea de los «futuros ciudadanos», los «no capaces», los «semiciudadanos» (Cohen, 2005; Ramiro y Alemán, 2016). En la práctica, estas representaciones han provocado que se hayan limitado las posibilidades de acción y de toma de decisiones de ambos colectivos en las esferas tanto pública como privada (Hart, 1992; Save the Children, 2000; Hinton, 2008; Wilks y Rudner, 2013; Ramírez y Contreras, 2014; Ravetllat y Sanabria, 2016). Ante esta perspectiva emerge una nueva mirada capacitadora como la defendida, entre otros, por Liebel (2009, 2015) quien reconoce las capacidades de niñas y niños como «diferentemente iguales» a las de las personas adultas. Articuladas de forma colectiva, las capacidades de niñas y

niños pueden llegar a convertirse en fuerza impulsora de cambios y transformaciones sociales (ChildONEurope, 2008; Liebel y Martínez, 2009; Gaitán y Liebel, 2011; Informe Eurydice, 2012).

Participación infantil: formas y experiencias

Desde finales del Siglo XX hasta la actualidad, organismos e instituciones internacionales, apoyados en esta nueva visión de ciudadanía infantil participativa e inclusiva, han analizado las condiciones que habrían de satisfacer las experiencias de participación infantil de acuerdo con esta nueva mirada hacia la infancia derivada de un nuevo modelo de ciudadanía infantil activa, participativa, inclusiva y respetuosa con los derechos de la infancia y la igualdad de oportunidades (Consejo de Europa, 1998; Save the Children, 2005; Naciones Unidas, 2009) y diversos equipos de investigación (Franklin, 1997; Chawla, 2001; Landsdown, 2001; Trilla y Novella, 2001; Casas et al., 2008; Shier, 2010; Hart, 2011; Agud 2014; Agud, Novella y Llena, 2014). Estos subrayan que en los espacios existentes para la participación infantil en las ciudades deben tenerse en cuenta los niveles de participación donde ubicar a los niños y niñas, así como las condiciones que debe tener esta experiencia para que se desarrolle de forma efectiva.

Bajo esta premisa, en el año 2008 el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte publica el “Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes” liderado por Ferran Casas (UdG) y elaborado por el equipo del Instituto de Investigaciones sobre la Calidad de Vida. El trabajo responde al interés suscitado por la participación infantil en el marco del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009).

En este contexto científico-técnico empezó a tomar forma uno de los primeros antecedentes del presente proyecto, la “Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía” (EDU2009-10967), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y coordinado por el Dr. Jaume Trilla. Los resultados de este estudio ofrecieron evidencias empíricas sobre la incidencia de las experiencias de participación infantil (escuela, tiempo libre y consejos infantiles) en la formación de la identidad de los jóvenes en cuanto ciudadanos. Asimismo, proporcionaron claves descriptivas sobre las condiciones que se dan en estas experiencias para que resulten significativas y auténticas de cara a la formación de la ciudadanía participativa (Trilla y Novella, 2011; Agud, 2014; Agud, Novella, y Llena, 2014; Novella et al., 2014; Gómez, Morata y Trilla, 2016). Otro antecedente, coincidente con la misma convocatoria, es el proyecto “Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas” (EDU2009-09195), coordinado por Teresa Aguado (UNED), en el que se caracterizó la ciudadanía activa como crítica, participativa y transformadora y en el que se analizaron experiencias de personas con una significativa y reconocida trayectoria ciudadana en diversos ámbitos para elaborar propuestas de carácter educativo de interés para ciudadanas/os, educadoras/es y espacios de participación (Aguado, Melero, Gil-Jaurena, 2018). El proyecto que aquí se presenta se nutre, además, de los resultados de los trabajos Hart (2011) y Hart, Fisher y Kimiagar (2014) que concluyen que los grupos comunitarios informales que llevan a cabo proyectos de gobernanza por debajo del nivel del gobierno local son los más realistas a la hora de implicar a los ciudadanos.

Por otro lado, la investigación se apoya en los resultados del “Informe sobre experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión” (Save The Children, 2013) llevado a cabo en el País Vasco y que subraya la necesidad de difundir y coordinar las diferentes iniciativas de participación infantil existentes y elaborar un modelo apoyado en resultados de experiencias contrastadas que oriente a los municipios a emprender acciones encaminadas a promover la participación infantil. Así como en el informe de UNICEF “La infancia en España, 2014. El valor social de los niños: hacia el Pacto de Estado por la Infancia”, en el que se constata la falta de visibilidad política y social de la infancia y su escasa capacidad de participación e influencia en las decisiones políticas a pesar de constituir el 17,9 % de la población (UNICEF, 2014). Es interesante subrayar que

UNICEF-España en 2004 hizo una investigación sobre la elaboración de buenas prácticas en torno a los planes de infancia y a los consejos de infancia en el ámbito municipal español y resultó difícil recoger información sobre la situación de los consejos infantiles.

En el marco de la nueva “Estrategia para los Derechos del Niño 2016-2021 del Consejo de Europa” se ha elaborado una herramienta de evaluación de la participación infantil para ayudar a los Estados a cumplir los objetivos de la *Recommendation on the participation of children and young people under the age of 18* (2012) y la *Recommendation of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010). Esta última ofrece 10 indicadores para facilitar y apoyar la implementación del derecho del niño a participar en los estados europeos.

Además, tiene en cuenta los resultados del proyecto iberoamericano, *Smart citizens for participatory cities* (SMART01/2017) liderado por el Dr. Gonzalo Jover (UCM) y en el que han participado investigadoras e investigadores de cuatro universidades: Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Buenos Aires y Universidad de Sao Pablo. Entre sus conclusiones principales destacan: i) que las y los adolescentes, por un lado, esperan que las propuestas participativas hayan sido organizadas previamente y que sea fácil acceder a ellas aunque, por otro, rechazan la presencia de personas adultas puesto que perciben que no gozan de la confianza de estas y que, además, son ellas quienes acaban por decidir cómo debe ser la participación; ii) consideran que las tecnologías son plataformas participativas altamente significativas y que participar implica o bien dar un “like”, o bien publicar fotos y similares o incluso hacer denuncias y convocar movilizaciones; y iii) expresan un elevado desconocimiento que tienen éstos de cómo y dónde pueden participar en sus municipios.

Desde la acción política, iniciativas nacionales como la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras ha constituido la Red Temática “*Los objetivos de Desarrollo Sostenible con la implicación de la Infancia*” (2018) con el objetivo de definir un modelo flexible que permita implicar activamente a la infancia en los proyectos de desarrollo sostenible.

Apoyándonos en los resultados de estos estudios e informes, entendemos que todo intento para diagnosticar, analizar y construir propuestas para una ciudadanía infantil activa e inclusiva en la comunidad, las instituciones y la gobernanza es preciso: i) reinterpretar las representaciones sociales de la infancia para estructurar las relaciones infancia y participación a partir de procesos y dinámicas relacionales inclusivas y simétricas (Gallego Henao y Gutiérrez Suárez, 2015; Graziella Reyes, Rivera y Robin, 2018); ii) asignar a la ciudad un papel de agente educativo corresponsable en la formación de la ciudadanía infantil, con la implicación de los propios niños; iii) diagnosticar las políticas participativas para saber si estas incorporan prácticas que faciliten una inclusión seria de los niños (Graham y Fitzgerald, 2010); y iii) analizar las prácticas participativas dirigidas a la infancia promovidas desde diferentes ciudades y municipios de España. De acuerdo con McCready y Dilworth (2014), es necesario un salto cualitativo que radica en poder entender la participación como un proceso ciudadano-político-educativo.

Metodología

Método

El planteamiento metodológico por el que se opta es una investigación de métodos mixtos (Wood y Smith, 2018) para dar respuesta a los distintos objetivos específicos de la investigación en cuatro fases que constituyen el diseño general de la investigación.

Participantes

El proyecto quiere contribuir a dar respuestas “con” y “para” la sociedad en el reto social de avanzar en las formas de participación infantil. A este efecto, se incorporarán un mínimo de

tres estructuras estratégicas a lo largo de todo el proceso de la investigación con diferentes funciones:

- a. El equipo investigador procedente de cuatro universidades españolas¹ (Universidad de Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla y Universidad de La Coruña) con la voluntad de consolidar un trabajo en red y la búsqueda de mayores sinergias entre expertos con experiencia contrastada sobre este ámbito de estudio a nivel nacional e internacional.
- b. Los equipos motores mixtos, con personal investigador y los actores sociales que asumen una alta corresponsabilidad y protagonismo a lo largo del proceso en cuatro comunidades autónomas (Cataluña, Madrid, Galicia y Andalucía).
- c. Comisiones asesoras con funciones de seguimiento y difusión de los avances científicos en cada contexto: a) una *comisión asesora* formada por referentes técnicos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y UNICEF-Ciudad Amiga de la Infancia y expertos internacionales, y b) una *comisión asesora infantil y adolescente* formada por integrantes de consejos infantiles de las comunidades autónomas y de participantes de los Encuentros Estatales de Ciudades amigas.

Asimismo, se contará con los grupos de informantes que se detallan a continuación:

- Niñas y niños, de entre 10 y 14 años, miembros de un consejo infantil o de un grupo formado ad hoc
- Niñas y niños, de entre 10 y 14 años, no organizados que se constituirán puntualmente como miembros de un taller deliberativo
- Técnicas/os municipales que dinamizan el consejo infantil u otro grupo infantil
- Responsables políticos vinculados a las políticas participativas con la infancia
- Expertas/os de observatorio de la infancia, UNICEF-Ciudades amigas de la infancia, Ciudades Educadoras

Instrumentos y técnicas de recogida de información

Como se verá en el apartado posterior, este proyecto se organizado en fases y se utilizarán los siguientes instrumentos y técnicas de recogida de información:

- Técnicas de análisis documental para identificar las formas de participación infantil que prevalecen en los municipios.
- Diseño y aplicación de un cuestionario en el marco de un estudio de encuesta para para censar las formas de participación que hay en los municipios, conocer los elementos y las prácticas que caracterizan las formas de participación identificadas y describir el ejercicio de la ciudadanía de la infancia.
- Recogida de datos biográficos y narrativos de los niños y niñas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) mediante video relatos y relatos digitales (Illera y Londoño, 2009) sobre la experiencia vivida y del proceso de aprendizaje y los relatos digitales.
- Análisis estadísticos de datos (descriptivos univariantes, bivariantes y multivariados en función de la naturaleza de las variables y análisis de diferencias significativas entre subgrupos muestrales); y análisis de datos de tipo mixto con la información textual recogida y los datos de naturaleza cuantitativa. Análisis de los registros narrativos a través del análisis de datos cuantitativo y el análisis lexicométrico.

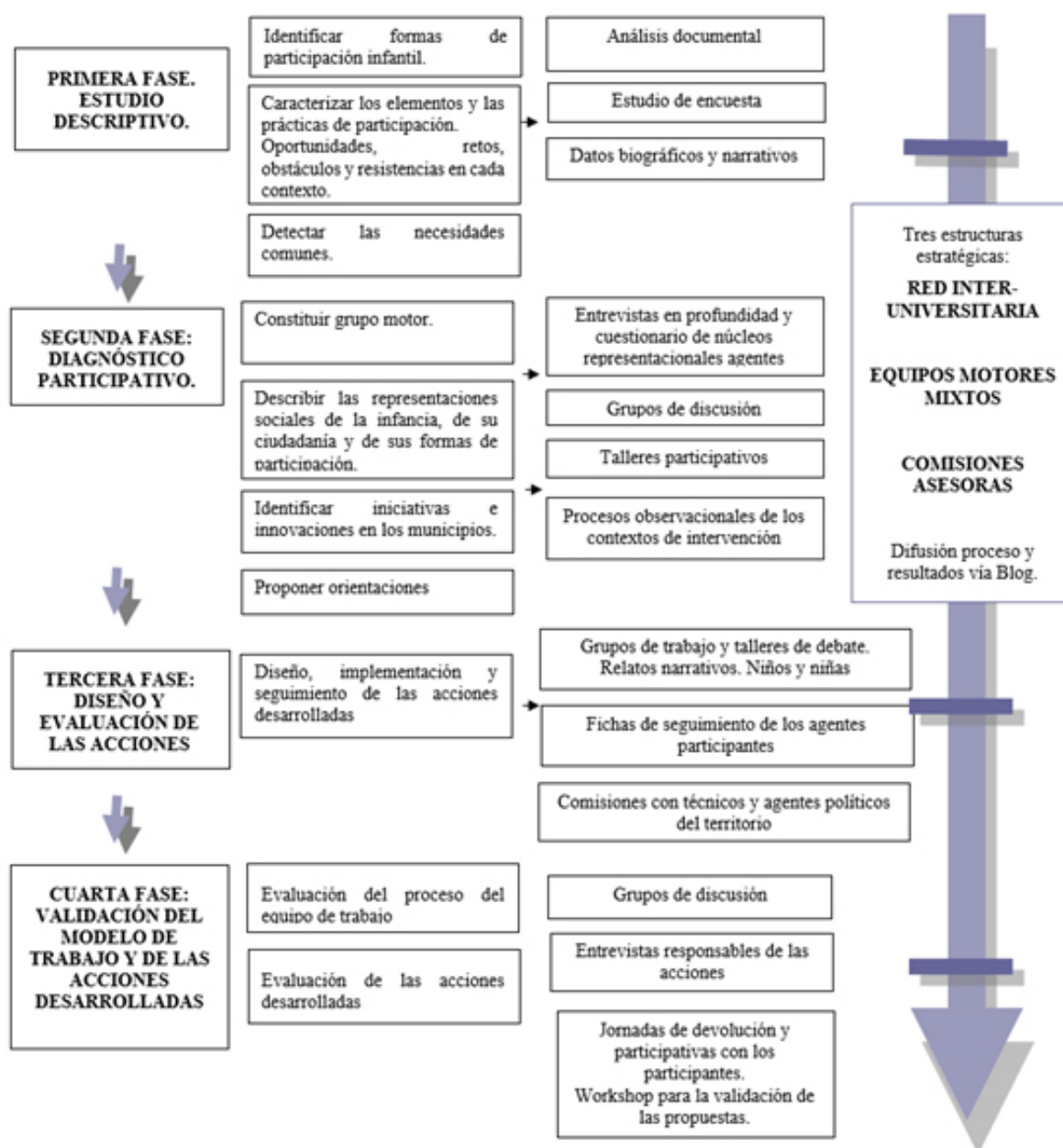
1 Equipo investigador: M^ª Rosa Buxarrais, Elena Noguera, Ana Novella, Miquel Martínez, Marta Sabariego, Antonio Ruiz, Marta Esteban, Teresa Aguado, Inés Gil-Jaurena, Belén Ballesteros, Patricia Mata, Héctor S. Melero, Clara Romero, Tania Mateos, Héctor Pose, Xesús Ferreiro y Uxia Bolaño

- Entrevistas en profundidad a las figuras políticas, técnicas y dinamizadoras de los municipios para obtener el relato, la experiencia y la reflexión sobre las dos dimensiones del diagnóstico.
- Cuestionario para el conocimiento de los núcleos representacionales de los agentes. Se presentará con la técnica de la asociación de palabras sobre los conceptos de infancia, ciudadanía y formas de participación.
- Grupos de discusión los niños y niñas participantes para 1) recoger sus percepciones y opiniones sobre las acciones promovidas para su participación; 2) identificar nuevas acciones sugeridas por ellos y ellas, y las posibles innovaciones que se pueden establecer a su alrededor para avanzar.
- Talleres participativos (Ganuza, Olivari, Paño, Buitrago y Lorenzana, 2010) con los técnicos municipales que dinamizan la participación infantil y los políticos vinculados con la infancia.
- Seminario analítico de escenarios presentes y futuros. También denominados grupos deliberativos motores (Villasante, 2015) para la reflexión conjunta en torno a determinadas situaciones.
- Taller de codiseño de innovaciones proyectivas. Éste pretende formular ideas propositivas de carácter innovador y proyectivo.
- La observación de los contextos de la investigación. Registro de notas de campo en los espacios y contextos previstos.
- Encuentros de reflexión y formación compartida con los niños y niñas (en forma de grupos de talleres de debate) para avanzar en la construcción de la participación infantil y una ciudadanía activa e inclusiva desde su perspectiva.
- Diseño de acciones mediante metodologías activas que fomenten e incrementen la participación de los niños y niñas en la ciudad con la implicación de los agentes potenciadores de la participación infantil.

Procedimiento

El proyecto se divide en cuatro fases las cuales estructuran temporalmente el plan de trabajo y se conciben como operaciones entrelazadas las unas con las otras, desde una lógica de proceso y desde la perspectiva de la investigación participativa (Alberich, 2014; Montañés, 2014; Villasante y Martín, 2006).

- 1ª Fase. Estudio descriptivo sobre el estado de la participación infantil en los municipios que forman parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y de Ciudades Amigas de la Infancia desde la perspectiva infantil y adulta.
- 2ª Fase. Diagnóstico participativo para identificar los marcos representacionales que tienen los agentes socioeducativos sobre la ciudadanía de la infancia y las iniciativas para la participación de este colectivo.
- 3ª Fase. Diseño y evaluación de las acciones integradas en los municipios anteriores para avanzar en las formas de participación infantil y en su inclusión como ciudadanía activa.
- 4ª Fase. Validación del modelo de trabajo desarrollado, así como de las acciones realizadas para favorecer la participación infantil de acuerdo con la agenda 2030 (Art.16.7) y Observación General núm. 12 (2009) y núm. 20 (2016)



Esquema 1. Fases, objetivos y estrategias metodológicas de la investigación

Avances hacia los que se orienta el proyecto de investigación

En la gobernanza y sus formas, que siempre denotan valores, se espera que los resultados obtenidos y las propuestas de mejora redunden en aportar un mayor conocimiento sobre el estado de la cuestión de manera que se logre avanzar socialmente y cambiar percepciones caducas, métodos ineficaces y estilos de gobernanza reacios a la inclusividad.

Los avances hacia los que se orienta la investigación se adecúan a la estrategia *Horizon 2020* de la Comisión Europea Europea (Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea con el reto “Europa en un mundo cambiante: Sociedades inclusivas, innovadoras y seguras”, que también recoge la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-8 2020. Además, este proyecto también contribuye al desarrollo de uno de los seis ejes prioritarios de la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación

2013-2020, el “Eje 3. Transferencia y gestión del conocimiento” y su impacto esperado recae en los objetivos 4 y 5 del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2018 que apuestan por: “Impulsar el potencia e impacto de la investigación y la innovación en beneficio de los retos de la sociedad” (O4) y “Promover un modelo de I+D+I abierto responsable apoyado en la participación de la sociedad” (O5).

En concreto, si situamos los avances que orientan esta investigación en el marco del reto 6 “Ciencias sociales y humanidades y Ciencia con y para la Sociedad” podemos señalar tres que se vinculan con el incremento de la comprensión de la ciudadanía activa e inclusiva de la infancia dentro de la comunidad, las instituciones y la gobernanza con miras de corregir las desigualdades por razones de edad, género, clase social, etnia y/o diversidad funcional. Estos tres avances son:

- Aportar soluciones a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en materia de participación infantil (Objetivo 16.7), proveyendo orientaciones y estrategias para que la infancia y la adolescencia incrementen sus posibilidades y oportunidades de participación en todos los niveles de la toma de decisiones, y que esta tenga un carácter inclusivo, participativo y representativo.
- Contribuir a escala del Estado español con las orientaciones de carácter internacional del Comité de los Derecho del Niño de las Naciones Unidas. En concreto, aportando orientaciones y propuestas que incrementen la escucha a la infancia de acuerdo con la Observación general núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia (CRC/c/GC/20), así como con la Observación general núm.12 (2009) sobre el derecho del niño a ser escuchado (CRC/c/GC/12).
- Aportar estrategias para que las niñas y los niños puedan incrementar su participación en el ámbito municipal, así como en espacios comunitarios y espacios de gobernanza de acuerdo con la petición de los participantes en la elaboración del III Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA) (2017-2020).

Se identifica aun un cuarto avance de carácter transversal y multidisciplinario que tiene que ver con la generación de nuevos enfoques conceptuales y la búsqueda innovadora de soluciones de carácter aplicado. Esta búsqueda de nuevas estrategias de promoción de la participación infantil se desarrollará de forma colaborativa y participada entre investigadores, profesionales socioeducativos, políticos, infancia-adolescencia y ciudadanía. La implicación de estos agentes y ciudadanos aportará un modelo de intervención desarrollado en los municipios para avanzar en la toma de conciencia de la ciudadanía activa de la infancia y aumentar, así, sus oportunidades de participación en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, T., Ballesteros, B., Mata-Benito, P. y Melero, H. (2013). *Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4859.7284>

Aguado, T., Melero, H. S. y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2).

Agud, I. (2014). *Participació infantil i educació. Escola, Lleure i Consells d'Infants*. (Tesis doctoral). Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57543/1/IAM_TESI.pdf

Agud, I., Novella, A. y Llena, A. (2014). Conditions for an effective children's participation, according to children's voices. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 46, 9-21.

Alberich Nistal, T. (2014), “IAP, Mapas y Redes Sociales: desde la investigación a la intervención social”. *Portularia*, vol. 8, no 1, pp. 131-151.

Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/2009-participacioninfantile.pdf>

Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13.

Cohen, E. F. (2005). Neither Seen nor Heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, 9 (2), 221-240.

Consejo de Europa, 1998

Comité de los derechos del niño. (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General nº12*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/>

Comité de los derechos del niño. (2016). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General nº20*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/bodies/>

Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Euridyce).

Consejo de Europa (1998). *Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la participación infantil en la vida familiar y social. Recomendación nºR (98)8*. Consejo de Europa: 18 de septiembre de 1998. Sesión 641

Franklin, B. (1997). Levels of participation. En J. Boyden y J. Ennew, *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Estocolmo: 462 Grafisk Press.

Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.

Gallego Henao, A. M. y Gutiérrez Suárez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona próxima*, (22), 87-104.

Ganuzá, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L. y Lorenzana, C. (2010). *La Democracia en Acción: Una Visión desde las Metodologías Participativas*. Córdoba: Antígona Procesos Participativos

Gómez, M., Morata, T. y Trilla, J. (2016). Childhood Participation Experiences in the Memory. *Educational Review*, 68 (2), 189-206.

Graham, A. y Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17 (3), 343-359.

Graziella Reyes, O., Pagóla, R., y Robin, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Tla-melaua*, 12(44), 52-71.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florencia: Unicef: Innocenti Essay.

Hart, R. (2011). *Planning Cities with Children in Mind. A background paper for the State of the World's Children Report*. Nueva York: Unicef.

Hart, R., Fisher, S., y Kimiagar, B. (2014). Beyond projects: Involving Children in Community Governance as a Fundamental Strategy for Facing Climate Change. En Unicef, *Children on the front line* (pp. 92-97). Florencia: Unicef-Innocenti.

Hinton, R. (2008). Children's participation and good governance: Limitations of the theoretical literature. *International Journal of Children's Rights*, 16 (3), 285-300.

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florencia: Unicef.

Liebel, M. (2009). Ciudadanía desde abajo. Derechos de la niñez y movimientos sociales. En C. Villagrasa e I. Ravetllat (Coord.), *Por los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 485-500). Barcelona: Editorial Bosch.

Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (Eds.), *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar* (pp. 125-151). Tartu: University Press of Estonia.

- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (Coord.). (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Ifejant.
- McCready, S. y Dilworth, J. (2014). *Youth Participation. Literature Review 2014*. Irlanda del Norte: YouthAction.
- Montañés, M. (2014). Metodología y técnicas participativas: Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa. Barcelona: Editorial UOC.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (1.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Ramírez, M. y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10 (1), 91-105.
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers* 2218, 169-193.
- Ravetllat, I. y Sanabria, C. (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de investigación en ciencias sociales*, 12 (1), 87-102.
- Save the Children. (2000). *Children's rights: reality or rhetoric? The United Nations Convention on the Rights of the Child, the first ten years*. Londres: Sarah Muscroft.
- Save the Children. (2005). *Estándares para la participación de la Niñez*. Reino Unido: La Alianza Save the Children.
- Save the Children (2013). *La participación infantil en Euskadi. Informe sobre experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de decisión*. Vitoria: Save the Children-Delegación en Euskadi.
- Shier, H. (2010). Children as actors: navigating the tensions. *Children and Society*, 24, 24-37.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual, promoting involvement in decision-making*. CRO / Save the Children.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Unicef-Comité Español (2004). *Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en el ámbito municipal. Informe de situación*. Madrid: Unicef-Comité Español.
- Unicef-Comité Español (2014). *La infancia en España 2014. EL valor social de los niños: hacia el Pacto de Estado por la Infancia*. Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/la_infancia_en_espana_2014.pdf
- Villasante, T. y Martín, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: Para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, 44(1), 125-140.
- Villasante, T. (2015). Historias de enfoques de una articulación metodológica participativa. CIMAS Cuadernos. Recuperado de <http://www.redcimas.org>
- Wilks, J. y Rudner, J. (2013). A voice for Children and Young People in the City. *Australian Journal of Environmental Education*, 29 (1), 1-17.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.

Educación social, relaciones y altruismo: pedagogía del don como factor de inclusión

Gijón, Mónica¹; Martín, Xus²; Puig, Josep Maria³

¹GREM-Universidad de Barcelona, mgijon@ub.edu

²GREM-Universidad de Barcelona, xusmartin@ub.edu

³GREM-Universidad de Barcelona, joseppuig@ub.edu

RESUMEN

El trabajo que presentamos nos acerca a las posibilidades de la Pedagogía del Don en la educación social. Una propuesta centrada en el altruismo y la ayuda mutua, que invita a las personas en situación de exclusión a contribuir en la sociedad poniendo sus habilidades, saberes y experiencias al servicio del bien común. Desde esta perspectiva, la donación no es solo una actitud loable o una práctica colaborativa, sino un dinamismo formativo y cívico.

Cuando la educación social invita a las personas en situación de exclusión a participar en procesos formativos de don, contribuye a reducir lógicas de ignorancia, rechazo y asistencia. Un fenómeno de humanización y reconocimiento (Chanial, 2008; Caillé, 2014; Mauss, 2009) que se concreta a nivel pedagógico en las relaciones y en las prácticas de altruismo. Un doble ciclo de donación que comienza con los educadores hacia a las personas atendidas y concluye cuando éstas son capaces de entregar saberes, conocimientos y experiencias a la comunidad.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía del don, educación social, relación, prácticas de altruismo, reconocimiento.

ABSTRACT

The Pedagogy of donation in social education is a proposal focused on altruism and mutual aid, which invites people in situations of exclusion to contribute in society, putting their skills, knowledge and experiences at the service of the common good. From this perspective, donation is not exclusively a commendable attitude or a collaborative practice, on the contrary it is a formative and civic dynamism. When social education invites people in contexts of vulnerability to participate in formative processes of gift, it helps to reduce the logic of ignorance, rejection and assistance. A phenomenon of humanization and recognition (Chanial, 2008; Caillé, 2014; Mauss, 1938) that occurs in the relationship and practices of altruism in pedagogy. We will explain how the donation requires a double cycle: from educators to people and from them to the community.

KEYWORDS

Pedagogy of the gift, social education, relationship, altruism practices, recognition.

El desarrollo de la siguiente comunicación responde a la línea de investigación, *Pedagogía del Don e Inclusión social*, desarrollada por el GREM-UB (Grupo de investigación en Educación Moral) en colaboración con equipos educativos y personas atendidas en diferentes entidades socioeducativas desde 2017. Investigaciones que nos han llevado a concluir que la pedagogía requiere de una relación de confianza y exigencia que empodere a las personas, así como de prácticas que ofrezcan la posibilidad de contribuir a la comunidad, como el aprendizaje servicio y la ayuda entre iguales.

En la primera parte, *I. Don y Educación Social*, exponemos los fundamentos teóricos y el estado de la cuestión que nos han llevado a implementar las propuestas de don en la educación social. En la segunda parte, *II. Doble don en Educación Social: relaciones y prácticas de altruismo*, desarrollamos los objetivos, la metodología y explicamos el dinamismo formativo de donación que se produce en las relaciones y en prácticas de servicio.

Don y Educación Social

Exclusión y condiciones pedagógicas: pedagogía del don como oportunidad

Los procesos de exclusión y segregación están relacionados con la injusticia y la falta de acceso a derechos sociales, económicos y culturales. Procesos complejos y a veces invisibles (o en exceso naturalizados) que tienen varias ópticas. Una dimensión estructural y económica, que se concreta en dificultades de acceso y participación en recursos educativos, sociales y laborales. Dificultades que se producen en parte, por procesos de globalización de las sociedades contemporáneas (Beck, 2007; Waccquant, 2009). También una dimensión contextual y territorial, relacionada con la segregación y la guetización de ciertos espacios físicos y simbólicos que dificultan las oportunidades de integración comunitaria. Finalmente, una dimensión personal y subjetiva, que tiene que ver con una identidad fragmentada y construida por oposición, con la erosión de la red de relaciones y con la dificultad para dar sentido a la propia vida (Tabarini y Bonal, 2017; García Roca, 2006).

Fomentar procesos de equidad e inclusión social no es una responsabilidad aislada de las entidades especializadas. Requiere de diferentes estrategias políticas, sociales y pedagógicas. Por un lado, propuestas críticas con el sistema y sus mecanismos de segregación para fomentar procesos de equidad. Pero por otro, generar oportunidades sociales y pedagógicas donde las personas en situación de exclusión puedan ser resarcidas en sus derechos y puedan sentirse reconocidas como ciudadanas, más de allá una atención especializada en algún momento de sus trayectorias (Honnet, 2010).

Ir más allá de la vitcimización: un esfuerzo colectivo

Uno de los efectos de la exclusión se refleja en la construcción de la identidad. Es frecuente que las personas se sientan culpables por sus historias de vida y que la comunidad las revictimice. Se suele identificar a las personas en exclusión con perfiles poblacionales de riesgo que conducen al fracaso. Alguno de los obstáculos que más dificulta la integración social son las etiquetas que se asocian a la exclusión. Prejuicios y marcas desacreditadoras que se construyen por el hecho de ser miembros de un grupo guetizado (Goffman, 2006; Wacquant, 2015).

Una lectura que olvida las fortalezas y capacidades de los sujetos, construye una imagen estereotipada que dificulta la construcción de capital social. Los estereotipos que tienen graves consecuencias individuales y sociales, por un lado, la persona corre el riesgo de integrarlos y construir su identidad de forma fragmentada, asumiendo como propias estas marcas desvalorizadoras. Por otra, esta infravaloración social les resta legitimidad como interlocutores en la ciudadanía. Una ciudadanía que no escucha sus voces y no considera que sus aportaciones puedan ser tan válidas como las del resto (Juliano, 2006).

Evitar la revictimización requiere de un trabajo personal para fortalecer la identidad: tener una imagen equilibrada de sí mismo, superar prejuicios, tomar decisiones y asumir las consecuencias de las propias acciones. Son piezas clave para construcción de sí, pero insuficientes para la inclusión, ya que no puede confundirse la inclusión con una tarea individual y solitaria. Más bien al contrario, la lucha contra la exclusión requiere políticas públicas, redes de equidad y solidaridad, así como acciones que impliquen a toda la ciudadanía. La comunidad no es solamente una observadora imparcial que reconoce la superación personal, sino que es un motor dinámico que genera oportunidades cuando se concibe desde la cooperación, la participación y la construcción conjunta. La inclusión puede ser un esfuerzo colectivo y una oportunidad para la esperanza social, cuando reconocemos el altruismo como motor de las relaciones sociales políticas e institucionales (Kropotkin, 2006; Caillé, 2014).

La educación social: superar la noción de cuidado y el acompañamiento

En otros documentos hemos explicado la evolución de la intervención social por varios modelos y la apuesta por un modelo de reconocimiento que encaja con la idea de la donación

(Martín, Puig, Gijón, 2018). Podríamos decir que en los últimos años la educación social ha transitado de un modelo *asistencial* hacia un modelo de *acompañamiento*. El primer modelo asistencial, busca comprender la realidad y el sufrimiento de las personas y se centra en la atención y el cuidado para compensar, en la medida de lo posible, las carencias de la exclusión. El segundo, el modelo de acompañamiento, busca establecer relaciones de confianza, fortalecer la seguridad y se centra en relación de proximidad. Ambos modelos comparten la idea de un educador que ofrece y una persona que recibe, pero en ambos el rol de receptor lo asume la persona en situación de exclusión. Una situación que le convierte en sujeto dependiente de la ayuda externa.

Sin embargo, creemos que, en línea con el paradigma del don, la educación social puede ser concebida como oportunidad para invitar a contribuir a la comunidad más allá de la asistencia y el acompañamiento necesario en los procesos formativos. Una perspectiva que plantea nuevos retos a las entidades socioeducativas, que, influidas en exceso por la idea de asistir y compensar, han ignorado que la integración no se completa hasta que no somos capaces de pedir ayuda a las personas en situación de exclusión. Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, quizá tiene más posibilidades de superación social. La educación social debe revertir las dinámicas de exclusión y dependencia para facilitar que las personas atendidas se incorporen a la sociedad como ciudadanos con capacidad de asumir retos (Martín, Puig y Gijón, 2017).

El paradigma del don: educación social y altruismo

El paradigma del don es una interesante óptica que amplía las posibilidades de la educación social como vía formativa y de inclusión cuando se orienta al reconocimiento. La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica interesada y calculadora de las sociedades modernas. Marcel Mauss (2009) definió el don como el movimiento *dar, recibir y devolver* en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarista lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don, entendido como prestación de servicios, entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista. Un dinamismo antropológico que nos conforma como sujetos y contribuye a regenerar los lazos sociales (Chaniel, 2008; Caillé y Chaniel, 2010, Caillé, 2014).

En línea con la cultura del don, se plantean nuevos retos a las entidades socioeducativas, que, influidas en exceso por la idea de asistir y compensar, han ignorado que la formación no se completa si no somos capaces de invitar a las personas en situación de exclusión a contribuir con sus saberes, experiencias y conocimientos en la sociedad. Podríamos decir que, no basta con reconocer la complejidad de sus historias y la valentía de sus fortalezas, es necesario contar con ellos, es decir, pedirles ayuda para construir juntos una sociedad más equitativa. Sociedades justas que inviten a trazar vidas que merezcan la pena ser vividas (Nussbaum, 2012). Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, se convierte en alguien que participa y que, al reconocerse como *capaz*, construye una identidad distinta. La intervención educativa debe atender y cuidar, pero asimismo debe crear las condiciones pedagógicas para contribuir en la comunidad.

Doble don en Educación Social: relaciones educativas y prácticas de altruismo

Línea de trabajo sobre la pedagogía del don: objetivos y metodología

La aportación que aquí presentamos es una forma de concebir la educación social desde la óptica del don, que surge del trabajo realizado por los autores durante los últimos tres años. Investigaciones cualitativas en diferentes entidades sociales que nos han permitido delimitar los dinamismos del don cuando se sitúa el altruismo en el corazón de la pedagogía.

En todas ellas hemos trabajado los siguientes objetivos, en diferentes fases y momentos, dependiendo de las necesidades y retos de los equipos:

- *Desarrollar trabajos de observación participante y colaboración en entidades socioeducativas para comprender cómo opera el sistema don en la pedagogía.* Pretendíamos conocer y visibilizar el saber pedagógico de las entidades y los modelos de acompañamiento a personas en situación de exclusión.
- *Desarrollar líneas de investigación-acción en entidades socioeducativas para diseñar e implementar acciones de pedagogía del don y analizar su impacto formativo.* Para ello nos decantamos principalmente por procesos de diagnóstico, implementación y práctica reflexiva con equipos educativos de entidades colaboradoras en las que hemos desarrollado diferentes propuestas de aprendizaje servicio y grupos de ayuda mutua.
- *Contribuir al desarrollo de la Pedagogía del Don en la Educación Social, elaborando conocimiento sobre la naturaleza de la donación y sus dinanismos formativos para facilitar procesos de transferencia de conocimiento.* En los últimos años hemos estudiado en profundidad el don como dinamismo formativo y cívico, analizando su influencia en relaciones de reconocimiento y prácticas de altruismo.

Para realizar estos objetivos, hemos trabajado metodológicamente partir de dos instrumentos básicos: el análisis bibliográfico y la investigación participativa. El primero, se ha centrado en el estudio de la perspectiva del don desarrollada por Caillé, Chanial, Godbout, entre otros. Aportaciones de la antropología y de la sociología que nos han ayudado a elaborar la propuesta pedagógica que aquí ofrecemos. El segundo, la *Investigación participativa*, se ha realizado en entidades socioeducativas que trabajan con población en situación de exclusión. Una apuesta por comprender la realidad de las personas y la tarea de acompañamiento que realizan los equipos educativos. Y, además, un trabajo colaborativo de innovación pedagógica realizado a través del diseño y implementación de prácticas de don con los equipos socioeducativos (Elliott, 2010; Nieto, 2010).

En concreto, hemos trabajado con tres entidades que atienden a adolescentes en riesgo de exclusión social –Centro Educativo Esclat-Bellvitge (L’Hospitalet), Associació SaóPrat (Prat de Llobregat), Salesianos-Centro Educativo Cruïlla (Barcelona)– y con dos entidades que trabajan con mujeres migrantes, Fundación SicarCat-Adoratrices (Barcelona), que acoge a mujeres víctimas de trata y El Lloc de la dona-Oblatas (Barcelona) que trabaja con mujeres en contextos de prostitución. Las prácticas de don que se han implementado en los últimos años han sido acciones de aprendizaje servicio y acciones de ayuda mutua lideradas por las personas asistidas en las entidades.

Fruto de nuestro estudio han surgido algunas publicaciones (Martín, Puig y Gijón, 2017 y 2018; Martín, 2018; Gijón, 2017 y 2019) que desarrollan más ampliamente tanto los resultados conjuntos de los procesos de acompañamiento a las entidades socioeducativas como la noción de don como dinamismo formativo y cívico.

Doble don en la Educación Social

En línea con el paradigma del don, creemos que la educación social puede ser concebida como oportunidad para contribuir a la comunidad más allá de la asistencia y el acompañamiento. Concebir la donación como dinamismo formativo puede explicarse por un mecanismo de doble don que se da de forma simultánea en las relaciones y en las prácticas pedagógicas, cuando tienen como finalidad el altruismo y el servicio a la comunidad.

Un primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadores y personas en situación de exclusión. Un entramado relacional que permite experimentar afecto y estima, adquirir seguridad para la reconstrucción del proyecto vital y trazar un recorrido de autorrealización. Un segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen

oportunidades a las personas para actuar en favor de la comunidad. Propuestas que invitan a ofrecer saberes, habilidades y aprendizajes para la transformación del entorno.

Primer ciclo de don: relación educativa

La pedagogía del don comienza con un ciclo de donación que impulsan las y los educadores, y lo hacen estableciendo relaciones que responden a una lógica de dignidad y reconocimiento.

Educadores y educadoras ofrecen bienes y herramientas culturales que para ser recibidos requieren el establecimiento de relaciones de confianza, cuidado y comprensión. Para que la donación sea efectiva, el tutor o tutora debe acoger a la persona atendida, implicarse y transmitir con afecto que confía en ella. Trasladar que se está implicado en esa relación es el primer paso para impulsar procesos que permitan madurar y salir adelante. En definitiva, una pedagogía del don requiere de educadores y educadoras que crean en la persona que atienden y se comprometan con su proceso formativo.

De igual modo, para que el ciclo de donación sea efectivo, las personas en situación de exclusión deben poder recibir e integrar el bien que les es entregado (tanto bienes culturales como aquellos bienes simbólicos que apuntan a la dignidad y al reconocimiento). Abrirse al encuentro con educadores y aceptar el don que éstos les entregan, no es fácil cuando se ha vivido una experiencia continuada de fracaso, guetización y revictimización. Una experiencia que requiere tiempo y se aleja de lógicas instrumentales y operativas. Recibir y aceptar el don en la relación es más parecido al establecimiento de una alianza singular que requiere tiempo, proximidad y familiaridad para confiar en los equipos socioeducativos (Gijón, 2017). Nos referimos a relaciones educativas de sinceridad y respeto que se producen cuando las personas comprenden que los educadores no les van a abandonar, cuando pueden expresarse con naturalidad y cuando pueden confiarles las metas de su proyecto vital (Rogers, 2002).

Cuando se ha aceptado y recibido un don, la persona siente la necesidad de devolverlo. Un retorno que, en clave pedagógica, se expresa en el respeto y reconocimiento hacia los educadores, en la disposición a aceptar indicaciones de los equipos y en la complicidad para compartir confidencias y aspectos de la cotidianidad.

Este primer ciclo sitúa la donación en el centro de la relación educativa. Y no la reduce a tareas de acompañamiento por parte de los educadores. Cuando la relación se orienta al intercambio de dones, su dimensión educativa se torna una alianza de responsabilidad y mutualidad (Lévinas, 2000). Un proceso que requiere de los educadores altas dosis de sensibilidad pedagógica y compromiso, y que también requiere altruismo y reciprocidad por parte de las personas atendidas. Relaciones educativas que permiten establecer vínculos de dignidad y reconocimiento (Buber, 1998; Ricoeur, 2005).

Segundo ciclo de don: acción altruista y participación comunitaria

Si bien el primer ciclo de don que se da en las relaciones fortalece la identidad, por sí solo no es suficiente para promover una pedagogía del don. Es necesario invitar a las personas a contribuir en la mejora de la comunidad. Algo que, como veremos a continuación, se materializa en el segundo ciclo orientado a las acciones altruistas y comunitarias.

Cuando las personas en situación de exclusión colaboran en la comunidad, se convierten en protagonistas de la donación, capaces de promover procesos de transformación social. Entre muchas otras, algunas acciones altruistas pueden ser: compartir tiempo en un proyecto colectivo, participar en una cadena de cuidados, contribuir en procesos formativos de otras personas o participar en espacios críticos de transformación social (García Roca, 2012 y 2017).

En los trabajos de investigación-acción desarrollados en estos tres años hemos implementado diferentes acciones de aprendizaje servicio y ayuda mutua en las entidades sociales antes

mencionadas. Ambos tipos de prácticas pedagógicas conectan con este segundo ciclo de don que nos muestran los beneficios de trabajar a favor de la comunidad.

En relación al aprendizaje servicio (ApS), nos referimos a los proyectos en el que los participantes se forman al enfrentarse a necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. Una propuesta formativa que combina aprendizaje y servicio en una sola actividad y que permite además, experimentarse como miembro de la comunidad y participar de valores cívicos (Puig, 2017). Los grupos de ayuda mutua (GAM) parten de la idea que toda persona posee la capacidad para ayudar a los demás y a sí misma. Los GAM son grupos formados por personas afectadas por un problema común que se reúnen sin la presencia de un profesional y en los que, a través de una relación de ayuda entre iguales, se comparten experiencias, fortalezas y esperanzas para afrontar su realidad y cubrir otras carencias que a menudo no cubren las instituciones (Moya y Costa, 2008 p.35).

Entre los aps que hemos implementado, destacamos la experiencia de jóvenes de UEC que construyeron un rincón de juegos en las aulas de educación infantil de una escuela vecina a su institución. Trabajaron con profesionalidad desde el taller ocupacional de construcción y lo hicieron teniendo en cuenta las necesidades de los menores. La imágen que devolvieron al centro no fue la de jóvenes violentos que requieren de un recurso especializado, sino la de jóvenes en formación que son capaces de resolver un problema que las profesoras de educación infantil llevaban reclamando hacía tiempo: un rincón de juegos de amplias dimensiones para sus alumnos.

Destacamos también el aps realizado por mujeres que han sufrido diferentes formas de explotación sexual con enfoque género. Las mujeres diseñaron talleres de género y tenían especial interés en visibilizar las voces que el discurso feminista olvida con frecuencia: mujeres pobres y negras. En el proyecto de aps las mujeres apartaron por su rol de víctimas de la trata y se convirtieron en talleristas, y contribuyeron a desarrollar un feminismo construido desde los márgenes. Entre las experiencias de ayuda mutua cabe destacar la de un grupo de jóvenes que han dejado ser tutelados por la DGAIA o que han concluido sus itinerarios formativos en diferentes entidades sociales. Éstos jóvenes, con interés en los relatos digitales y en la filmografía, han constituido un grupo de ayuda mutua sobre identidad y elaboración del proyecto vital.

Aprendizaje Servicio y Grupos de Ayuda Mutua conciben el altruismo y la contribución a la comunidad, no como un valor cívico a enseñar sino como práctica de donación a experimentar. Cuando la educación social invita a las personas que han vivido procesos de exclusión a participar en prácticas de altruismo, se convierten en generadores de procesos de dignidad y reconocimiento. Aunque resulte paradójico, a mayor participación en acciones de donación, más se fortalece el proceso de formación y de construcción de capital social en la comunidad (Caille, 2007).

Educación social como generadora de altruismo: el impacto del doble del don

Una pedagogía del don en la educación social busca crear una cultura de donación, que promueva procesos de cambio que no se guíen por el interés individual, sino por la voluntad de implicarse en relaciones de ayuda mutua.

Cuando la educación social genera condiciones pedagógicas para practicar el altruismo, la tarea de cuidar y acompañar a las personas avanza hacia posturas de reconocimiento y participación. Parece que la educación social requiere de relaciones de dignidad que ayuden a las personas a sentirse reconocidas (primer ciclo de don), así como de prácticas pedagógicas que les permitan conectar con otros colectivos, asumir retos y poner sus capacidades y saberes en favor de la comunidad (segundo ciclo de don). En definitiva, generar situaciones de ciudadanía y empoderamiento, abandonando el rol de “usuario” de servicios sociales o de persona atrapada en un gueto social y simbólico. El paradigma del don, y su doble dinamismo en la práctica pedagógica, puede ayudarnos a ampliar la comprensión de la educación social en clave de ciudadanía y bien común.

Nos detenemos ahora en algunas ideas que sintetizan las posibilidades del paradigma del don en la educación social. Construcciones que hemos realizado junto a los equipos educativos, gracias a la implementación de prácticas de aprendizaje servicio y ayuda mutua:

- *La relación orientada al don tiene efectos en la autoestima y en la identidad.* La relación de confianza que las jóvenes y mujeres establecen con sus educadores y educadoras les permite conocerse y aceptarse como sujetos comprometidos con otros. Un proceso que fortalece el autoconcepto, facilita experimentar aprecio y estima y permite integrar experiencias vitales. El ciclo de don que se da en las relaciones constituye un entramado de esperanza y reconocimiento que invita a descubrirse, plantearse proyectos vitales y asumir los retos necesarios para conseguirlos.
- *El ciclo de don en la relación permite al sujeto sentirse digno y capaz de dar.* Cuando hemos orientado la pedagogía hacia el don, comprobamos que los equipos educativos creen y dan valor a jóvenes y mujeres, y en consecuencia, perciben que merece el don. Pero los educadores y educadoras no se lo ofrecen por obligación, sino porque creen en sus capacidades. La relación de don humaniza a la persona atendida, y creemos que sentirse digna conduce a una disposición a dar. Una posibilidad de retornar parte de lo aprendido que es el germen de un segundo momento del don que se concreta en el servicio.
- *La donación altruista activa procesos de emancipación.* Una pedagogía del don pone en juego las capacidades de las personas por medio de acciones y proyectos de servicio. Los implicados en acciones altruistas desarrollan una mayor capacidad de empoderamiento y análisis crítico, descubren que los aprendizajes tienen utilidad social y asumen compromisos colectivos para conseguirlos. La donación les permite orientarse hacia su propia emancipación generando redes de solidaridad. En definitiva, el segundo ciclo de don conduce a una autorrealización responsable y comprometida.
- *El servicio invita a una acción común transformadora.* El altruismo requiere actos concretos en los que poner capacidades, saberes y competencias al servicio de los demás. No se trata de tener una idea, una buena intención o expresar indignación ante situaciones de injusticia. Más bien se trata de generar condiciones pedagógicas en las entidades para acciones comunitarias: diseñar un plan, desarrollarlo e invitar a las personas a participar de forma singular en la construcción de un mundo común. Sentirse miembro de la colectividad mientras se participa en ella para mejorarla, es la mejor oportunidad de ejercer la ciudadanía

Pensar la educación social desde el paradigma del don permite estimular procesos de autonomía, equidad e inclusión desde el reconocimiento. Desde esta óptica, la educación social puede alejarse de acciones educativas de compensación y asistencia, para considerar a las personas en situación de exclusión como protagonistas de sus vidas y agentes necesarios para la construcción de un mundo mejor.

Para ello es importante visibilizar los saberes, experiencias y habilidades de las personas, un reconocimiento que crece de forma exponencial cuando las personas ponen en valor dichas fortalezas trabajando en favor de la comunidad. Quizá las personas asistidas en las entidades socioeducativas no se convierten en ciudadanos de pleno derecho hasta que no contribuyen en la comunidad. Una cultura de la donación en la educación social puede contrarrestar los efectos de la lógica instrumental de las sociedades modernas y permite a las personas ser reconocidas como sujetos capaces de construir capital social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (2007) *La sociedad el riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona, Paidós.
- Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Caillé, A. (2007a) *Anthropologie du don*. Paris. La Découverte.

- Caillé, A. (2007b) *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris. La Découverte.
- Caillé, A., Chaniel, P. (2010) *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris, La Découverte
- Caillé, A. (2014) *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris. Le bord de l'Eau.
- Chaniel, P. (2008) *La société vue du don*. Paris, La Découverte.
- Elliott, J. (2010) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
- García Roca, J. "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández (2006) *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Madrid, FUHEM. Distribuye Barcelona: Icaria.
- García Roca, J. y Mondanza Canal, G. (2002) *Jóvenes, universidad y compromiso social*. Madrid: Narcea.
- García Roca, J. (2017) *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización*. México: Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj.
- Gijón, M. (2017) *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid, Acción Liberadora-Adoratrices.
- Gijón, M. (2019) *Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía*, en *Educatio Siglo XXI*, vol, 37, nº 1 (2019), pp.131-146. ISBN:1699-2105
- Goffman, E. (2006) *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: amorrrortu editores
- Godbout, T. (1997) *El espíritu del don*. Madrid, Siglo XXI
- Godelier, M. (2009) *El enigma del don*. Barcelona, Paidós
- Honnet, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona, CCCB y Katsz Editorires
- Juliano, D. (2006) *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid, Ediciones cátedra.
- Kropotkin, P. (2016) *El apoyo mutuo*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Lévinas, E. (2000) *Totalidad e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Martin, X. (coord) (2018) *Educar-se és de valents*. Barcelona, Rosa Sensat,
- Martin, X. Puig, J. Gijón, M (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social*. Barcelona, Fundació Bofill
- Martin, X. Puig, J. Gijón, M (2018) *Reconocimiento y don en la educación social*, en *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, nº 53, 2018, pp. 45-60. ISSN:0214-8560
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mauss, M. (2009) *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.
- Moya, J.; Costa, S. (2008) *Manual de consulta sobre grupos de ayuda mutua de personas con discapacidad física (experiencias en GAM desde la Federación ECOM)*. Barcelona, Federación ECOM. B-52106-2008
- Nieto, S. (2010) *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nussbaum, M.(2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Rogers, C. (2002) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Tarabini, A.; Bonal, X. (2016) *Educación y nueva política. Una agenda a favor de la equidad educativa*. Aula de innovación educativa, nº 250, pp.36.40 ISBN: 1131-995X
- Tomasello, M. (2010) *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz.
- Wacquant, L. (2009) *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona, Gedisa.
- Wacquant, L. (2015) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires. Manantial.

EDUPLACES e a busca de uma escola inclusiva: uma reflexão política e sociológica no quadro de um projeto de pesquisa

Silva, Manuel A.¹; Gomes, Carlos A.²; Lúcio, Joana³

¹CIEd (Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação da Universidade do Minho), masilva@ie.uminho.pt

²CIEd (Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação da Universidade do Minho), calberto@ie.uminho.pt

³CIEd (Centro de Investigação em Educação,
Instituto de Educação da Universidade do Minho), joana.lucio@ie.uminho.pt

RESUMO

O projeto de pesquisa *EDUPLACES - Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva* - foi concebido para identificar e analisar criticamente os fatores que estão na base do que tem vindo a ser designado por práticas socioeducativas inclusivas. Trata-se de um estudo multicase que inclui dez contextos de observação e é desenvolvido em três anos por uma equipa de quinze investigadores de quatro universidades portuguesas. O texto centra-se nos cinco contextos que tomam a escola como referência de ação, assumindo as práticas de *apoio ao estudo* e de *ação tutorial* (que podem adquirir formas diversas) especial destaque. Essas práticas são dirigidas a aluno(a)s em situação de insucesso escolar e, em determinados casos, em risco de abandono escolar. Os resultados apresentados foram obtidos através da realização de grupos focais com professores/tutores, psicóloga e assistente social; com encarregado(a)s de educação; a administração de um inquérito por questionário a aluno(a)s e entrevistas a alunos com percursos bem sucedidos. Os conceitos de práticas inclusivas e de educação compensatória orientarão a análise.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas socioeducativas inclusivas, insucesso e abandono escolares, ação tutorial, educação compensatória, educação inclusiva.

ABSTRACT

The research project *EduPlaces - Local Educators: inclusive education practices, voices and pathways* - was designed to identify and critically analyse the factors that underlie what has been termed inclusive social-educational practices. This is a multi-case study that includes ten observation contexts and is developed in three years by a team of fifteen researchers from four portuguese universities. The text focuses on the five contexts that take the school as a reference for action, assuming the study support and tutorial action practices (which may take different forms). These practices are aimed at students who fail in school and, in certain cases, are at risk of dropping out. The results presented were obtained through focus groups with teachers/tutors, psychologist and social worker; with parent(s); conducting a questionnaire survey of students and interviewing students with successful pathways. The concepts of inclusive practices and compensatory education will guide the analysis.

KEYWORDS

Inclusive socio-educational practices, school failure and dropout, tutorial action, compensatory education, inclusive education.

O projeto *EDUPLACES – Locais Educadores: práticas, vozes e percursos de educação inclusiva*¹, iniciado no ano letivo de 2016/17, foi concebido com o objetivo de identificar e compreender os fatores que estão na base do que tem vindo a ser designado na literatura

1 Os dados apresentados nesta comunicação resultam do trabalho conjunto da equipa de investigação EDUPLACES: Fátima Antunes (coord.), Almerindo J. Afonso, Armando Loureiro, Carlos Gomes, Emília Vilarinho, Esmeraldina Veloso, Fátima L. Carvalho, Isabel Costa, Isabel Menezes, Joana Lúcio, José Augusto Palhares, José Pedro Amorim, Júlia Rodrigues, Manuel António Silva, Marta Rodrigues, Raquel R. Monteiro, Rosanna Barros, Tiago Neves e Virgínio Sá.

científica e pedagógica do campo das ciências da educação por *práticas socioeducativas inclusivas*, ou seja, práticas educativas orientadas para a construção de uma escola mais democrática e, conseqüentemente, menos seletiva, meritocrática, segregadora e instrumento essencial de diminuição das desigualdades escolares e sociais.

Trata-se de um estudo multicasos que inclui dez contextos de observação, situados em quatro municípios portugueses e desenvolvido em três fases/anos, por uma equipa de quinze investigadores. Cada contexto de observação consiste numa prática socioeducativa apresentada pelos atores locais como inclusiva, desenvolvida no contexto de dois programas nacionais (um baseado na escola e outro baseado na comunidade) concebidos para promover a inclusão social e a superação do insucesso e abandono escolares².

O projeto tem como objetivos:

- Identificar e caracterizar *práticas socioeducativas* orientadas para a superação do fracasso e abandono escolares, construindo o que designamos por *portefólio de práticas*;
- Compreender que condições, processos, fatores e atores contribuem, nas perspetivas dos sujeitos em estudo – responsáveis institucionais, crianças e jovens, técnicos e professores, famílias e outros membros das comunidades -, para a construção dessas prática socioeducativas;
- Aprender as lógicas de ação assumidas pelos principais envolvidos (protagonistas) e acima referidos (estes dois objetivos foram realizados durante o segundo ano do projeto);
- Analisar de que modo as práticas identificadas se aproximam ou integram dimensões do que se designa em alguma literatura científica e pedagógica como *comunidades de aprendizagem e comunidades de práticas*;
- Identificar e caracterizar o processo de construção de percursos académicos bem sucedidos de jovens envolvidos nas práticas em estudo (a concretizar no último ano do projeto).

O presente texto procura apresentar, de um modo sucinto, o conjunto das práticas socioeducativas estudadas e identificadas como inclusivas pelos atores locais que nelas exercem a sua atividade profissional, tendo sido objeto de uma avaliação positiva pelas entidades que as promovem. Todas têm em comum o facto de ocorrerem em contextos socialmente desfavorecidos e terem como objetivo a promoção do sucesso escolar.

As teorias da *reprodução cultural*, sobretudo as desenvolvidas por Pierre Bourdieu e da *nova sociologia da educação*, cujo expoente máximo foi Basil Bernstein, constituirão a nossa orientação teórica. Sally Power e os seus contributos para a crítica das políticas de educação compensatória e sua superação, muito apoiada em propostas de Basil Bernstein, também será uma autora de referência para enquadrar a análise aqui efetuada.

BREVE REFLEXÃO TEÓRICA DE ENQUADRAMENTO

A escola que fomos capazes de edificar ao longo da modernidade, por isso designada também como escola moderna³ (que muitos têm tentado reformar ou mudar desde finais do século XIX – são múltiplos os movimentos pedagógicos que emergiram desde então e ao longo

2 O facto de se tratar de dois Programas Nacionais (e já com quase duas décadas de existência) parece-nos relevante, porque sendo concebidos a um nível central do sistema educativo estabelecem relações de poder de tipo vertical entre os atores em presença, colocando o nível político (nobre) no centro do sistema e o nível técnico, executivo, ao nível das periferias. Este tipo de programas costuma ter um alcance pouco significativo dos objetivos para que são criados, dado que possuem as características das chamadas Grandes Reformas dos Sistemas Educativos.

3 A expressão escola moderna, em Portugal, pode ser considerada como bastante ambígua, pois está muito associada a um movimento de renovação pedagógica criado nos anos 60 por Sérgio Niza (um dos mais importantes pedagogos portugueses da segunda metade do século XX) com a mesma designação (Movimento da Escola Moderna) e que tinha (e tem ainda hoje) como referência Celestin Freinet e o conceito de Classe Cooperativa, assim como os contributos da chamada Pedagogia Institucional, de Aida Vasquez e Fernand Ouri. Neste texto a expressão pretende designar a instituição criada no contexto da Modernidade (concebida enquanto época histórica) e que por ela foi moldada e estruturada.

de todo o século XX e, como sabemos, com impactos muito débeis no seu funcionamento), na nossa perspectiva, pode ser caracterizada como uma instituição eminentemente meritocrática, seletiva e legitimadora das desigualdades sociais. E estas funções, longe de terem sido alteradas pela ação dos acima referidos movimentos reformadores ou de renovação da escola, têm vindo a ser cada vez mais aprofundadas e reforçadas. A prova do que afirmamos está no constante aumento das desigualdades sociais que todos temos vindo a constatar nas nossas sociedades, tanto as situadas no centro desenvolvido como nos países periféricos. Com algumas exceções (que só confirmam a regra), a escola que temos não tem contribuído para a diminuição das desigualdades sociais (pelo menos de um modo generalizado), o que significa que tal função (de 'elevador social') não faz parte do seu ADN e quando alguém consegue ascender na escala social através dela tem de procurar saber as razões que terão estado na base desse fenómeno excepcional. Mesmo aumentando o número de anos de exposição das novas gerações à frequência da escola (em Portugal, a escolaridade obrigatória é de 12 anos desde 2009), tal não significa, por si só, a diminuição dos níveis de desigualdade existentes. Como escreveram Baudelot e Establet (1994), o nível educativo das populações tem vindo a subir nas últimas décadas em todos os países, mas as desigualdades têm vindo a aumentar!

Como vemos, o poder da escola está, seminalmente, muito limitado por poderes que lhe são externos e que condiciona o seu exercício. Como refere Mariano Enguita (2007, p. 25), "a escola pode ser tanto mais transformadora quanto mais instrumentalizada por forças a ela alheias", ou seja, "a explicação para a questão do papel da escola na sociedade não está na escola, mas na sociedade. As escolas são ou tendem a ser conservadoras, reprodutoras, quando a sociedade é estável, estática e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica." Como também refere este autor, a escola só emerge nas nossas sociedades num contexto de profundas transformações na divisão social do trabalho ocorridas a partir, sobretudo, da primeira Revolução Industrial, isto é, num contexto caracterizado por Marx e Engels (1848) 'tudo o que é sólido se volatiliza no ar'. Apesar de emergir e tomar forma num contexto muito dinâmico e imprevisível, a escola tem um ritmo e uma dinâmica (a chamada autonomia relativa das organizações e dos atores) que lhe são próprios. O tempo da escola é um tempo muito mais lento do que aquele outro da sociedade em que se integra, mas sempre cumprindo as funções que esta lhe outorga.

Para fundamentar de um modo mais adequado a tese que temos vindo a expor, pensamos ser importante darmos voz, com alguma relevância a Bourdieu e Champagne (2003, p. 481), que afirmam: "Entre as transformações que mudaram o sistema de ensino desde os anos 50, uma das que tiveram as maiores consequências foi sem dúvida o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas (...). Mas, apesar disso, constatam que

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como «democratização» (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola «libertadora», por parte dos marginalizados. De facto, depois de um período de ilusão, e at

(p. 482)es sociais,sta.era sufie para ter acesso ceber que nque tiveram as maiores consequentasma s da burguesia, entfculdadeé de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista (p. 482).

Por último e porque pensamos que traduz de um modo muito aproximado os resultados obtidos na pesquisa que realizamos (veja-se, mais adiante, os discursos dos alunos entrevistados), parece-nos oportuno continuar a citar estes autores de modo a desocultar as funções mais relevantes que a escola moderna desempenha nos nossos dias:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses «marginalizados por dentro» estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada

à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (p. 485)

Para finalizar esta já longa introdução teórica, pensamos ser relevante uma referência ao conceito de educação compensatória e às críticas que lhe foram feitas por Basil Bernstein (1982) e por Sally Power (2008). E isto, porque pensamos que a prática que estudamos (ação tutorial) é profundamente tributária das várias gerações de políticas destinadas a compensar os socialmente desfavorecidos.

Como sabemos, a partir de meados do século XX, os governos das sociedades mais desenvolvidas começaram a ser confrontados com o que tem vindo a ser descrito na literatura como incumprimento das promessas da escola em relação à sua real democratização, dado que a escola continuou a selecionar os alunos mais desfavorecidos como sempre tinha feito mas que não era considerado como sua responsabilidade. É aqui que Bernstein coloca a sua crítica ao que se designou por 'educação compensatória'. No seu célebre texto intitulado 'A educação não pode compensar a sociedade' (1970), depois de referir o 'caldo de cultura' emergente nos EUA que propiciou a emergência do que designa por burocracia estatal muito preocupada com a situação das crianças social e culturalmente desfavorecidas (dando origem a conceitos/expressões tais como «os culturalmente carenciados», «os linguisticamente carenciados», «os socialmente desfavorecidos», escreveu o seguinte:

O conceito de «educação compensatória» serve para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola, e para centrar a atenção nas famílias e nas crianças. «Educação compensatória» implica que falta qualquer coisa na família e também na criança. Como resultado, as crianças não são capazes de tirar benefício das escolas (Bernstein, 1982, p. 21).

Tratava-se, pois, de resolver um problema de 'má consciência' acerca de uma situação até aí considerado como natural e que resultava das características de cada um.

Desde os anos 60 que têm emergido vários programas de 'educação compensatória' e, como nos diz Sally Power (2008), só no Reino Unido, temos assistido a uma "contínua reinvenção e ao sucessivo fracasso das estratégias de educação compensatória". E de seguida, logo no resumo do seu artigo, esta autora refere que 'até que tenhamos uma ideia mais clara do que é que estamos compensando, as políticas de educação compensatória estarão fadadas ao fracasso.'

Apesar disso e também por isso, todo o seu texto, fundamentado nas teorias de Bernstein, é dedicado a procurar uma saída para um problema que ameaça perpetuar-se nos contextos em que as desigualdades sociais são acentuadas, parecendo incrustado no âmago da instituição escolar. Por isso, discordamos da autora quando refere que o problema está na ausência de uma teoria pedagógica que permita construir uma escola crescentemente democrática e para todo(a)s. O problema, como refere Enguita (2007), estará nas sociedades e no modo como se organizam de um ponto de visto económico e político.

AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS ESTUDADAS E CONTEXTOS ONDE OCORREM: BREVE CARACTERIZAÇÃO

De modo a que possamos ter uma noção aproximada do tipo de prática objeto de análise no âmbito do Projeto EduPlaces, apresentamos de seguida a sua caracterização. Na coluna da esquerda apresenta-se a designação, a identificação (fictícia) do contexto, a sua localização geográfica (Norte, Sul, etc.) e a sua natureza [baseada na escola (SB)]:

Prática	Contextos/Públicos envolvidos na intervenção
	Dados socioeconômicos e socioeducativos
Agrupamento de Alunos Vila Antíqua (N_SB_1)	<ul style="list-style-type: none"> - 11% dos alunos foram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem através de avaliação cognitiva - Contexto economicamente desfavorecido, com forte incidência de pobreza (mais de 50% dos alunos apoiados pela Ação Social Escolar), multicultural (6% de alunos estrangeiros, de cerca de 20 nacionalidades distintas), com forte presença da comunidade cigana (cerca de 4%)
Apoio ao Estudo Vila Antíqua (N_SB_2) - No ano letivo 2016/2017, a prática (nas suas três vertentes) abrangeu 79 alunos entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade (ação tutorial)	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca de um quarto dos alunos não completa os ciclos de ensino no número de anos previsto; - Cerca de 28% e 35% dos alunos, respetivamente do 3.º ciclo e do ensino secundário, já experienciaram o insucesso ao longo da sua trajetória escolar - O Agrupamento integra cerca de 62 alunos/crianças de etnia cigana (13 no Pré-Escolar, 21 no 1.º ciclo, 19 no 2.º ciclo e 9 no 3.º ciclo); - São apoiados pela Ação Social Escolar 51,5% dos alunos - Apenas 12,9% das mães dos alunos possuem curso superior
Agrupamento de Alunos Vila Azul (NE_SB) - No ano letivo 2015/2016, a prática teve a participação de cerca de 70 alunos (na disciplina de Matemática)	<ul style="list-style-type: none"> - O Agrupamento cuja sede é a escola onde se desenvolve esta prática é, a nível local, o estabelecimento de ensino de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, assim como para a intervenção precoce na infância; - No que respeita às mães dos alunos, a escolaridade é baixa, pois apenas 51% apresentam uma escolaridade superior ao 3.º ciclo - Aproximadamente 28% dos alunos inscritos no Agrupamento recebem apoio da Ação Social Escolar
Mediação Vila Doirada (NW_SB_2) - São acompanhados de forma integrada, por ano letivo, cerca de 10 a 15 alunos; - A parcela mais significativa dos participantes na prática frequente entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade, com particular enfoque nas turmas de 7.º ano (13-17 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - Baixo nível instrucional - Abandono escolar precoce tem significativa incidência no Agrupamento; - É elevado o número de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar, bem como o de alunos institucionalizados; - A população escolar é significativamente multicultural - Contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social
Diferenciação Pedagógica Vila Mourisca (S_SB) - No ano letivo 2016/2017, a prática atingia 197 alunos a frequentar o primeiro ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> - A idade média dos alunos nos anos terminais de ciclo e a percentagem de docentes do quadro registaram valores que colocaram o Agrupamento entre os mais desfavorecidos do seu grupo de referência - De entre os encarregados de educação, apenas 7% têm formação superior e 17% concluíram o ensino secundário - 60% dos alunos beneficiam de apoio da Ação Social Escolar; - 8% dos alunos do Agrupamento eram de nacionalidade estrangeira, provenientes de 19 países, com maior expressão dos de origem brasileira, romena e guineense.

Fonte: Antunes & Lúcio (2019).

METODOLOGIA

O processo de recolha da informação em todos os contextos de estudo que integram o Projeto foi o seguinte:

Instrumento/Zona	Norte (N)	Nordeste (NE)	Noroeste (NW)	Sul (S)
Grupos Focais (GF) Professores/Técnicos	5	2	2	3
GF Encarregados de Educação	4	2	1	2

GF Crianças/Jovens	3	3	3	2
GF Parceiros	3	--	1	--
Entrevistas Encarregados de Educação	--	--	9	--
Entrevistas Parceiros	--	--	1	--
Questionários Crianças/Jovens	36	--	--	46
Entrevistas Jovens (PAA)	9	4	2	--
GF Professores/Técnicos (CdA/CdP)	--	1	--	2

Fonte: Antunes & Lúcio (2019)

O *corpus* central desta investigação (que se torna impossível de restituir num texto desta natureza) é composto pelo conjunto das informações recolhido através de entrevistas semidiretivas, grupos focais a diversos atores e inquéritos por questionário. Esse *corpus* foi objeto de análise de conteúdo com recurso ao *software* NVivo de acordo com um conjunto de categorias definida *a priori*, constituída por 22 itens: cinco categorias e 17 subcategorias. A base desta árvore categorial foi o quadro teórico-epistemológico e a questão de investigação a enquadrar o segundo ano do projeto: que fatores/processos, lógicas de ação e parcerias mais contribuem para a superação de barreiras (institucionais/socioculturais, situacionais e disposicionais) à participação na escola e na aprendizagem, e promovem a mudança (Ekstrom, 1972; Lynch & O’Riordan, 1998; Roosmaa & Saar, 2017).

ALGUNS RESULTADOS (AINDA PROVISÓRIOS)

De acordo com Antunes e Lúcio (trabalho ainda no prelo e que virá a constituir-se como o primeiro capítulo de um livro a editar no âmbito do Projeto em questão),

“Considerando a globalidade dos dados, os “processos que contribuem para superar barreiras” mais frequentemente mencionados estão relacionados com *Pedagogia, currículo e avaliação* (297 referências em 37 fontes), *Interações entre escolas, famílias e comunidades* (216 referências em 38 fontes) e *Estabilidade das equipas de intervenção – Relações fortes e continuadas* (103 referências em 23 fontes). Não obstante, a categoria/dimensão “Mudanças, transformações e inovação” é a mais frequente (302 referências em 40 fontes). Dentro deste conjunto de referências, prevalecem as menções a *mudanças individuais* (118 referências em 33 fontes) – isto é, para o conjunto dos atores auscultados, o principal impacto destas práticas situa-se ao nível da mobilização das crianças/jovens para aprender, a sua assiduidade, a sua persistência, a capacidade de deferimento da gratificação, a disponibilidade para definir objetivos e organizar adequadamente o trabalho, a sua autoconfiança e o sentimento de responsabilidade relativamente à aprendizagem e à escola.

Ainda de acordo com as mesmas autoras, as práticas desenvolvidas no quadro de projetos integrados no Programa Nacional Baseado na Comunidade (PNBC) destacam-se pelo facto de as vozes aí auscultadas darem primazia a “processos” relacionados com a *interação escola-família-comunidade* (120 referências), [mas sem deixarem de se preocupar de um modo claro] com os “processos” relacionados com a *pedagogia, o currículo e a avaliação* (110 referências).

Em relação às *Práticas de Apoio ao Estudo* os atores nelas envolvidos privilegiam essencialmente fatores como a *qualidade da aprendizagem* e, especificamente, a *qualidade pedagógica* (46 referências). Apesar de se notarem algumas diferenças nos discursos dos diferentes atores em questão (de acordo com o contexto geográfico), fatores como *Sustentar aprendizagens – Ofício de aluno* (19 referências) e a *qualidade (pedagógica) da aprendizagem* (9 referências), surgem-nos de um modo claro nas suas preocupações.

Continuando a seguir Antunes & Lúcio (2019), “as práticas socioeducativas em estudo podem ser compreendidas enquanto práticas híbridas e contraditórias, sob o ângulo das respostas da instituição escolar à diversidade de públicos”. Para estas autoras, “as práticas de agrupamento de alunos e de apoio ao estudo podem inscrever-se predominantemente na categoria de respostas associadas à *escola compensadora* (emergente nos anos 50-60 nos EUA); (...) certas práticas de mediação e a prática de diferenciação pedagógica podem combinar respostas associadas a esta referência com outras inscritas nos modos de tratamento da diversidade da *escola integradora* (anos 70) (“escola comum para crianças diferentes”, “o trabalho em equipa como pedra angular da escola integradora”) ou da escola *inclusiva* (“atenção especial aos grupos e pessoas com maior risco de exclusão; interação escola-família e abertura da escola à comunidade”).

Uma análise mais fina aos discursos dos diferentes (e múltiplos) atores que participaram no Projeto, certamente permitirá, no futuro, aprofundar os respetivos pontos de vista sobre as barreiras que se colocam à aprendizagem dos alunos oriundos de culturas «resistentes» à educação escolar e eventuais modos de as superar.

CONCLUSÕES

As práticas em questão apresentam profundos problemas, tanto no domínio da sua execução como no domínio dos seus efeitos. Esta situação parece confirmar aquilo que tem vindo a ser uma «regularidade» em todos os programas concebidos nos centros dos sistemas educativos e destinados a ser executados por atores nos contextos onde a ação educativa efetivamente ocorre: as situações problemáticas têm tendência para se manter e até agravar, provavelmente porque as razões primárias que estão na sua origem permanecem inalteradas. Estamos a falar das desigualdades sociais (que se transformam em desigualdades escolares e que, por sua vez, têm como função primeira a de legitimar as desigualdades sociais que lhes pré existem), da pobreza intergeracional e da pertença a culturas que não têm condições para utilizar a escola como instrumento de ascensão social.

Parece-nos oportuno salientar que todos os contextos estudados têm vindo a criar e operacionalizar vários dispositivos de mediação entre os atores e de apoio diversificado às aprendizagens que envolvem as direções das escolas, os professores, técnicos diferenciados, famílias e estudantes com o objetivo central de dar resposta às elevadas taxas de insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar. De acordo com os discursos de muitos dos atores, esses dispositivos padece, no entanto, de alguns constrangimentos tais como: a falta de recursos; o reduzido tempo de contacto semanal; a fraca participação por parte das famílias e a indução burocrática e hierárquica na operacionalização da prática com exigência de resultados imediatos que decorrem de ciclos políticos e lógicas eleitorais.

Tendo em atenção os dados globais do Projeto no que às práticas baseadas na escola se refere, pensamos que este tipo de práticas se enquadram de um modo objetivo no domínio das políticas de educação compensatória (superação de défices, sobretudo), pois o modo de funcionamento do sistema educativo e a sua organização secular não tem condições para promover uma democratização da escola à margem da sociedade em que está integrada. A meritocracia continua a ser claramente dominante nas nossas escolas e muitos dos diplomas não correspondem ao domínio efetivo do currículo por parte dos alunos a que se referem. O aumento considerável da frequência de vias educativas desvalorizadas socialmente e a manutenção de baixas expectativas em relação ao futuro e às suas capacidades pessoais, parecem dar razão ao que Bourdieu e Champagne (2003) designaram como «excluídos do interior».

Por último uma breve nota sobre as implicações deste Projeto. Não se definindo como um Projeto de intervenção socioeducativa, o seu principal objetivo era identificar o modo como os diferentes atores presentes no processo educativo formal agiam no sentido de superar as barreiras à escolaridade formal das crianças oriundas de contextos socioeconómico e culturais desfavorecidos.

Apesar de não estar previsto um dispositivo de avaliação de impacto do Projeto, podemos afirmar o seguinte: nos contextos estudados foi promovida uma relação frequente e (dentro do possível) mutuamente benéfica com os diferentes interlocutores, quer participando em atividades desenvolvidas pelos mesmos, quer devolvendo os resultados da investigação (validação); procurámos visibilizar as práticas que os próprios atores entenderam como bem-sucedidas; ouvimos uma multitude de atores; promovemos a reflexão crítica, individual e coletiva, sobre as dinâmicas em presença. Por outro lado, houve um grande investimento na disseminação da investigação, tendo sido criado para o efeito um *website* específico (<http://net.ie.uminho.pt/eduplaces-cied>); foram apresentadas muitas comunicações em eventos científicos nacionais e internacionais; já foram publicados alguns resultados de investigação em publicações de referência indexadas na SCOPUS e/ou *open access*, o que também potencia a sua disseminação; abrimos ao público os nossos eventos de apresentação e discussão de resultados (seminários), convidando investigadores/as de outras universidades e membros da comunicação social; publicaremos um livro de apresentação e discussão dos resultados da investigação, que será distribuído a bibliotecas públicas e de instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, F., & Lúcio, J. (2019). *Pensar global, agir local face às desigualdades em educação? Práticas que ensaiam caminhos*. In Fátima Antunes (Org.), *EduPlaces: Remar contra as desigualdades em educação – práticas, vozes, percursos*. (no prelo).
- Baudelot, C., & Establet, R. (1994). *O nível educativo sobe: refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*. Porto, Porto Editora.
- Bernstein, B. (1982). A Educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio e S. Stoer (Orgs.), *Antologia de Sociologia da Educação II. A construção social das práticas educativas*, pp. 19-31. Lisboa: Livros Horizonte
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2003). Os excluídos do interior. In *A Miséria do Mundo*, AA. VV., pp. 481-486.
- Ekstrom, R. B. (1972). *Barriers to women's participation in post-secondary education. a review of the literature*. In <https://eric.ed.gov/?id=ED072368>, accessed 20 July 2017.
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Pedagogo.
- Lynch, K., & O'Riordan, C. (1998). Inequality in Higher Education: a study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4): pp. 445-478. doi: 10.1080/0142569980190401.
- Marx, K., & Engels, F. (1982). *Manifesto do Partido Comunista*. In Marx & Engels, *Obras Escolhidas*, Vol. II. Lisboa: Edições Avante!
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, Vol. 2, No. 2, pp. 19–37.
- Roosemaa, E.-L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (3): 254-277.

Estudio evaluativo de la discriminación por diversidad sexual y de género en la USC

Méndez-Lois, María-José¹; Villar Varela, Milena²; Barreiro Fernández, Felicidad³

¹USC, mjose.mendez@usc.es

²USC, milena.villar@usc.es

³USC, felicidad.barreiro@usc.es

RESUMEN

Visibilizar cualquier forma de violencia representa el primer paso para una paulatina y necesaria erradicación de cualquier forma de maltrato que afecte a las mujeres y también a personas que no conforman una identidad heteronormativa.

El objetivo del estudio, financiado con fondos del Pacto de Estado contra la Violencia de Género, es realizar una investigación diagnóstica de la situación del acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en la Universidad de Santiago de Compostela.

Metodológicamente se emplea una encuesta on-line autocumplimentada elaborada ad hoc y dirigida a la totalidad del censo de personal (PAS, PDI) y estudiantes de la USC.

Los resultados servirán para elaborar pautas de intervención y sensibilización ante los comportamientos de discriminación por diversidad sexual y de género que se detecten.

PALABRAS CLAVE

Acoso, discriminación, comunidad universitaria, protocolo, diversidad.

ABSTRACT

Visibility of any form of violence that represents the first step towards a gradual and necessary eradication of any form of abuse affecting women and also people who do not conform to a heteronormative identity.

The objective of the study, funded with funds from the State Pact against Gender Violence, is a diagnostic research into the situation of sexual harassment and sexist harassment, sexual orientation and gender identity at the University of Santiago de Compostela.

Methodologically, it uses a self-completed online survey prepared ad hoc and aimed at the entire personal census (PAS, PDI) and USC students.

The results are used to develop intervention and awareness guidelines for the detected sexual and gender diversity discrimination behaviors.

KEYWORDS

Harassment, discrimination, university community, protocol, diversity.

Finalidad

La finalidad del estudio es dar a conocer los datos que, desde la consulta a los colectivos de la comunidad educativa objeto de estudio, se obtengan para poder ofrecer estrategias de actuación que puedan ser incluidas en el Protocolo frente al acoso sexual y por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género de la Universidad de Santiago de Compostela, para su puesta en práctica, tanto de manera preventiva, como para el momento en el que sean necesarias por detectarse situaciones concretas de acoso.

Objetivos

El objetivo general del estudio es realizar una evaluación diagnóstica de la situación del acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en la USC.

Para alcanzar este objetivo general se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las situaciones de acoso sexual y acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en los estudiantes, PDI y PAS de la USC.
2. Determinar las percepciones y las creencias sobre el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en los distintos sectores que conforman la comunidad de la USC e indagar en la relación entre esas percepciones de las diferentes situaciones de acoso y el reconocimiento del acoso como tal.
3. Identificar cuáles son las formas más habituales de solución y gestión de las situaciones de acoso.
4. Conocer que consecuencias sufren las víctimas ante una situación de acoso.
5. Conocer las actitudes hacia el acoso, de los distintos actores y actrices universitarios/as.
6. Identificar las estrategias que se emplean, como mecanismos preventivos, ante posibles situaciones de acoso.
7. Delimitar el grado de conocimiento del Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en la USC.
8. Difundir y dar a conocer los resultados de la evaluación diagnóstica y elaborar propuestas basadas en los mismos y en el actual Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género de la USC.

En concreto, en este trabajo se pretende dar respuesta a los objetivos dos y siete, es decir, dar a conocer las percepciones y las creencias sobre el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género del Personal Docente e Investigador de la Universidad de Santiago de Compostela y delimitar el grado de conocimiento, por parte de dicho colectivo, del Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género de la USC.

Fundamentación teórica

Los modelos que han alcanzado un mayor apoyo, de las diferentes teorías que intentan analizar las conductas de acoso sexual (McDonald, 2012; Pina, Gannon y Saunders, 2009), y que se han recogido cómo base explicativa para construir el análisis de la violencia sexual y, específicamente, del acoso sexual ejercido contra las mujeres son la teoría sociocultural y el modelo piramidal. En primer lugar, la teoría sociocultural se aproxima, según Crawford (2006) al estudio del género desde tres planos: sociocultural, que se ocupa de los sistemas de organización social (tradiciones, costumbres y valores); relacional, que se aproxima a los modelos de relación entre hombres y mujeres (discursos, prácticas y roles) y personal, que se ocupa de la identidad y las actitudes personales (creencias, fantasías y estereotipos). En la misma, como recoge Lameiras, Rodríguez y Carrera (2018), el acoso sexual se analiza desde el contexto social y político de forma que para explicar el acoso sexual se recurre a la realidad de la desigualdad de género que se da en sociedades sexistas, homófobas e intérfobas, en las que las mujeres y todas las personas que no conforman las identidades cisheteronormativas son relegadas a las posiciones de subordinación y de ser consideradas objetos sexuales. En segundo lugar, el modelo piramidal (Ferrer y Bosch, 2013) se organiza en cuatro escalones: la base sería la sociedad patriarcal donde el patriarcado actuaría, en palabras de Janet Saltzman (1992, cit. en Bosch y Ferrer, 2013), tanto, a través del sistema de los sexos de coerción (donde el patriarcado emplea la violencia para imponer los papeles

de género, cuya transgresión supone graves consecuencias), como en el de consentimiento (donde el sistema patriarcal seduce o convence a las mujeres para que acepten los comportamientos socialmente establecidos). El segundo escalón del modelo piramidal estaría formado por los procesos de socialización diferencial. Este daría paso a las expectativas de control, el tercero nivel del modelo, las cuales pueden estar definidas por los mandatos de género tradicionales. Por último, el cuarto escalón aparece representado por los eventos desencadenantes, aquellas situaciones que sirven de excusa para que la persona maltratadora ponga en marcha las estrategias de control. Es en este momento cuando el maltratador, decidido a recuperar su poder sobre las mujeres, que considera legítimo, ejerce todo tipo de violencias. El estudio diagnóstico que se presenta bebe de ambas teorías nombradas.

Son antecedentes de esta investigación otros estudios que, tanto desde la perspectiva del acoso en el trabajo (Alemany, Bay y Mozo, 2001; Instituto de la Mujer, 2009) como en relación a las situaciones de acoso sexual en los entornos académicos (Bosch, Ferrer, Navarro, Ferreiro, Ramir, y Escarrer, 2012; Valls, Puigvert, Melgar y García-Yeste, 2016) o desde el diagnóstico en las universidades (Lameiras et al, 2018; Unidad de Igualdad de Género de la UCM, 2018) nos aportan interrogantes, estrategias metodológicas e instrumentos empleados para investigar y conocer también, en nuestra Universidad, esta realidad aportando datos de los sectores que componen la comunidad universitaria.

En cuanto a la situación en la que nos encontramos, en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en relación a esta temática decir que este estudio diagnóstico se enmarcaría en la medida 8, del eje 1, apartado 1.1., del Pacto de Estado para la prevención de la violencia de género (Ministerio de Presidencia, Relación con las Cortes e Igualdad, 2019) que propone la realización de estudios sobre el impacto del acoso, las agresiones y los abusos sexuales en el ámbito universitario y prevé la realización de acciones de prevención en dicho ámbito.

La USC dispone, asimismo, desde 2016 de un Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género (Aprobado por el Consejo de Gobierno en la sesión ordinaria de 29 de julio de 2016 y modificado por el mismo órgano en las sesiones ordinarias del 27 de octubre de 2016 y del 14 de noviembre de 2017) que señala, en la página 2, que para crear un espacio excelente de desarrollo del estudio y de la creación científica y humanista es capital erradicar los comportamientos que atentan contra la dignidad personal, en particular las conductas de índole sexual y discriminatoria por razón de sexo y extiende, además, su ámbito de aplicación a la prevención y a la actuación frente a situaciones de acoso por razón de orientación sexual e identidad de género a fin de eliminar cualquier forma de discriminación derivada de una condición personal vinculada al binomio sexo-género y basada en la voluntad y la libertad personal.

Y en este marco la visibilización de cualquiera forma de violencia representa el primer paso para acercarse a una paulatina y necesaria erradicación de cualquier forma de maltrato que afecte a las mujeres en todo el mundo y también las personas que no conforman una identidad cisheteronormativa, tanto en el ámbito académico, docente e investigador, como en el ámbito puramente laboral dentro de las universidades.

Metodología

Método y participantes

El presente estudio, de análisis cuantitativo, tiene carácter descriptivo y se llevó a cabo a través de una encuesta on-line autocumplimentada, elaborada *ad hoc*, y dirigida a la totalidad del censo de personal (PAS y PDI) y estudiantes de la USC (en los dos Campus de Santiago y Lugo) con una recogida de datos en los meses de septiembre a octubre de 2019. La muestra definitiva estuvo formada por 1065 personas: 213 de ellas pertenecientes al personal docente e investigador, 125 sujetos del personal de administración y servicios y 727 alumnas y alumnos de la USC.

Instrumentos

El instrumento empleado para el análisis diagnóstico es una encuesta on-line autocumplimentada y elaborada *ad hoc* en base al tema objeto de estudio. El instrumento cuenta con validez de contenido resultado de una evaluación mediante juicio de personas expertas.

La estructura de la encuesta está constituida por ocho bloques: el primer bloque se refiere a los datos sociodemográficos, que incluye preguntas relacionadas con factores de interseccionalidad (edad, sexo, etnia, diversidad funcional, orientación sexual, identidad de género) así como otros datos que sitúan la realidad personal, social y/o académica/laboral de las personas que contesten a la encuesta; el segundo a las cuestiones generales entre las que se sitúan la percepción de riesgo, las actitudes ante el acoso y cuestiones referidas a las relaciones institucionales frente al acoso; los bloques 3 al 6 se ocupan consecutivamente de la realidad de las personas encuestadas ante los distintos tipos de acoso que se presentan en el estudio (acoso sexual, acoso por razón de sexo, acoso por orientación sexual y acoso por identidad de género); el bloque 7 hace referencia al conocimiento, uso y valoración del protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género de la USC y por último, el bloque 8 recaba información sobre el conocimiento y la necesidad de recibir formación de las personas consultadas sobre estrategias de prevención del acoso en la universidad.

Procedimiento

Una vez elaborada y validada la encuesta, esta fue remitida a los diversos sujetos que conforman la muestra: al Personal Docente e Investigador y al Personal de Administración y Servicios a través de las listas de distribución de encuestas de la USC, y a alumnado a través del contacto con los decanatos de los centros, los cuales se comprometieron a compartir el enlace a la encuesta en las aulas de coordinación de los diversos cursos de cada titulación.

Las fases y tareas de investigación fueron las siguientes:

- 1) Delimitación del estudio: Reuniones previas para la definición del estudio. Orientación sobre las búsquedas bibliográficas. Definición de aspectos prácticos de la investigación: permisos, obtención de direcciones electrónicas, listas de distribución, plataforma de encuesta on-line, etc.
- 2) Busca y lectura en profundidad de las referencias bibliográficas y documentales fundamentales para la investigación. Identificación de los elementos centrales y evaluación de personas expertas.
- 3) Operacionalización en indicadores y preguntas del cuestionario y diseño de este. Grabación del cuestionario en plataforma on-line.
- 4) Definición de los protocolos de envío del cuestionario. Redacción de cartas y materiales de presentación. Gestión de las bases de datos, envío y seguimiento de la recogida de datos. Tratamiento y gestión de los incidentes.
- 5) Preparación de las bases de datos para el análisis. Realización del análisis de datos.
- 6) Elaboración de un informe de datos, con una primera síntesis analítica de los hallados en la evaluación diagnóstica.
- 7) Jornada de difusión de datos del estudio (workshop) y elaboración de propuestas iniciales de prevención en el ámbito universitario que puedan ser adoptadas en la USC de acuerdo con su Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y lo acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género.

Resultados iniciales

Actualmente la investigación se encuentra en sus primeras fases de desarrollo, concretamente en la delimitación teórica del estudio y el análisis inicial de datos tras la construcción

y validación de los instrumentos de recogida de datos para los distintos colectivos que conformarán la muestra de estudio.

En cuanto a los resultados, en primer lugar, se procede a una descripción de los datos sociodemográficos recogidos más relevantes. Así, contamos con 213 personas docentes e investigadoras, en concreto 103 mujeres (47,9%) y 110 hombres (51,2%), con una media de edad de 51,53 años. En cuanto a la orientación sexual, un 91,2% afirma ser heterosexual, un 4,7% homosexual, un 2,8% bisexual y un 0,5% pansexual. Atendiendo a la identidad de género, un 48,6% se identifica como mujer, un 50,9% como hombre y un 0,5% como queer.

En lo relativo a la percepción del personal docente e investigador sobre la probabilidad de sufrir acoso en la universidad, por ser mujeres, hombres o pertenecer al colectivo LGTB+, se han obtenido los siguientes resultados (ver tabla 1): el colectivo LGTB+ es el que se percibe como más vulnerable ante cualquier tipo de acoso, seguido por el colectivo de mujeres. La situación más percibida como acosadora para el colectivo masculino es la relacionada con el acoso por orientación sexual.

Tabla 1. Percepciones del PDI sobre el acoso sufrido por mujeres, hombres y colectivo LGTB+ en la Universidad (Datos en porcentaje)

	Acoso Sexual	Acoso por razón de sexo	Acoso por orientación sexual	Acoso por identidad de género
Mujeres	30,7	34,9	20,9	20
Hombres	2,8	2,4	10,7	8,8
Colectivo LGTB+	31,1	31,2	35,4	35,4

Por otra parte, las relaciones institucionales entre las que consideran que se dan mayores cotas de acoso sexual, acoso por razón de sexo, por orientación sexual y por identidad de género son, en primer lugar, entre jefas/es y subordinadas/os (71,3% de la muestra así lo expone); en segundo lugar, entre compañeras/os de igual rango (32,2%); en tercer lugar, entre profesorado y alumnado (31,2%); en cuarto lugar, entre alumnado (29,2%) y, en quinto lugar, entre profesorado (12,4%).

Centrándonos en los distintos tipos de acoso, se procede a exponer los resultados relativos a las experiencias de agresión vividas y observadas. En primer lugar, en cuanto al acoso sexual, un 5,6% afirma haberlo sufrido frente a un 94% que expone no haberlo experimentado. Ante la pregunta de si han observado acoso sexual en la universidad, un 33,5% así lo reconoce. Las situaciones de acoso sexual más observadas son, a modo de ejemplo: chistes, bromas o piropos ofensivos con intencionalidad sexual (percibido por el 86,1% de la muestra); la invasión del espacio físico de otra persona (70,8%) y miradas y gestos lascivos incómodos a alguna persona (68,1%). Relativo al acoso por razón de sexo, es de señalar que el 90,7% de la muestra consultada no lo ha sufrido frente al 5,6% que si lo ha experimentado. Además, el 30,2% afirma haber observado conductas de acoso por razón de sexo siendo las situaciones más observadas, a modo de ejemplo, las siguientes: trato “diferente” por ser mujer u hombre considerado poco masculino (82,8) y actitudes paternalistas hacia las mujeres u hombres considerados poco masculinos (79,7%). En tercer lugar, en relación al acoso por orientación sexual, sólo una persona de cada 100 admite haberlo sufrido mientras un 16,3 reconoce haber observado situaciones de acoso por orientación sexual. Entre estas situaciones destacan, a modo de ejemplo, la observación de humor o chistes homófobos en el contexto universitario (82,9%) y la ridiculización de una persona por su orientación sexual (71,4%). Y finalmente, en relación al acoso por identidad de género tan solo una persona de la muestra afirma haber sufrido dicho acoso mientras un 5,6% lo ha observado en situaciones como: el cuestionamiento de la masculinidad o feminidad de la persona trans (72,7%) y el trato negativo a una persona trans por no ser “suficientemente masculino” o “suficientemente femenina”.

En cuanto al grado de conocimiento del Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género que tiene en vigor la Universidad indicar que tan solo el 27% de la muestra afirma conocer este instru-

mento del que se dota la institución con carácter preventivo y el 93,5%, ante la pregunta de si este protocolo se aplica correctamente, indica no saberlo o simplemente no responde a esta cuestión. Indicar, así mismo, que resulta esperanzador que el 53% de la muestra indique que le gustaría recibir formación específica en temas de igualdad, género y prevención de violencia machista.

Conclusiones iniciales

Presentados estos datos iniciales y teniendo en cuenta otros estudios precedentes (Lameiras et al, 2018; Unidad de Igualdad de Género de la UCM, 2018), ante el análisis completo de la información recabada podremos ofrecer mayor concreción sobre la presencia y la frecuencia de acoso sexual y acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género en los colectivos que conforman la comunidad universitaria de la USC. Así mismo, desde la percepción de las personas que han respondido al cuestionario como víctimas de conductas de acoso o como observadoras de las mismas, se podrá analizar la prevalencia de dichas conductas, sus reacciones y actuaciones, así como las consecuencias (psíquicas, físicas, sociales y laborales) de las mismas.

El análisis de la información recabada nos permitirá ofrecer pautas preventivas, formativas y de intervención que complementarán las actuaciones a llevar a cabo en base al protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidad de género del que la USC dispone desde 2016.

En esta misma línea, investigaciones ya realizadas sugieren actuaciones muy concretas tanto en el ámbito de la prevención como de la intervención ante el acoso.

Así, desde una aproximación preventiva, Lameiras et al. (2018) y Lumagorri (2018) proponen, entre otras actuaciones, la creación de un clima organizacional y de trabajo respetuoso y de confianza para toda la comunidad universitaria, a través de la toma de conciencia de la gravedad del fenómeno del acoso en todas las vertientes analizadas, la promoción de una educación sexual de calidad, el desarrollo de la inteligencia emocional, el fomento del valor de la diversidad y el desarrollo de personalidades libres de estereotipos y roles de género y de actitudes positivas hacia la igualdad y la diversidad sexual. Además, exponen la importancia del fomento de la propia toma de conciencia de responsabilidad individual en la prevención, detección y eliminación del fenómeno; la realización de campañas de concienciación sobre este problema social; el desarrollo de acciones de prevención formativas fundamentadas en una metodología vivencial y experiencial dirigida a toda la comunidad universitaria y la exigencia de una mayor coordinación entre todos los agentes implicados en la misma. También es de señalar la necesidad de situar el acoso dentro del contexto patriarcal global en el que se encuentra la comunidad universitaria en particular, y la sociedad, en general.

Con carácter reactivo, la literatura consultada recoge, entre otras intervenciones, aquellas destinadas a garantizar el derecho de la persona víctima de acoso a denunciar, eliminando toda barrera que impida la denuncia y prestándole los recursos necesarios para ello; avallando su protección y seguridad a través de su total y absoluto anonimato para todos los efectos; asegurando la actuación contundente por parte de la universidad, eliminando la impunidad en la respuesta institucional y asegurando la existencia de sanciones transparentes y proporcionadas al acoso realizado; mejorando la coordinación entre los diversos organismos implicados; adecuando los protocolos de atención a aquellas personas que han sido agredidas y creando grupos de apoyo para víctimas de acoso sexual, acoso por razón de sexo, acoso por orientación sexual y acoso por identidad sexual que tengan en cuenta la interseccionalidad propia de cada persona.

El estudio diagnóstico que en esta investigación se acomete nos permitirá, con datos reales y contrastables, poder ofrecer medidas preventivas y de intervención que se adecúen a la realidad concreta de la Universidad de Santiago de Compostela y poder desarrollar otros instrumentos (guías, manuales de buenas prácticas, informes, campañas, etc.) que contribuyan a conseguir la finalidad descrita en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, C. Bay, V.C. y Mozo, L. (2001). *El acoso sexual en los lugares de trabajo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., Ferreiro, V., Ramir, M. C. y Escarrer, C. (2012). *El acoso sexual en el ámbito universitario: Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid: MSSSI.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Ferrer, V. A. y Bosch, E. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia*, 24, 54-67. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/1162/1038>
- Instituto de la Mujer (2009). *Datos sobre violencia sexual y tráfico de seres humanos*. España: Instituto de la Mujer. Recuperado de <https://goo.gl/wbGxRB>
- Lameiras, M., Rodríguez, R. y Carrera, M. V. (2018). *Diagnose do acoso sexual e por razón de sexo na Universidade de Vigo*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Lumagorri (Ed.) (2018). *Informe sobre agresiones a la diversidad sexual y de género en Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Lumagorri Heterosexismoaren aurkako taldea Elkarte.
- McDonald, P. (2012). Workplace sexual harassment 30 years on: A Review of the literature. *International Journal of Management Review*, 14 (1), 1-17. doi: <http://doi.org/b7vwxg>
- Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2017). *Pacto de Estado contra la violencia de género. Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género. Congreso+Senado*. Madrid: Ministerio de Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad.
- Pina, A., Gannon, T. A. y Saunders, B. (2009). An overview of the literature on sexual harassment: perpetrator, theory, and treatment issues. *Aggression and violent Behavior*, 14 (2), 126-138. doi: <http://doi.org/dr6tdk>
- Unidad de Igualdad de Género de la UCM (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género de la UCM*. Madrid: Unidad de Igualdad de Género de la UCM.
- Universidad de Santiago de Compostela (2016). *Protocolo de prevención e actuación fronte ao acoso sexual e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade de xénero da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P. y García-Yeste, C. (2016). Breaking the silences at Spain universities: finding from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22 (13), 1519-1539. doi: <http://doi.org/dcdd>

Crianças nas brincadeiras: uma *mirada* a partir dos Estudos de Gênero na Educação Infantil

Bragagnolo, Regina Ingrid¹; Cantera, Leonor M.²

¹ Pós doutoranda em Psicologia Social da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e professora da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) ingridbragagnolo@gmail.com

² Professora titular do Departamento da Psicologia Social da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), leonor.Cantera@uab.cat

RESUMO

Em consonância com a Lei Maria da Penha (11.340/2006) que define a necessidade de elaboração de medidas de prevenção, através da incorporação no cenário educacional das discussões curriculares de violências de gênero, propomos refletir sobre os desdobramentos dos estudos de Gênero e Teorias Feministas no fazer pedagógicos (Louro, 2000). O objetivo deste trabalho é descrever as relações/noções que as crianças constroem sobre seus corpos, e analisar o modo como as mediações pedagógicas resultam na circulação de saberes de gênero. A presente pesquisa, se desenvolve no decorrer do pós-doutoramento a partir de uma metodologia qualitativa com crianças de 5 a 6 anos de idade uma instituição de Educação Infantil (NDI/UFSC). Trata-se de um estudo sobre as práticas sociais de profissionais de educação infantil, especificamente as relações estabelecidas nos jogos infantis, os quais se identifica, como resultado principal, as reproduções sociais desiguais e as violências estruturais-simbólicas (Cantera, 2007).

PALAVRAS-CHAVE

Infância, gênero, práticas pedagógicas, educação infantil.

ABSTRACT

In the direction of the Maria da Penha Law (11.340 / 2006), which defines the need to elaborate prevention strategies, through the incorporation in the educational field of the curricular discussions of gender violence, we propose to reflect on the developments of the studies of Gender and Feminist Theories in pedagogical practice (Louro, 2000). The purpose of this paper is to describe the relationships/notions that children build about their bodies, and analyze how pedagogical mediations result in the circulation of knowledge of gender. The present research is being developed during the postdoctoral period based on a qualitative methodology with children from 5 to 6 years of age an institution of Early Childhood Education(NDI/UFSC). It is a study about the social practices of pre-school education professionals, specifically about the relationships established in children's games, which identifies, as a main result, the reproduction of social inequalities and of the structural-symbolic violence (Canteira, 2007).

KEYWORDS

Childhood, gender, pedagogical practices, early childhood education.

Introdução e objetivo

O presente estudo tem como objeto as relações/noções que as crianças constroem sobre seus corpos num contexto de educação infantil, a partir das relações estabelecidas entre adultos e crianças e das crianças com outras crianças. Em grandes linhas, esse estudo de pós doutoramento visa sistematizar e descrever as elaborações/experiências das crianças, sobre a intersecção das categorias gênero, sexualidade e violências como finalidade aprofundar e refletir sobre práticas pedagógicas guiadas pelas teorias feministas e de gênero. Se trata de analisar o modo como as mediações pedagógicas resultam na

circulação de saberes de gênero e sexualidade entre as crianças. Essa pesquisa, então, tem como questões norteadoras: Que possibilidades refletivas temos ao mirar às brincadeiras das crianças a partir da perspectiva feminista dos estudos gênero? Ao tratar das relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras que atenção temos dado as suas narrativas? O que nós profissionais da educação observamos? O que anunciamos, e contrariamente silenciemos? Ou melhor, nas interações com as crianças o que colocamos em evidência e o que marginalizamos? Há dinamicidade no diálogo entre adulto e criança quando se trata de brincadeiras que envolvem jogos corporais e como esses são significado pelas crianças? Como alguns marcadores sociais constitutivos, tais como gênero e sexualidade são evidenciados/tratados nas brincadeiras?

Em se tratando de pesquisa no cenário brasileiro, vale aqui retomar o surgimento da Lei 11.340/2006 denominada Maria da Penha¹, pois está aliada a fenômenos sociopolíticos, na luta dos movimentos feministas para que a “violência doméstica e familiar contra a mulher” fosse tipificada como crime, passível de penalização e de políticas de prevenção (Pasinato, 2011; Rifiotis & Casteluovo, 2011). Os movimentos feministas buscaram garantir os direitos das mulheres, especialmente na regulação dos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, tradicionalmente considerada da esfera privada, convertendo-os em problemas públicos cuja “solução” está localizada na intervenção jurídica (Debert & Gregori, 2008).

Pelo envolvimento dos movimentos feministas em nível global com o problema da violência sofrida por mulheres em função de sua condição de gênero², e pela forma como, no Brasil, esses movimentos estiveram implicados nas reivindicações, formulação e implementação da LMP, as expectativas dos movimentos feministas brasileiros em relação à aplicação da Lei podem ser consideradas como uma questão estratégica³. Essa Lei define a necessidade de elaboração e acompanhamento de medidas de prevenção, como pode se observar no artigo 8, parágrafo IX “currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

No campo educacional, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2011) definições que indicam a necessidade de pensar em uma *prática pedagógica que priorize sociabilidades diversas, comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguísticas e religiosa nos espaços de educação infantil*. De todo modo, no documento encontramos orientações curriculares para a educação básica, ou seja, na Educação Infantil tem definido a necessidade de pensar numa intervenção educativa com vistas a *ruptura de relações de dominação*. Temos, portanto, amparo legal para pensar/ampliar o debate das demandas oriundas das discussões dos direitos humanos e processos inclusivos no cenário da Educação Infantil⁴.

A presente pesquisa contempla reflexões que possam contribuir criticamente para esse debate, sobretudo, por partir do pressuposto que as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados para o encontro de adultos e crianças e neste sentido, um excelente

1 Maria da Penha sofreu sucessivas tentativas de homicídio, praticadas por seu ex-companheiro, primeiramente com tiros, enquanto dormia, e posteriormente por eletrocução. Ele foi condenado e permaneceu por 19 anos em liberdade, devido à tramitação judicial permitida com os consecutivos recursos que seu advogado solicitava. A biografia de Maria da Penha está publicada em Fernandes (2004).

2 Segundo Grossi (2006), duas posições teóricas pautam os estudos sobre a violência: a primeira é a leitura do patriarcado, centrada na opressão das mulheres pelos homens, que entende a violência pelo viés essencialista, em que a agressividade é um atributo masculino. Sua crítica, a segunda posição, compreende que a violência de gênero é marcada por complexas relações afetivas e modelos de moralidades masculina e feminina que resultam em agressões.

3 Conferir a coletânea “Lei Maria da Penha: comentada em uma perspectiva jurídico-feminista”, organizada por Carmen Hein de Campos (2011).

4 Ver também as discussões da área de educação infantil AMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

espaço para sistematicamente construirmos um processo educativo inclusivo, pautado na promoção e provisão dos direitos das crianças e isso inclui, certamente, equidade de gênero, raça, prevenção às violências etc. Desse modo, o objetivo deste trabalho é descrever as relações/noções que as crianças constroem sobre seus corpos, e analisar o modo como as mediações pedagógicas resultam na circulação de saberes de gênero.

Com isso, a reflexão proposta retoma as discussões de gênero, sexualidade e violências, pois essas contornam os debates da Educação Infantil há algumas décadas, tanto no âmbito acadêmico, quanto na agenda política, protagonizando uma série de embates curriculares e legislativos.

Breve revisão teórica

Localizamos com isso, brevemente, as razões pelas quais as categorias gênero e sexualidade, foram eleitas. Trata-se de retomar na área da educação numerosas pesquisas sobre gênero e educação infantil, e elegemos algumas como de Guacira Lopes (2000, 2010), Débora Sayão (2005), Márcia Gobi (2012), Daniela Finco (2003, 2007), Manuela Ferreira (2004) dentre outras, que nos auxiliam na reflexão de como historicamente os processos educativos tinham de modo explícito ou implícito a participação efetiva da regulação, normatização e controle dos corpos de crianças pequenas. Do mesmo modo, esses estudos problematizam o processo de regulação social dos corpos, bem como o silenciamento do diálogo com as crianças no espaço educativo das questões relacionadas a sexualidade.

Num horizonte conceitual, importante explicitar diferentes discursos que marcam a *constituição do sujeito*. Assim, temos explicações discordantes, desde as perspectivas deterministas, que atribuem força a fatores biológicos, ou defendem as determinações sociais na organização do psiquismo humano (essencialismos biológicos x construtivismos), a concepções interacionistas, como a de Jean Piaget. Dedicado ao estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget (1997) defendeu a combinação de fatores genéticos de maturação com as estimulações do mundo físico e social, para explicar o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, entre elas a do julgamento moral. A criança de Piaget, egocêntrica, vai-se “socializando” nos processos de assimilação/acomodação aos estímulos do mundo externo: o “fora” vai sendo “internalizado” pelo indivíduo que, nesse processo se “socializa” no mundo humano de significados. Em versões semióticas de constituição do sujeito, como a psicanálise freudo-laciana ou a psicologia de Lev Vygotsky (1987), por exemplo (em que pesem as marcadas diferenças entre essas teorias), o processo se dá em direção inversa: não é o fora que se internaliza, resultando num ser social, mas as significações sociais são constituintes do sujeito que, nesse processo se singulariza, como sujeito da fala, sujeito da linguagem.

Ao retratar brevemente algumas considerações epistemológicas do campo da psicologia, se faz importante observar que esses estudos adotaram perspectivas teóricas plurais e não necessariamente convergentes. Para pensar como gênero e sexualidade são elaboradas, apontamos como exemplo as reflexões sobre a diferenciação do desenvolvimento moral de meninos e meninas, por ter sido, assim, objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, com concepções que inscrevem o estatuto da moral relacionado, de um lado, à consciência individual e, de outro, às regras do convívio social, pois estas concepções tendem a dicotomizar o indivíduo e a sociedade. A diferenciação do desenvolvimento moral de meninos e meninas implicou em pesquisas de teóricas feministas do campo da psicologia, interessadas em refutar interpretações que promoviam a superioridade do juízo moral masculino, e sobretudo a essencialização das diferenças.

No campo da psicanálise e das relações objetais e da psicologia cognitiva, os estudos de Nancy Chodorow (1979) sobre a estrutura da personalidade feminina e de Carol Gilligan (1973), sobre o desenvolvimento do juízo moral de mulheres, foram utilizados por teóricas feministas para fundamentar concepções que defendiam a marcação das diferenças entre homens e mulheres, valorizando, desta vez, as capacidades e habilidades femininas. A

consideração desses estudos é importante, pois muitas dessas teorias não conseguiram evitar o risco de resvalar novamente para explicações essencialistas (determinismo biológico).

Carol Gilligan (1973), contestando as pesquisas de Kohlberg (1981) nos Estados Unidos, voltou seu interesse para o estudo do desenvolvimento moral das mulheres. Realizando entrevistas com mulheres e homens com idades que compreendiam a infância, a adolescência e a idade adulta, utilizou o método clínico de Piaget, para estudar a relação entre juízo e ação moral, ressaltando o papel da cultura, do cuidado e das necessidades pessoais do sujeito no funcionamento psicológico moral. Ela criticou o fato de Kohlberg e Piaget terem realizado suas pesquisas sob a ótica da moralidade masculina, em detrimento de uma moral feminina, baseada na ética do cuidado (*care*), que leva em consideração as questões relacionais e afetivas. A moralidade, segundo essa autora, é mediada pela cultura e pelas diferenças de gênero, evidenciadas nos julgamentos proferidos por homens e mulheres. Gilligan procurou demonstrar que os elementos que constituem a ética do cuidado nas meninas contrastam com a ética de direitos nos meninos, atrelada a direitos, regras e noções abstratas (Siqueira, 1996).

A filósofa Joan Tronto (1997) apoiou-se nas pesquisas de Gilligan para desenvolver suas reflexões sobre a categoria cuidados (*care*), relacionada às questões de gênero e das diferenças entre os sexos. Partindo das implicações do cuidado com o tema filosófico das moralidades, a autora distinguiu dois tipos de cuidados: o “cuidar de”, relacional, e o ter “cuidado com”, referido a objetos menos concretos, a uma forma mais abstrata de compromisso. Afirmando que “cuidar é uma atividade regida pelo gênero, tanto no âmbito do mercado como na vida privada” (p. 189), a autora discute a forma como o cuidar de é relacionado com as responsabilidades femininas e o ter cuidado com é atribuído às responsabilidades masculinas, detendo-se na consideração dos aspectos que envolvem dimensões morais nas atividades de cuidar de, o tipo de cuidados atribuído às mulheres. A partir desses estudos, pensamos na necessidade de refletir como os processos de produção das diferenças são colocadas na relação com as crianças, pois esses muitas vezes estão relacionados ao modo como percebemos o desenvolvimento da moral das crianças.

Na contramão da perspectiva que considera as características identitárias atribuídas a meninos e meninas relacionadas a um sexo anatômico, como algo que seria ‘naturalmente’ correspondente, ou seja biologicamente determinadas, introduzimos a possibilidade de pensar a partir das perspectivas teóricas derivada dos estudos feministas aqui representado por Louro (2000). Essa autora compreende que os traços que inscrevem-se nos corpos são constitutivos em uma dada cultura, em um determinado momento histórico, portanto, contrária a antiga divisão que opunha o biológico ao social, o natural ao cultural.

Na lógica diferencialista corre-se o risco de essencializar as diferenças, ao atrelar que as características biológicas determinam masculinidades e feminilidades. Desse modo, é importante compreender a partir do conceito de gênero, as construções sociais, históricas, culturais, políticas produzida sobre as diferenças, e essas por sua vez incide sobre a constituição de corpos masculinos e femininos (Louro, 2010). A construção social das diferenças nos permite pensar que no campo educacional reiteramos a diferença pela via da condição singular, mas isso não significa pensá-la a partir de uma lógica determinista, substancialista e hierarquizada.

Em vista de tais questões, esse estudo reflete sobre os desdobramentos desse debate na prática pedagógica da Educação Infantil, perspectivando tanto os riscos eminentes em reduzirmos a mediação pedagógica a perspectiva biologicistas e absolutista, quanto a necessidade de pensar como essas características ganham diferentes formatos dependendo das condições sociais e históricas.

Metodologia

Para fins metodológicos, esse estudo se apresenta de natureza qualitativa, cujo trabalho de observação participante se deu na proposição de ações pedagógicas, na descrição e

sistematização de cenas do cotidiano educativo, onde os lugares estabelecidos entre adulto/professora e crianças estão marcados.

O desenho da investigação se definiu a partir do estudo de duas cenas do cotidiano, com descrições das brincadeiras e narrativas que permitem outras *miradas* sobre as questões de gênero, sexualidade e violências. No que diz respeito a caracterização das participantes desse estudo, todas são crianças pequenas de 5 a 6 anos matriculadas nos anos 2017-2018 no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Brasil. Todas residentes na cidade de Florianópolis, a maioria em bairros cerca da universidade. Esse universo corresponde a 14 participantes, com uma amostra de 7 participantes envolvidos nos episódios descritos. Desde 3 meninos e 4 meninas, entre os quais, 2 crianças negras, 3 crianças brancas e 2 crianças pardas. Cabe salientar que o consentimento dos responsáveis cuidadores (pai e mãe) se deu no início do ano letivo, o qual autorizam profissionais da educação o uso de imagens e registros para fins acadêmicos. Ademais, se respeitou as diretrizes de proteção e cuidado ético no momento de realizar a investigação e análise dos dados.

Trata-se de uma pesquisa eminentemente etnográfica, marcada pela observação participante e diário de campo. Assim, a partir do lugar que ocupa a investigadora principal como professora de crianças, opta por retomar os diários e analisar los a partir da metodologia qualitativa. Particularmente, selecionamos fragmentos da documentação pedagógica realizada ao longo de dois anos.

Análise dos dados

Na sequência, iniciamos com um fragmento de uma brincadeira, que revela a necessidade em fomentar o diálogo com as crianças afim de complexificar suas relações sociais:

João fica observando a brincadeira de Clara, Sara, Isadora e Antônia no espaço da sala onde está organizado com fogão, panelas, colheres de pau, forno elétrico, mesa, cadeiras, liquidificador, e outros utensílios que representam o cenário doméstico. Nesse dia, foi disponibilizado para as crianças sagu e água morna para a brincadeira. João permanece observando a brincadeira, e aos poucos tenta se aproximar. Sem obter nenhuma resposta, João continua a observar a brincadeira. Minutos depois resolve pegar a colher de pau que estava sendo usada e sair correndo. No mesmo instante as quatro meninas saem correndo atrás de João. Ele para de correr e esconde a colher de pau. No mesmo instante uma das meninas coloca a mão na cintura, franze a testa e diz convicta: Dá – apontando para a colher de pau. As outras três colegas imitam a colega colocando a mão na cintura. João no mesmo instante deixa a colher cair no chão, franze a testa e coloca-se na posição de luta, emitindo o som de um leão. Nesse mesmo instante as meninas recuam, e medio a situação para que João faça parte da brincadeira, e também para que as meninas e os meninos compreendam que não é pela força física que é possível barganhar um brinquedo e sim pelo diálogo. (Diário de campo – crianças de 5 anos - agosto 2017)

Nessa cena destacamos alguns aspectos relacionados ao lugar ocupado pelas meninas nas brincadeiras, e a necessidade de negociação do menino para fazer parte daquela brincadeira que envolve uma das ações sociais recorrentes – “casinha”. E, ainda a recusa das meninas no momento que o João utiliza-se de uma linguagem corporal, que remete a força física. A primeira pergunta que nos fazemos enquanto professores/as, como mediamos essa situação? Aqui um desafio posto está relacionado ao modo como construímos verdades sobre as crianças, por exemplo no momento João tenta barganhar o brinquedo pela força física, o cuidado em não naturalizar/essencializar a ideia das relações de poder atreladas a força física ao masculino. A crítica a essencialização do masculino e do feminino está localizada exatamente nos significados que foram construídos socialmente atrelando a fragilidade a mulher e a força ao homem, tratando esses aspectos como naturais, imutável e universal.

Em outras brincadeiras, frequentemente surge a narrativa das crianças atrelando as cores ao feminino e masculino. Nessas ocasiões, importante refletir com as crianças que as características biológicas, portanto o sexo, ganham diferentes formatos dependendo das condições sociais e históricas. Assim, ao reconhecermos/anunciarmos as características biológicas, por exemplo, o que determina a diferença entre meninos e meninas (pênis e vulva), temos que pensar no cuidado para junto disso não associarmos as diferenças de identidade de gênero. O fato daquele corpo nascer com o órgão sexual masculino isso não significa que irá se tornar agressivo, viril e desejar usar calça, por exemplo. Assim como nascer mulher, não significa desejar a maternidade, ter cabelos longos, usar vestido, ser dócil. Na lógica diferencialista corre-se o risco de essencializar as diferenças, ao atrelar que as características biológicas determinam masculinidades e feminilidades, e ainda, reproduzir socialmente as desigualdades de gênero.

Desse modo, é importante compreender a partir do conceito de gênero, as construções sociais, históricas, culturais, políticas produzida sobre as diferenças, e essas por sua vez incide sobre a constituição de corpos masculinos e femininos (Louro, 2000). A construção social das diferenças nos permite pensar que no campo educacional reiteramos a diferença pela via da condição singular, mas isso não significa pensá-la a partir de uma lógica determinista, substancialista e hierarquizada. A categoria de gênero, nesse contexto, torna-se uma ferramenta que nos permite ver as crianças, e especificamente nos faz pensar na necessidade de permitir que cotidianamente meninos e meninas tenham acesso aos mesmos brinquedos, dado, por exemplo, que o desejo das brincadeiras de cuidado (brincar de tornar-se bebê, mamãe), está relacionado ao seu cotidiano, por representar cenas da vida privada. É recorrente no cotidiano educativo a necessidade dos meninos de reiterar/demarcar que são fortes, que preferem a cor azul, assim como as meninas em utilizar os espaços organizados com brinquedos que fazem referência ao espaço doméstico e o uso quase que exclusivo da cor rosa.

Aqui a necessidade de mediar as brincadeiras para anunciar com as crianças que independentemente do sexo é possível se autorizar a transitar, a brincar, a fazerem suas escolhas para além das dicotomias construídas socialmente. Afinal os brinquedos não são para todas as crianças? Porquê compreendê-los como brinquedos e cores para meninos/meninas? Como o currículo está implicado na formação das masculinidades e feminilidades? Observamos a necessidade de problematizar o trânsito nas brincadeiras, pois geralmente os espaços organizados com utensílios domésticos e brinquedos que possibilitavam brincadeiras como cuidado (bonecas, berços, banheiras), bem como as fantasias (brincadeiras de vestir e enfeitar), eram ocupado quase predominantemente por meninas, e espaços/materiais/mobiliários que sugerem movimento como carrinhos, animais, personagens midiáticos faziam parte das brincadeiras dos meninos. A intenção em permitir o trânsito nas brincadeiras, para que não reiterar a lógica hegemônica que privilegia brinquedos e espaços relacionados ao cuidados domésticos e os acessórios de moda as meninas, e as brincadeiras e brinquedos que possibilitam movimento, mobilidade, liberdade aos meninos.

No cotidiano de muitas brincadeiras e trocas, as crianças revelam curiosidades e noções que estão construindo sobre si, bem como as diferenças que nos continuem:

Tarde ensoladas de primavera. Tudo parece harmonioso. Observo as crianças brincando em diferentes espaços e passo a transitar por eles. Algumas sobre as árvores, outras a desenhar na areia, outra cantam enquanto balançam-se mais alto, outras correm// e escondem-se do Lobo (colega professora). Escuto de longe Vanessa dizendo: limpe bem empregada! Ao virar-me observo duas amigas com vínculos de parcerias desde bebês brincando. Ao me aproximar escuto Aline dizendo: sim rainha, já estou a fazer tudo direitinho. Procuo me aproximar para compreender melhor o que estão a brincar. O brinquedo do parque de escalar e escorregar é um palácio. Fiquei com algumas perguntas para mim mesma. A menina branca assumia o lugar de rainha e a menina negra de empregada. Já nessa ocasião entrei para brincar e sugeri que pudéssemos inverter os papéis e Aline com olhar cabisbaixo diz: não sou a empregada. Vanessa corre para outro lado do parque e ambas olharam-me e nada

responderam. Sairam a brincar com bola. Em outras ocasiões miro eles brincarem e observo a mesma cena no palácio. Dessa vez me aproximo e digo: Somos tres rainhas, e todas nós cuidamos do lugar onde moramos. Pode ser assim? Noutro dia ainda que a mesma brincadeira acontecia digo: Hoje eu vou adorar conhecer esse castelo rainha Aline. Em todas tentativas a brincadeira é interrompida com minha intervenção. Assim, passo a perguntar a essas meninas, o porque esses lugares fixos. Vanessa diz-me: prof, aqui na escola as pessoas que limpam os banheiros e nossa sala são da cor da Aline. (Diário de campo, crianças de 5 anos - setembro de 2018).

As crianças trazem nas brincadeiras temas da vida social, aqui relacionados à raça/ étnia, por evidenciarem as diferenças corpóreas relacionada a cor da pele. Aqui inicialmente interrogados as crianças sobre as hierarquias relacionados aos fenótipos raciais. Evidentemente a cor associada às pessoas negras tem a ver com a construção social que as crianças participam desde cedo marcadas pela classificação da cor, nomeada por Angela Figueiredo (2015 p. 155) ao afirmar que no modelo racial brasileiro as denominações da cor ou da raça estão associados aos fenótipos. A autora afirma que em se tratar do contexto Brasileiro é necessário observar além das desigualdades raciais, uma particularidade que diz respeito ausência de identidades raciais fixas ou binárias. Além disso a desconstrução do conceito raça e sua desvinculação com biologia ocorreu de modo semelhante ao sistema gênero/sexo.

Convivemos cotidianamente com pistas das crianças que nos dizem que elas querem compreender as diferenças classificatórias marcadas pela cor e gênero, e observamos o cuidado nas reproduções de estruturas sociais que tem como base relações de poder assimétricas e hierárquicas (Cantera, 2007). Aqui nos atentamos a observar como uma categoria raça/etnia está relacionada a outras como gênero. Para nós, as crianças demonstram querer compreender seus corpos, como nomeá-los, como atribuir significados diversos. Estão presentes nesse diálogo a compreensão das suas marcas identitárias, sejam elas relacionadas à raça/etnia, as relações corpóreas-afetivas e de gênero. A cor da pele, do cabelo, dos olhos, dos brinquedos, das roupas, das mochila por vezes parecem operar conjuntamente e outros momentos separadamente.

Nessa ocasião, tivemos a oportunidade para problematizarmos os estereótipos dominantes, sobretudo as hierarquizações sociais, e sobretudo as reproduções sociais que podem ser consideradas violências estruturais-simbólicas, “consideradas no como rasgos psicológicos resultantes de atributos biológicos, sino como patrones culturales asociados a estructuras de desiguais.” (Cantera, 2005, p.63).

Breves considerações

Como essas categorias – gênero, raça, violências estruturais-simbólicas - são traduzidas na prática cotidiana, sem necessariamente nomeá-las, depende das relações forjadas entre adultos e crianças. Assim, parece-nos que essas questões implicam em reflexividade cotidiana nossa como professores/as, em compreender as referências das crianças e como essas estão relacionadas ao seu corpo, sua história e os regimes de moralidade que atravessam os discursos que os constituem. Refletir sobre as narrativas das crianças a partir das contribuições de estudos de gênero supõe, pelo menos dois aspectos: primeiro que os atributos/significados que as crianças anunciam sobre as diferenças são construídos/mediados culturalmente, e segundo a necessidade de problematizar no fazer pedagógico as hierarquias sociais, a essencialização e universalização das diferenças. Como professores e professoras, sentimos que é necessário estar sempre atentas as narrativas das crianças nas brincadeiras, afim de compreender os significados sociais que necessitam serem conectados as leituras de gênero e violências simbólicas/estruturais. Também importante a mirada refletiva e criteriosa ao selecionar as literaturas infantis, além do cuidado com discursos que reiteramos, e o que ensinamos ao contarmos certas histórias. Ao selecionar histórias que repertórios e as representações estão presentes nesses artefatos culturais?

Importa então, lembrar que temos historicamente demarcado que uma das funções sociais da educação infantil está relacionada a complementaridade da educação familiar (questão essa construída nos debates da área quando tratamos de educar e cuidar (CERISARA, 1999). No entanto, a complementariedade a referência familiar pode ser exatamente a possibilidade de ampliar/complexificar/alargar os horizontes do espaço doméstico. E quando tratamos das diferenças, essas questões ficam mais evidente, pois tal com podemos observar nos registros históricos, a vigilância e o controle de regulação multiplicam-se e se autorizam a ditar normas, excluindo as possibilidades de reconhecimento e inclusão dos diferentes modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, consideramos igualmente válidos os saberes/conhecimento familiar/popular/cultural, já que são expressões da multiplicidade sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2011). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009a, Seção 1, p. 14.
- Campos, Carmen Hein de (2011). Razão e Sensibilidade: teoria feminista do direito e Lei Maria da Penha. In: Campos, Carmen Hein de. (org) *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Cantera, Leonor.M. (2005). Violencia en la pareja: fenómenos, procesos y teorías. In T. Sánchez (Coord.). *Maltrato de género, infantil y de ancianos* (p. 55-94). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cantera, Leonor.M. (2007). *Casais e violência: Um enfoque além do gênero*. Porto Alegre: Dom Quixote.
- Cerisara, Ana Beatriz. (1999). Educar e Cuidar: Por onde anda a Educação Infantil. *Perspectiva*. Rorilnópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999
- Chodorow, Nancy. (1979) Estrutura Familiar e Personalidade Feminina. In: Rosaldo, Michel e Lamphere, Louise (orgs). *A Mulher, a cultura e a sociedade*. (p. 65-94)Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Debert, Guita Grin e Gregori, Maria Filomena. (2008). Violência e gênero - novas propostas, velhos dilemas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 23, n. 66 fevereiro.
- FERNANDES, Maria da Penha (1994). *Sobrevivi... posso contar*. Fortaleza: Edição do autor.
- Ferreira, Manuela. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre cri)anças num Jardim de Infância*. Publisher: Porto, Edições Afrontamento.
- Figueiredo, Angela. (2015) Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Periódicus*, Salvador, n. 3, v. 1, mai.-out. Universidade Federal da Bahia – UFB.
- Finco, Daniela. (2003).Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições*, n. 42, dez.
- Finco, Daniela. (2007). A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez.
- Gilligan, Carol. (1973). *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Gobbi, Márcia (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, UFPR.
- Grossi, , Miriam Pillar.(2006) Ajudando a iluminar o caminho das pesquisas sobre gênero e violência. In: Grossi, Miriam, Minella, Luzinete Simões; LOSSO, Juliana Cavilha Mendes. *Gênero e violência – pesquisas acadêmicas brasileiras (1975-2005)*. Florianópolis, Ed. Mulheres.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development: moral stages and idea of justice*. Cambridge, Harper e Row.

- Louro, Guacira Lopes (org) (2000). *O corpo educado*. 2a Edição. Autêntica, Belo Horizonte 2000.
- Louro, Guacira Lopes (2010). *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica,
- Pasinato, Wânia. (2011). Avanços e obstáculos na implantação da Lei 11.340/2006. Campos, Carmen Hein de, organizadora. *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- PIAGET, Jean.(1997). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. (1998) *Ciladas da diferença*. São Paulo: 34, 1998.
- RIFIOTIS, Theophilos. CASTELNUOVO, Natalia (orgs).(2011). *Antropologia, violência y justicia – repensando matrices de la sociabilidad contemporânea en el campo del género y de la familia*. Buenos Aires, Ed. Antropologia,
- SAYÃO, Deborah Thomé.(2005) *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professors em crèche. e*, CED/UFSC.
- SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli. (1996) “Carol Gilligan e a moralidade feminina: alguns pontos para discussão. *Psicologia Argumento*. Curitiba, Ano XIV, nº XIX, pag. 1-176.
- TRONTO, Joan C. (1997) *Mulheres e Cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?*. In: JAGGAR, Alison e BORDO, Susan. *Gênero, Corpo e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos. p.186-203.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Situaciones Educativas en los Asentamientos del Movimiento de Trabajadores rurales Sin Tierra

Álamo Bolaños, Arminda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, arminda.alamo@ulpgc.es

RESUMEN

Los proyectos educativos del gobierno de Brasil y del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) plantean situaciones de conflicto, pues obedecen a diferentes lógicas. El MST ve la tierra como un lugar, sin embargo, el agronegocio, ve la tierra sin gente. El objetivo de este trabajo fue analizar qué es lo que realmente está en disputa e indagar en las fricciones entre el proyecto educativo del gobierno y el del MST como movimiento social. A tal fin, realizamos un estudio etnográfico sobre las situaciones de conflicto entre ambos proyectos. Los resultados evidencian tres situaciones: el lugar de la educación, la formación de profesores y el proyecto educativo como acontecimiento. Ello nos indica que la educación está un campo social en permanente disputa constituida por proyectos, discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos pretenden definir su función social y su hegemonía.

PALABRAS CLAVE

Situación educativa, disputa, movimiento social, campo, dispositivo.

ABSTRACT

The educational projects of the government of Brazil and the Movement of Rural Workers Without Land (MST) pose conflict situations, because they obey different logics. The MST sees the land as a place, however, the agribusiness sees the land without people. The objective of this work was to analyze what is really in dispute and investigate the frictions between the government's educational project and that of the MST as a social movement. To this end, we conducted an ethnographic study on the conflict situations between both projects. The results show three situations: the place of education, teacher training and the educational project as events. This indicates that education is in a social field in permanent dispute constituted by projects, historical and political discourses in which the different groups intend to define their social function and their hegemony.

KEYWORDS

Educational situation, dispute, social movement, field, device.

Introducción

El objeto de este trabajo fue analizar qué es lo que realmente está en disputa en los asentamientos, e indagar en las fricciones entre el proyecto educativo del gobierno y el del MST como movimiento social. Problematizaremos sobre la educación del acontecimiento en Brasil, en el contexto actual de capitalismo avanzado.

Esta pregunta por la educación nos lleva a indagar sobre ella, y a preguntarnos, qué fuerzas nos empujan a desvelar las distintas pedagogías que tejen hoy la sociedad del mañana. Esta interrogativa tiene que ver con nosotros y nosotras, con el ser social, con el ser ligado al territorio, a su hábitat, al lugar, a la tierra.

A partir de problematizar la pregunta por la educación en el actual momento histórico, indagamos en la realidad brasileña. Nos planteamos la interrogativa por la Educación de Campo desde su historicidad, señalando la educación popular como una experiencia pedagógica esencialmente crítica y dialógica, como un movimiento que resiste ser apropiado por el poder, como una revolución del saber y de transformación del mundo a través de los saberes populares, dando así un giro a la práctica educativa, sobre todo en el continente latinoamericano, y de manera crucial en el país brasileño, siendo referente de diferentes experiencias pedagógicas cuestionadoras de un currículum o una educación oficial e

institucionalizada. Asimismo, nos acercamos a la ruralidad de este país, a las dinámicas que se construyen en torno a la tierra, a los campesinos, y al estudio de la educación en este contexto, es decir, a las prácticas pedagógicas que germinan desde la tierra y sus idiosincrasias.

Se indaga sobre el MST como movimiento social y su proyecto educativo, pues las prácticas educativas están en un contexto de lucha por la tierra que nos lleva a señalar los elementos sustantivos de las distintas concepciones cosmológicas y los materiales educativos que desde ellas se generan.

Es importante problematizar la educación y analizar la génesis de las respectivas escuelas junto al proceso de toma de la tierra y consolidación del asentamiento concretamente en Tiradentes y Zumbi dos Palmares, situados en el Estado de Paraíba, en el municipio de Mari.

Analizar situaciones que dan que pensar la educación, más allá de unos hechos aislados. Lo que hemos convenido en llamar situaciones educativas. Las situaciones educativas se dan en los intersticios, en los pliegues, y es ahí donde se producen las fricciones, y devienen en tensiones entre las prácticas pedagógicas del MST y el proyecto educativo oficial. Y en cada una de las situaciones educativas planteadas, analizar su carácter de inconmensurabilidad – su pertenencia a lógicas distintas, que no tienen parámetros en común- y los elementos que la componen: la elección, la distancia y la excepción.

Se aborda la reflexión sobre el currículum, relacionado con programas educativos brasileños y las pedagogías que promueven el MST que tiene que ver con la educación en la tierra. Como acontecimiento, siguiendo a Deleuze (1994, p. 158), “el estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera”. Y como una situación (Badiou y Žižek, 2011) que da que pensar la educación, y como singularidad que construye multiplicidades.

El proyecto educativo desde el movimiento social significa esa educación que no tiene que ver con el ser funcional al sistema productivo, sino que tiene finalidad sin fin. Establece auténticas relaciones entre sus materiales y prácticas pedagógicas, articulando un sistema ajeno a la paradoja.

Metodología

La metodología que se ha empleado es la etnografía, siguiendo a Goetz & LeCompte (1988, p. 51), “el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. La etnografía analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo.

En este sentido, Pallasmaa (2006, p. 16), plantea que, “a medida que los filósofos revelan el paradigma ocularcentrista de nuestra relación con el mundo y con nuestro concepto de conocimiento –el privilegio epistemológico de la vista-, también se torna importante estudiar críticamente el papel de la vista en relación con el resto de sentidos”.

Como procedimiento, se ha realizado una sistematización de las experiencias. Experiencias mías, habitando el lugar objeto de la investigación, y experiencias de los Sin Tierra, en particular –de la comunidad, de los alumnos y alumnas y de los educadores y educadoras- generadas en las escuelas Zumbi dos Palmares y Tiradentes.

Hemos tenido en cuenta varios ámbitos: análisis de los documentos y textos estudiados, entrevistas a las personas implicadas en el proceso -desde dirigentes del MST, educadores, Secretaría de Educación del municipio de Mari y profesores y profesoras de la Universidad Federal de Paraíba (en adelante UFPB)-, y análisis y recogida de documentación gráfica.

Los instrumentos y fuentes en las que nos hemos basado han sido bibliográficas, de carácter histórico y científico, clasificadas y ordenadas por distintos ítem, archivos, observación

participativa y testimonios de los distintos sujetos que participan en la Educación de Campo y en particular en la educación en los asentamientos de Zumbi dos Palmares y Tiradentes.

La observación participativa ha tenido tres ámbitos: los asentamientos, el municipio de Mari y la UFPB. En los tres ámbitos hemos participado en distintas aulas y en grupos de investigación. Estableciendo una conversación, que no buscaba síntesis alguna, ni datos para fundar nuestras ideas, sino atenta a los desplazamientos, a las singularidades educativas, a lo que daba que pensar la educación como acontecimiento. Hemos razonado críticamente las distintas fuentes, confrontando distintas interpretaciones.

La investigación constituye un dispositivo, siguiendo a Deleuze (1990), atravesado por múltiples líneas de fuga, que construyen situaciones del pensar. Una metodología atenta a la acción del pensar, que quiebra el marco de un proyecto o programa y se ha abordado desde la sistematización de la experiencia del habitar, prestando atención a lo que se ocultaba detrás de la realidad. Con la esperanza de producir una matriz. Matriz como corte, como sección. Como algo que construye “vida”, que concibe, de ahí su relación con la maternidad; matriz como dispositivo, llena de dispositivos que a su vez construyen nuevos dispositivos.

Resultados

El lugar de la educación

Hoy en día, todavía existen 14,1 millones de analfabetos y analfabetas en Brasil, lo que corresponde al 9,7% de la población total mayor de 15 años. Uno de cada cinco brasileños es analfabeto/a funcional: lee y escribe, pero no puede comprender, interpretar o escribir un texto. En el Nordeste brasileño el 18,7% de la población es analfabeta; es decir, más de 7 millones de personas no saben leer o escribir y, por tanto, ven muy reducida su capacidad de mejorar su calidad de vida. Entre las personas mayores de 15 años consideradas analfabetas funcionales en Brasil, más de un tercio viven en el Nordeste, y de éstas, más de la mitad viven en zonas rurales. Dándose en esta región la mayor concentración de población en el campo. Es en el Nordeste de Brasil, donde reside la mayoría de las familias en proyectos de asentamientos de Reforma Agraria. Pero se da la contradicción, de que siendo ésta una de las regiones que presenta, en el contexto general brasileño, bajos niveles de escolarización, es una de las regiones donde se cierran más escuelas. En este contexto, en las zonas rurales de Brasil entre el año 2002 y el 2009, fueron cerradas más de 24.000 escuelas. Según el censo escolar del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira: INEP (2010) del Ministerio de Educación, existían 107.432 escuelas en 2002.

En 2009, el número de establecimientos de enseñanza se redujo a 83.036, significando el cierre de 24.396 escuelas, siendo 22.179 escuelas municipales. En general, los municipios asumen la educación infantil y la enseñanza fundamental y son los estados cada vez más, los que asumen la responsabilidad sobre la enseñanza media. No se tienen criterios claros que determinen el cierre de escuelas, que expliquen los motivos por los cuales se cierran, o en qué medida se puede o no cerrar una escuela de campo.

El cierre de estas escuelas se manifiesta como retroceso de la educación en Brasil y como acontecimiento que caracteriza la actual situación por la que pasa la Educación de Campo, apuntando desafíos, luchas y propuestas.

El MST asocia el cierre de las escuelas, al agronegocio afirmando que éste se desarrolla mas a través de la creación de monocultivo, en donde la agricultura familiar no crece, produciéndose éxodo rural y más cierres de escuelas. Otro de los motivos sería la ampliación de recursos para el transporte escolar, pues los municipios, al tener el transporte garantizado, optó por cerrar escuelas en el campo y concentrar a los alumnos y alumnas en las escuelas de la ciudad.

La Educación en el Campo, es diferente de la educación en la ciudad, pues se relaciona con las condiciones específicas de vida en la zona rural. En una escuela bajo la perspectiva del campo, niños y niñas aprenden las mismas materias que en las escuelas de la ciudad, pero con enfoque diferente, enraizado en el contexto del campo.

Tras más de 17 años de lo que se ha llamado Educación de Campo, ésta vive momentos muy contradictorios. Por un lado, en la última década, se ha avanzado en algunas conquistas e iniciativas educativas en el campo de la educación, como es el caso de la legislación y de las políticas públicas.

La Educación de Campo surge como crítica a la situación de la educación brasileña en el campo. La situación de aquella época se caracterizaba justamente por el cierre de las escuelas en el campo y el traslado de niños/as, de jóvenes y adultos/as del campo a la ciudad. Hoy se vuelve a esa situación. Situación que fue confrontada en su momento por el MST que se movilizó contra esa política neoliberal del cierre de escuelas.

Para el MST, la lucha por la Educación en el Campo va unida a la propia lucha por la Reforma Agraria, principal reivindicación de los campesinos y campesinas. No es posible pensar una Reforma Agraria, un desarrollo social de los asentamientos, sin pensar en la educación. El acceso a la escuela se asocia al desarrollo cultural y social en el campo y es garantía de derechos para los sujetos que ahí viven, fortaleciendo la permanencia de los pequeños agricultores y agricultoras en el campo y también mejorando la producción de alimentos.

El MST problematiza la situación desde esa visión de país, en la perspectiva de garantizar que la población del campo tenga acceso a la producción del conocimiento y que este acceso sea posible en el territorio en que ellos y ellas viven: el campo. La historia del MST pone de manifiesto que la lucha por la tierra ha sido al mismo tiempo una lucha por la Educación de Campo.

Este choque crea una situación educativa, porque el cierre de escuelas es un conflicto que desvela que lo que está en juego no es una racionalización de las infraestructuras educativas, como se argumenta desde las distintas instancias de gobierno; es algo de mayor magnitud, relacionado con las distintas concepciones y proyectos que se disputan sobre la tierra y que afectan a la Educación de Campo. Y que ponen, a su vez, de relieve las distintas concepciones sobre ésta.

Desde esa lógica, el lugar de la educación es esencial; es decir una Educación de Campo no puede tener lugar fuera del campo. Por ello, la lucha contra el cierre de escuelas, es expresión de la lucha de los campesinos y campesinas y de las comunidades, contra la lógica de ese modelo capitalista neoliberal para el campo. Entre estos dos proyectos, no hay un parámetro en común, son extraños el uno al otro, son inconmensurables. Se da entre ellos una relación paradójica.

El cierre de escuelas tiene que ver con la inconmensurabilidad, con la elección radical, con la distancia y la excepción. Desde un pensamiento ocupado siempre en un elemento variable, inseparablemente ético, estético y político.

Este conflicto conlleva a arrancar rizomas (raíces aéreas) de la tierra y construir escuelas como árboles plantados en la ciudad o en la periferia de ésta, con la voluntad de crear sistemas-educativos. Sistemas que reproducen sistemas, pero no los transforman.

La formación de educadores

La contratación de profesores y profesoras, en las escuelas de los asentamientos, ha estado siempre sujeta a tensiones y conflictos; en principio, porque ha sido necesaria la movilización de las comunidades asentadas para que la administración dotara a las escuelas de mas profesores/as. Pero, si el nuevo profesor/a venía de la ciudad, es decir no era asentado/a y no asumía el proyecto político pedagógico de la escuela, y no mostraba interés por la Educación de Campo, el conflicto no terminaba. Se creaba una nueva situación: la comunidad escolar no quería a ese profesor/a.

Pero si ante esta situación, pensamos que el conflicto desaparece incorporando a las escuelas de los asentamientos a profesores/as asentados/as, y cuando no los haya, a profesores/as de la ciudad que asuman la Educación de Campo y las prácticas pedagógicas específicas del MST. No estamos ante una situación educativa; o para ser mas preciso, habría que decir, que no disponemos de los recursos suficientes o aptitud de acceder a un acontecimiento.

De entrada, desde esa posición, mostramos casi siempre el principio o el fin, mientras que un acontecimiento, incluso aunque sea breve, aunque sea instantáneo, continúa. Porque lo que realmente se disputa, no se ve; se muestra invisible. Llegado a este punto, me viene a la memoria un fragmento del Quijote, en el que se decía que para ver como está construido un tapiz, hay que darle la vuelta. Pues, demos la vuelta a esta situación. ¿Y qué vemos? Un conjunto de líneas que se cruzan y forman un dispositivo educativo. Lo que se disputa es la formación de los educadores y educadoras, que viene a ser lo mismo que la respuesta a la pregunta ¿Qué es un educador/a en ese contexto de Educación de Campo?

El profesor debe participar en la vida del asentamiento. Sólo estar en el aula no es suficiente. Debe participar de las discusiones y acciones principales del asentamiento como un todo. El profesor solo será profesor de verdad en cuanto haga su lucha por la tierra, por la producción, como lucha por la educación (MST, 2005, p. 36).

Esta posición de principios, sobre que debe ser un profesor/a, induce a pensar que un profesor/a es un militante. Y es cierto, el profesor/a es formado también para ser militante, cuyas prácticas en el aula integran las demandas de lo cotidiano del asentamiento y de la lucha más amplia del movimiento, y que esas demandas son percibidas y asumidas a partir del contexto de vivencias colectivas, con intencionalidad y afectividad. Se trata de un proceso que requiere decisiones y compromisos.

La creación de colectivos pedagógicos y la formación permanente de educadores y educadoras han estado presentes desde la constitución del movimiento. Los colectivos pedagógicos, creados en 1987 como resultado del aprendizaje colectivo desde las primeras ocupaciones realizadas por el MST, ponen de relieve el valor que el movimiento da a la educación y el esfuerzo continuo de participación del conjunto del movimiento en la implementación de su proyecto para la educación, a través de los niños y niñas, de la participación de la comunidad en las escuelas, de la organización de profesores y profesoras para el trabajo educativo y de su formación inicial y continua.

Para el MST, los colectivos pedagógicos constituyen un espacio privilegiado de formación permanente, a través de la reflexión sobre la práctica, del estudio, de las discusiones y de la preparación para la participación en las actividades formativas promovidas por el MST, por los órganos públicos o por otras entidades. Uno de los objetivos del PRONERA (Programa Nacional de Educación y Reforma Agraria), es atender a la capacitación y formación de educadores/as para la enseñanza fundamental en los asentamientos e implementar proyectos de formación continua de profesores/as en los asentamientos. Pero, ha surgido un nuevo programa sin la participación del movimiento Sin Tierra, el PRONACAMPO (Programa Nacional de Campo). Éste cierra el paso a esta política de formación y la reorienta a una formación a distancia, implementando así una política de educación a distancia, alejada del lugar.

La formación de profesores y profesoras en los asentamientos, constituye una situación educativa, porque se da entre las dos posiciones, la del MST y la de las instituciones educativas, una relación paradójica. No hay entre ellas ningún punto en común, obedecen a lógicas distintas. Educar, para el MST significa básicamente formar para transformar la sociedad, se trata de una educación que no esconde su compromiso en desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educandos y educandas como en los educadores y educadoras. Por el contrario, educar, para el gobierno federal, significa esencialmente: formar para reproducir la sociedad.

El educador/a se encuentra con la paradoja de educar deshaciendo su educación. Es un desplegar replegar sobre sí mismo la línea de Educación de Campo que, junto a los alumnos/as y comunidad, ha trazado. Ésta educación se vincula al movimiento, en el sentido planteado por Freire (1973), de educación popular. Y es esa experiencia, junto a la de los movimientos sociales, la que hace pensar el asentamiento como creación política y educativa.

El educador y educadora, la presencia de la comunidad en la escuela no asumen así un papel dinamizador de la relación entre sujeto, conocimiento y experiencia, sino un papel activo. Y junto a los niños y niñas del MST se constituyen en un proceso de subjetivación.

Porque no se aprende del asentamiento hablando de este, describiéndolo, sino haciéndolo y experimentándolo, y eso significa que la práctica educativa debe indagar sobre la noción de educación, cultura y sujeto. Subjetividad y sujeto son categorías distintas, pero inseparables.

Para Castoriadis (1998), el ser humano se constituye en un proceso de subjetivación. Siendo la subjetividad, la realización del sujeto, su construcción misma. Pero, subjetividad, no es el producto, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene en sujeto.

El educador/a que enseña sobre lo que busca y no sobre lo que sabe. No educamos sino en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra. Sólo de esta manera nos decidimos a educar.

La educación como acontecimiento

En las escuelas de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, la educación se muestra también como situación educativa, porque encierra una relación que no es una verdadera relación, es ante todo una ruptura. Entre los dos proyectos educativos, el oficial que se manifiesta en el libro de texto, y las prácticas pedagógicas del MST, no hay parámetros en común, solo distancia. Y medir esa distancia es una de las tareas a la hora de problematizar la educación escolar. Pero, quizás, el proyecto educativo de Zumbi dos Palmares y de Tiradentes, no nos deje medir esa distancia que media entre las dos posiciones. Los contenidos no son ajenos a la forma que los contiene y que la forma es la sustancia que sube a la superficie. Luego, si nos dan unos contenidos, nos están dando unas formas también; lo que sucede es que a veces no las vemos, pero que no la veamos, no quiere decir que no existan; o bien, no sabemos mirarlas, o no queremos verlas. No olvidemos, que el proyecto educativo también da forma al educador.

En la propuesta educativa de Zumbi dos Palmares y Tiradentes, se utilizan dos conceptos, el de eje curricular y tema generador. Y en la planificación docente, a modo de implicación, se plantea la relación entre ejes curriculares y temas generadores; desarrollándose estos últimos en subtemas. En el texto de la propuesta curricular, ocasionalmente, se confunde eje curricular con tema generador y éste, a su vez, con actividades a realizar o tareas encomendadas a los alumnos y alumnas.

Por ello el concepto generador es importante, no como un tema o que está contenido en un tema, sino como lo que problematiza las realidades. Y no solo constata lo que ella es, sino lo que podría ser. Como nos recuerda Freire (1976), la problematización como actitud que transforma nuestra conciencia del mundo. Y el origen de la conciencia debe buscarse en las interacciones sociales que caracterizan la actividad humana (Vygotski, 1991). Generador es la cualidad de una acción que genera, que construye, que produce. Es una acción rizomática, humana; por lo tanto, no vemos un territorio sin gente, menos un lugar: el asentamiento. Y lo pensamos desde su historicidad, pues la noción de lugar está indisolublemente ligada a la noción de tiempo. El lugar como fundamento, lo que está debajo -y a veces en la superficie-, pertenece a culturas que encuentran la identidad luchando contras el paso del tiempo, tratando de atraparlo a través del rito y del mito. Los saberes, de estas culturas, son partes de estos mitos y ritos de la fundación, la memoria y la presencia.

Conclusiones

En esta investigación se constata que la educación está un campo social en permanente disputa constituida por proyectos, discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía (Bourdieu, 1998).

Analizando las distintas situaciones de conflicto entre el proyecto educativo del gobierno brasileño y el proyecto educativo del MST como movimiento social, se concluye:

La educación, que promueve el MST, está articulada, ensamblada, a la lucha por la Reforma Agraria y resiste al proyecto de educación neoliberal. En este sentido, bajo la presión de

toda la infraestructura del gobierno brasileño, el proyecto educativo del MST ha sido eficaz, se ha podido desarrollar en los asentamientos analizados y mucho otros que se distribuyen por el país. Pero la disputa de las dos lógicas y los dos proyectos es una lucha continua, desde lo grande hasta lo más pequeño, en la que el MST está continuamente identificando y accionando para que el proyecto dominante oficial no mate el proceso pedagógico de Educación de Campo en y desde los asentamientos.

Que las prácticas pedagógicas en los asentamientos se generan por tanteo. Siempre está presente la pregunta. ¿Desde qué perspectivas pueden ser identificados los diferentes saberes?, ¿Qué tipos de relaciones son posibles entre ellos? ¿Cómo tomar decisiones compartidas y distinguirlas de aquellas impuestas? ¿Cómo identifica la perspectiva de los oprimidos?

Que el proyecto educativo del MST es un acontecimiento, pues indaga sobre lo que no es poder, lo que no es institución. Genera, construye, otras relaciones sociales: relaciones igualitarias; saberes que tienen que ver con el ser en la tierra, en el territorio, en el mundo. Y teje unos saberes, distintos, que no están ni por asomo en el proyecto educativo oficial.

La razón principal y más poderosa de esta disputa es el conflicto de intereses y las lógicas inconmensurables entre el proyecto económico, político y social del agronegocio para el campo brasileño que promueve únicamente un campo sin gente que se encamine a la productividad de la tierra como mercancía, y el proyecto económico, político y social del MST que plantea una posición y concepción de la tierra como lugar de vida, educación y transformación del ser social en su contexto más cercano.

Que el cierre de escuelas, la contratación de profesores/as y el proyecto educativo oficial son situaciones educativas que dan que pensar la educación: el lugar de la escuela, la formación de educadores y las prácticas pedagógicas en y desde el asentamiento. En estos tres ámbitos se da una relación de inconmensurabilidad entre el MST y las instituciones, una relación que no es una verdadera relación.

Se da una elección, pues la práctica pedagógica se ha forjado al calor de la ocupación y se ha tejido con materiales recogidos desde sus respectivos lugares y experiencias.

Se da una distancia, pues no es un mapa dado, no es una carta de navegación que hayan dejado. Es una carta de navegación que se ha construido navegando, más allá de un proyecto. Es una cartografía llena de trazos, de singularidades, que se sitúa en los intersticios, en las zonas de indeterminación.

Se da una excepción, pues se da una relación paradójica entre los dos proyectos educativos. El proyecto educativo del MST, es como un tapiz de direcciones complejas que se resiste a ser capturado en las finas e imperceptibles mallas de las políticas educativas dominantes del gobierno brasileño.

Que el asentamiento es una forma de creación de currículum que pone al sujeto que lo habita en una experiencia límite: Sin Tierra. “Yo soy el espacio donde estoy”, como dijo el poeta Noël Arnaud.

Que en ese hacer y deshacer la educación esta la pregunta ¿qué es hoy la educación, la escuela, la vida? ¿Qué nuevos modos de subjetivación vemos aparecer hoy.

El asentamiento se concibe como una forma de construcción de un proyecto educativo que pone al sujeto sin tierra, que lo habita, ante una múltiple y compleja potencia de experiencia. El asentamiento como palimpsesto, donde se proponen distintos textos y donde se experimentan múltiples formas de subjetivación, de transición y de transformación social y cultural. Deleuze (1995) nos plantea que la subjetivación es la producción de modos de existencia o de estilos de vida.

Por tanto esta investigación no se cierra en sus conclusiones, tiene un carácter provisional, abierto, buscando conexiones, aperturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badiou, A. & Žižek, S. (2011). *Filosofía y actualidad. El debate*. Madrid: Amorrortu

- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mexico: Siglo XXI
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: Eudeba
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1973). *¿Extensión y Comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- MST (2005). MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001. *Caderno do Educaçao* Nº 13 Edição Especial. Sao Paulo: Expressao Popular.
- Pallasma, J. (2006). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gill
- Vygotski, L.S. (1991). *Obras escogidas, Vol. I*. Madrid: Visor

BRINCANDO DE LUTAR COM O(S) OUTRO(S): uma análise de experiências corporais de crianças pequenas

Rivero, Andréa Simões¹; Bragagnolo, Regina Ingrid ² Lima, Patrícia de Moraes ³

¹ Pós doutoranda pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - Portugal, andrea.rivero@uffs.edu.br

² Pós doutoranda em Psicologia Social da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), ingridbragagnolo@gmail.com

³ Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) - Portugal, patricia.demoraeslima@gmail.com

RESUMO

Esse estudo propõe uma reflexão sobre as experiências corporais de crianças pequenas e os lugares ambivalentes que seus corpos ocupam no cotidiano de contextos de educação infantil, com intuito de compreender possíveis agenciamentos entre violências, poder e conflito. A partir dos estudos sociais da infância, procuramos analisar situações de brincadeiras de meninos de 5 a 6 anos no interior de duas instituições públicas de educação infantil do sul do Brasil. Esse trabalho evidencia a necessidade de analisar a violência enquanto uma categoria relacional, presente num contexto histórico e socialmente localizado, contudo, dá visibilidade a aspectos que à primeira vista não eram perceptíveis nas relações construídas pelas crianças, entre eles: atenção, respeito, cuidado uns com o(s) outro(s). As elaborações e apropriações das crianças se constituem dentro de um processo híbrido, permitindo uma análise dos jogos corporais, baseados na indissociabilidade das categorias: corpo, gênero e brincadeiras.

PALAVRAS-CHAVE

Meninos, corpo, brincadeira, violências, educação infantil.

ABSTRACT

This study reflects on corporal experiences of small children and the ambivalent places that bodies occupy in contexts of early childhood education. The objective is to understand the possible agencyings between violences, power, competitiveness, hierarchies and physical strength. It sought to analyze, based on social studies of childhood, situations of play of 5- to 6-year-old boys within two public institutions of early childhood education in southern Brazil. This study reveals the need to analyze violence as a relational category present in a historic and socially located context. Nevertheless, it gives visibility to aspects that at first sight were not perceptible in the relations constructed by the children, including: attention, respect, and care for each other. The elaborations and appropriations of the children are constituted within a hybrid process, allowing an analysis of the corporal games, based on the inseparability of the categories: body, gender and games.

KEYWORDS

Boys, body, play, violences, early childhood education.

A dialogia das relações inscreve o corpo como instrumento de significação da cultura, bem como materialidade significada pelos contextos sociais e culturais nos quais se inscreve. Com as crianças podemos inferir que suas experiências corporais são, nas relações dialógicas com a cultura, por vezes anunciadas e silenciadas e aqui nos interessa compreender essas práticas a partir dos repertórios culturais e relações que estabelecem em situações de brincadeira, com o intuito de ampliar a compreensão sobre os lugares ambivalentes que seus corpos ocupam no cotidiano de contextos de educação infantil.

Na condição de professoras e pesquisadoras, analisamos registros de brincadeiras realizadas por meninos de 5 a 6 anos no interior de duas instituições públicas de educação infantil, uma pertencente à rede municipal e outra à rede federal. Consideramos importante a descrição dos marcadores identitários, por partirmos do pressuposto que as diferenças gênero, classe e etnicidade/raça são marcos regulatórios do processo de (re)produção de desigualdades. Desse modo, descrevemos os contextos educativos onde as dinâmicas de brincadeiras aconteciam cotidianamente. Falamos de meninos de grupos heterogêneos, com dinâmicas e configurações distintas, entretanto eles representam quase a totalidade das crianças dessas instituições. Como tal, são brancos, de nacionalidade brasileira e provêm de famílias com recursos econômicos e culturais médios¹.

Vale destacar que o contexto onde realizamos a pesquisa situa-se numa cidade localizada na região sul do Brasil e apresenta-se sob uma narrativa que afirma a cultura açoriana como predominante, em detrimento de uma “linha invisível” que descortina-se gradativamente pelos estudos e pesquisas realizados e que nos informam sobre a presença dos negros no sul do Brasil.

Os episódios selecionados foram extraídos de um conjunto de registros produzidos em duas experiências investigativas por nós realizadas no decorrer de 2015, ambas assentadas numa perspectiva etnográfica e metodologias daí decorrentes como a observação participante, anotações de campo, registros fotográficos, em vídeo e áudio.

Interessa-nos analisar, mediante as categorias corpo e gênero, aspectos culturais que atravessam as brincadeiras observadas nos dois contextos institucionais, bem como descrever as expressões e narrativas das crianças, os usos que fazem dos materiais, brinquedos e modos como (re)organizam os espaços. Ao analisar os momentos de brincadeira situamos cada contexto e refletimos, em certa medida, sobre a relação que estabelecemos como professoras e pesquisadoras com as crianças. Esse aspecto, torna-se parte da reflexividade metodológica quando nos ocupamos em analisar os cuidados éticos como o uso de nomes fictícios das crianças, além do necessário afastamento ao retomar os registros das brincadeiras e reconhecer que nossas relações estavam marcadas por afetos, diferenças geracionais, físicas e culturais (Ferreira, 2010).

Importante esclarecer que, nesse texto, não temos intenção de problematizar a ação docente, nossa ênfase recai nos contributos da pesquisa *com crianças* para uma aproximação aos possíveis significados dessas brincadeiras, no entanto, compreendemos que as análises produzem indicativos para refletir sobre a docência *com crianças*. Para tanto, respaldamos nossas reflexões em abordagens dos estudos da infância, que compreendem as crianças - individual e coletivamente - como membros ativos da sociedade, e a infância como construção histórica, social e cultural, constituída de acordo com a classe, etnia/raça, gênero e cultura. No domínio desses estudos o brincar é compreendido, em uma perspectiva sociológica, como um dos meios das crianças realizarem, se comunicarem e agirem no mundo para participar da vida cotidiana, dando significado às ações, constituindo-se assim num “processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.” (Ferreira, 2004, p. 198)

Nas situações de brincadeira analisadas observou-se agenciamentos entre violência, poder e conflitos, mas também aspectos que à primeira vista não eram perceptíveis nas relações construídas pelos meninos, entre eles: atenção, respeito, cuidado uns com o(s) outro(s). Assim, esse trabalho procura dar visibilidade às elaborações das crianças, bem como analisar suas brincadeiras - com um olhar atento à dimensão corporal - num contexto histórico e socialmente localizado, indicando a necessidade de considerar a violência enquanto uma categoria relacional que se exercita através de forças distintas operando na subtração/aniquiração do poder, entendendo que, enquanto adultos, interpretamos muito

1 Recorrendo ao indicador familiar de classe do IBGE essas crianças podem ser descritas como pertencendo à famílias de classe média.

aligeiramente os contextos relacionais das crianças, acionando a noção de violência para interpretar e intervir nos jogos corporais e brincadeiras entre as crianças.

Ocupadas em problematizar as formas pelas quais as instituições de educação infantil estão implicadas na formação das masculinidades e feminilidades, nos pautamos em pesquisas sobre gênero e educação infantil como as de Guacira Lopes (2000, 2010), Débora Sayão (2005), Márcia Gobbi (2012), Daniela Finco (2003, 2007), Manuela Ferreira (2010) dentre outras, que nos auxiliam nas reflexões acerca de como historicamente os processos educativos tiveram, de modo explícito ou implícito, uma participação efetiva na regulação, normatização e controle dos corpos de crianças pequenas. Caminhando nessa direção, encontramos nos Estudos de Gênero questionamentos sobre modelos formativos de feminilidades e masculinidades definidos por um saber-poder sexista e patriarcal, que nos permite entender como modos de subjetivação foram marcados por recusas a formas disciplinares e de governamentalidades dos corpos (Rago, 2019).

Na sequência apresentamos registros descritivos de brincadeiras cujas temáticas mostraram-se similares, embora se diferenciem no tocante aos enredos, agrupamentos de crianças, tempos, espaços e materiais e/ou brinquedos. A similaridade², por nós identificada, encontra-se no fato das brincadeiras envolverem lutas e de serem protagonizadas predominantemente por meninos. Na tentativa de ultrapassar uma visão estereotipada e preconcebida, procuramos orientar as análises pela seguinte interrogação: *que práticas sociais são exploradas pelas crianças nas brincadeiras que envolvem lutas, e como essas brincadeiras são produzidas e significadas por elas?* Registrada no decorrer de uma pesquisa³ produzida com crianças, a primeira brincadeira a ser apresentada ocorreu em uma instituição de educação infantil pública municipal de um pequeno distrito, localizado a 20 km do centro da cidade situada na região sul do Brasil.

A instituição atendia ao todo 225 crianças, na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses, em período parcial, das 7h às 13h no período matutino e das 13h às 19h no período vespertino. Durante quatro dias por semana, por 5 horas, no decorrer de quatro meses, acompanhamos um grupo de 17 crianças, 9 meninas e 8 meninos que possuíam de quatro a seis anos de idade. Essas crianças e duas profissionais⁴ encontravam-se diariamente na instituição.

A partir de uma perspectiva etnográfica e participativa empregou-se observações, anotações de campo, entrevistas, fotografias, vídeos e áudios para registrar as brincadeiras do grupo de crianças:

A seguir, apresentamos parte da transcrição de uma brincadeira registrada em vídeo:

Após a primeira refeição da manhã e algumas atividades na sala do grupo, as crianças foram ao espaço externo da instituição de educação infantil:

Dudu e Gabi estão junto à janela da sala do grupo quando Chico aproxima-se deles.

Chico: — Ô, Gabi, tu quer ser o Kuririn do Dragon Ball Z⁵?

[...]

Gabi (para Chico): — Quem é o Kuririn?

Chico: — É um carinha lá do Dragon Ball Z, ele é bem forte... (trecho inaudível), ele é fortaço!

Gabi: — É um carequinha?

Chico: — É, um carequinha com um monte de bolinhas na testa.

Gabi: — Ah tá, eu conheço ele... [...]

2 Como tal, nos interessa analisar as relações entre estes contextos educativos, não para comparar, mas sim refletir sobre as linguagens nas brincadeiras.

3 Rivero (2015)

4 As profissionais acompanhavam o grupo pelo segundo ano consecutivo

5 A série apresenta as aventuras de Goku desde a infância até a fase adulta, e em seu decorrer o personagem treina artes marciais e explora o mundo em busca das sete Esferas do Dragão. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball. Acesso em: 01/10/14.

Gabi abaixa-se e cava a areia com uma pá.

Chico (para Gabriel): — Eu sou o Goku, ele pode ser...(trecho inaudível) uma bola cheia de energia.

Chico: — [...] o Goku é o carinha mais forte que tem...

Gabi: — O Goku é aquele que se machuca, o filho dele ajuda ele, né?

Chico: — É, o Goku é aquele que solta uma bola cheia de energia (Chico levanta-se e abre os braços). Eu sou o preto, sou o preto lá...sou o preto.[...]

Chico faz alguns movimentos e gestos, acompanhados de sons.

Chico (para Gabi): — Qual que tu quer ser, o Kuririn?

Gabi: — Ele é mais forte?

Chico: — Ele é bem forte, alcança quase o poder do Goku.

Gabi: — Eu sou o Kuririn e o filho do Goku, tá bom?

Chico: — O filho do Goku é o Goham...eu era o Goku preto, um bem fortão...

Gabi: — Do mal?

Chico: — Não, era bem forte e bem, e bem...muito grande. E esse Goku aí é a mesma coisa que o pai dele, a mesma coisa, entendeu?

Gabi levanta a mão e faz sinal de positivo para Chico.

Chico: — Yesssssssss!!!

Gabi sorri.

Gabi: — Toca aqui.

Gabi e Chico fazem sinal de positivo e tocam as mãos de várias formas, sorrindo. Depois ficam em pé e fazem movimentos e sons.[...]

Os quatro meninos correm e entram na casinha.

Chico: — Vamos para esfera 4!

Chico e Pedro também saem da casinha correndo.

Gabi deita em um banco da casinha.

Chico: — Eu achei ... (fala inaudível).

Gabi continua deitado e Chico encosta um objeto em sua barriga.[...]

Gabi corre em direção a Chico, e Caio vem logo atrás.

Gabi: — Socooooo!!

Gabi aproxima-se de Chico.

Gabi (para Chico): — Procurando isso (ele mostra a pedra que tinha consigo)?

Gabi entrega a pedra para Chico e diz que vai voltar para a casinha.

Caio pega uma pedra no chão e a entrega a Chico também.

Caio: — ... (fala inaudível) Outra pedraaa!

Chico e Caio saem atrás de Gabi.

Antes de chegar na casinha, Gabi movimenta-se lentamente e cai no chão, Chico vai até ele, colocando a mão em sua barriga. (*Episódio registrado em 08/11/2011*)

O interesse de Gabi e, sobretudo, de Chico por narrativas, enredos e personagens ficcionais do universo midiático era muito expressivo, e em suas trajetórias na instituição esses meninos vinham construindo uma base de saberes e experiências que lhes possibilitava agir de forma coletiva nas brincadeiras. Em seus repertórios de brincadeira estava presente o interesse por modos de agir e expressar-se em torno do *ser forte*, *ser grande* e *ter poderes sobre os demais*, permeados por uma concepção de masculinidade em que se identificavam elementos das noções de guerreiro ou herói.

No registro em análise, no entanto, também é visível o processo de apropriação ativa e criativa desse discurso por parte dos sujeitos envolvidos. De um desenho animado

que, supostamente, suscitaria apenas ações voltadas à lutas e combates, os meninos exploram dimensões variadas, produzindo “um espaço de brincadeira personalizado, pela construção de um universo singular emprestado de diversas fontes” (Brougère, 2004, p. 275). Ao negociarem os papéis fica evidente a importância atribuída por Chico e Gabi aos personagens possuidores de força e poder, entretanto, ao perguntar se o Goku é aquele que se machuca e a quem o filho ajuda, Gabi indica seu interesse pela relação entre pai e filho no que tange à dimensão da proteção e cuidado. A partir daí pai e filho, acompanhados de outros meninos que os acompanham sem evidenciar uma “identidade” explícita, fazem escavações, encontram objetos/substâncias de valor e envolvem-se numa fuga. Ao retornar, fazem novas escavações e, após uma explosão, encontram outro objeto/substância, fogem novamente e vão para “esfera 4”. No decorrer da brincadeira, ao permanecer deitado no banco da casinha, pedir socorro e cair durante a fuga o filho obtém a atenção do pai, que em ambos os momentos coloca a mão sobre sua barriga.

Trabalhos como os de Girardello (1998), Pinto e Pereira (1999), Pereira (1997, 1999, 2003), Salgado (2005), Buckingham (2007), Munarim (2007), entre outros, demarcam a necessidade de considerarmos a complexidade do papel da televisão e de outras mídias nas vidas das crianças. Isto requer entender que o contato com as mídias “[...] envolve uma multiplicidade de práticas sociais e de experiências que antecedem, sucedem e precedem os tempos dessa actividade”. (Pereira, 2003, p.93) O pressuposto, então, é o de que as produções midiáticas integram o cotidiano das crianças participando no seu processo de constituição social, o que exige procurar compreender as experiências e as práticas das crianças em que essas produções estão presentes no contexto mais alargado de suas práticas sociais cotidianas.

Assim sendo, seguimos sublinhando outros modos pelos quais as crianças experimentam o mundo através das brincadeiras e jogos corporais. Na sequência apresentamos brincadeiras, produzidas no contexto de outra instituição de educação infantil, sendo que estas compuseram os registros pedagógicos realizados no âmbito da atuação pedagógica. Isso significa que, enquanto professoras fazemos registros de narrativas, de brincadeiras, das relações estabelecidas entre os pares, e esses tornam-se ferramentas importantes no processo educativo. A documentação busca descrever a complexidade das relações nas brincadeiras, e essas são recursos para descrição, sistematização e compartilhamento das experiências no contexto educacional junto às crianças e seus familiares. Denominamos tais registros de documentação pedagógica, sendo esses realizados cotidianamente ao longo do ano de 2015, durante o período vespertino, com um grupo de 17 crianças que frequentavam a instituição.

Nesse ano havia ao todo 212 crianças atendidas, com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses. Essa instituição pertence à rede federal de educação brasileira, e segundo o Projeto Político Pedagógico (2014) foi fundada em 1980 no contexto universitário com vistas inicialmente a atender o direito das mães trabalhadoras vinculadas à instituição

A seguir destacamos brincadeiras em que meninos evidenciam as suas apropriações de personagens e elementos diversos de séries de animação, sobretudo aqueles que faziam referência a dragões.

Nesse início de tarde quatro meninos estão em uma árvore, em galhos diferentes, a conversar por alguns minutos. Escuto atentamente suas narrativas no momento em que saltam:

Mauro antes de pular grita: - Arriscaaaaaa a vida!

Durante o salto Paulo comenta: - Pikachu⁶ com força e coragem!

Na sequência Fernando: - Dragão em ação.

- Agora sou eu, Pikachu vai ganhar poderes, diz Artur com capa amarela.

6 Pikachu é o mascote do universo Pokémon e um de seus personagens principais, na série de animação ele se comunica verbalmente repetindo as sílabas do seu nome ou através da linguagem corporal. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pikachu> Acesso em: 30/07/19.

Nessa brincadeira, Mauro é chamado por seus pares de Pokémon e segue com eles fazendo circuitos com saltos pelo parque. Subir a lugares cada vez mais altos, saltar, correr e movimentar-se mais rápido eram brincadeiras cotidianas desses meninos. Algumas vezes convidavam outros meninos para brincar, e em uma das ocasiões convidaram duas meninas que se intitulavam guerreiras. A criança que mais arriscava a vida, ganhava cartas com poderes, e ampliava sua coleção. Ao perguntar que poderes eram esses, Fernando disse que, ao final, a criança que mais cartas conseguisse nas trocas ganharia muitos poderes. A criança com poderes permanecia as vezes com as cartas nas mãos e definia a continuidade da brincadeira: pega-pega com beijo, futebol de fronteiras, lutas de dragão, trocas de cartas de Pokémon. E assim, seguiam brincando. As cartas passavam a fazer, cada vez mais, parte das brincadeiras, muitas trocas e negociações aconteciam diariamente. A brincadeira de *arriscar a vida* passou a ter outra configuração, agora com brincadeiras de lutas e com uso da linguagem corporal dos Pokémon:

Dois, três, quatro meninos brincam juntos com movimentos que me lembram lutas. O balançar dos corpos acontece com pernas e braços ágeis, e eu os observo e recordo-me das brincadeiras realizadas na semana anterior com músicas e gingas que herdamos da Angola. Fico a observar os movimentos rápidos, o equilíbrio ao permanecer com uma perna só, a rotação dos corpos em semi-círculos, etc. Iniciam em dupla e na sequência, sem qualquer comunicação oral, agregam nos jogos corporais outras crianças. Rolam na grama, e inicialmente não se chocam. No momento em que os pontapés frontais atingem o tronco e a cabeça um do outro, os movimentos de força e competição ficam evidentes, e eu, professora, me questiono se intervenho e interrompo a brincadeira. No momento em que três meninos estão sobre Fernando, vou até eles e pergunto: Está tudo bem? Acho que é sinal amarelo ou vermelho! Ele me responde ofegante: Nãoooooo, estamos arriscando a vida prof! Sou Pikachu valente. Nesse momento explico que alguns movimentos são arriscados e poderão machucar, por isso a lembrança do sinal de trânsito. Reitero que amarelo é alerta e vermelho é pare e cada um pode fazer referência ao outro com as cores. Me agacho para estar perto deles no chão, Mauro sobe nas minhas costas e vira uma cambalhota por cima da minha cabeça e em seguida diz: Prof, faz também um salto mortal como eu! Temos poderes e força de dragão. (Episódio registrado em 12/08/2015).

Ao longo de algumas semanas no parque esses meninos escolheram um canto onde os bebês não circulavam; na sala buscavam os colchonetes e os colocavam sobre os tapetes, nos espaços cobertos com piso procuravam **cobri-los com** tatames. Nessas brincadeiras muito raramente havia intervenções de adultos, pois eles mesmos revezavam os lugares que cada um ocupava, negociavam esses lugares e escutava-se frequentemente falas como: *Não, não, saia de cima dele, vai machucar! Não, não, é sinal amarelo.*

A qui nos importa pensar: o que esses meninos estavam experimentando e explorando nessas brincadeiras? O que impulsionava esses jogos corporais? Que experiências, sentidos e significações estavam “em jogo”? O que define os jogos e negociações? Por quê, muitas vezes, nós adultos associamos as brincadeiras de lutas à agressões e competições?

Numa primeira análise, podemos pensar que essas brincadeiras estão permeadas por algumas vicissitudes que marcam os corpos e a construção da masculinidade desses meninos. Práticas sociais e corporais associadas à primeira vista à virilidade, como o uso da força, bem como dos jogos corporais de disputa – consideradas linguagens/expressões dentro de uma concepção heteronormativa de gênero que essencializa as diferenças entre homens e mulheres.

Podemos pensar que as linguagens corporais desses meninos também se constituem dentro dessa lógica normativa, no entanto, nas brincadeiras parece-nos que encontramos práticas sociais que operam para além da construção da masculinidade. Muito embora, alguns gestos possam ser associados à violência, por ser sustentados pela força, ao observar as brincadeiras consideramos importante não associar aos meninos às representações de masculinidades a partir de uma concepção essencialista. Ao pensarmos na construção do gênero para os meninos, faz-se importante compreender que muitos discursos retratam

os homens como não emocionais, não cuidadores, agressivos e não passionais, e esses atributos além de marcarem discursivamente características depreciativas não revelam a pluralidade das masculinidades.

Em se tratando de meninos e a constituição das masculinidades, encontramos descrições de antropólogos/a como Maurice Godelier, Françoise Héritier e Georges Balandier (apud Grossi, 1995) que dedicam suas pesquisas a descrever rituais de iniciação marcados por violências corporais. Os momentos ritualizados como práticas coletivas reguladoras e constituidoras das masculinidades, sinalizam que os meninos aprendem a expressar o seu conflito pela linguagem da força, os impedindo inclusive de expressar suas emoções.

Com seus contundentes argumentos sobre as brincadeiras e brinquedos ofertados a partir da mídia, Brougère (1995) nos fornece elementos para refletir sobre essas brincadeiras, especificamente compreendidas como uma confrontação com a cultura. Segundo ele (1995, p. 78), “a brincadeira é também uma confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico. [...] Talvez a brincadeira seja o único meio de suportá-la, assim como as crianças que brincam de guerra entre dois bombardeios”. Segundo o autor, uma das explicações para as brincadeiras de guerra destacarem-se entre tantas outras está na possibilidade de permitirem às crianças escapar das obrigações do cotidiano, projetando-as num universo excitante e de aventura, onde sua iniciativa é possível. Um outro elemento explicativo estaria na idéia de que guerra e brincadeira estão fundadas na perspectiva de “oposição de dois campos, na existência de um vencedor no fim do debate”. Ou seja, “a cultura lúdica está profundamente marcada por essa estrutura, nos jogos sociais, nos jogos físicos e até mesmo nos jogos informais. Não é surpreendente que o tema da guerra apareça muito bem adaptado a essa estrutura”. (Brougère, 1995, p.79)

Os resultados das análises, sinteticamente, apontam a necessidade de analisar os jogos corporais a partir da indissociabilidade das categorias corpo, gênero e brincadeira; entre outros elementos. Assim, percebemos que a violência, um dos aspectos da cultura humana, está presente nos combates travados pelos meninos, sendo apresentada às crianças na sociedade contemporânea não só por meio da produção midiática, mas de inúmeras outras formas. Salgado (2005) salienta o fato de as crianças relacionarem-se com a violência como um conteúdo cultural dos quais se apropriam e aos quais atribuem significação e sentido. Além disso, o interesse das crianças pelas brincadeiras de guerra pode estar relacionado à expressão da agressividade como uma linguagem corporal presente e “aceita” socialmente no contexto cultural do qual faz parte, e ainda pode-se pensar, segundo Brougère (1995, p. 78) que, “Nem toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade: nem toda brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra. A guerra é o tema do jogo. A criança pode manipular imagens de violência sem demonstrar a menor agressividade para com seu meio, para com seus companheiros”.

Um segundo aspecto a destacar, diz respeito ao conhecimento e domínio do conteúdo da série de animação, expressos pelos meninos nas interações à medida que produzem determinados movimentos, golpes, sons, expressões faciais e narrativas. Isso, entre outros aspectos, permitia brincar conjuntamente a partir de imagens, enredos e elementos diversos das mídias, e davam à experiência contornos significativos pelo fato de possibilitar a construção de “novos” sentidos e significados sobre referenciais com os quais conviviam cotidianamente, além da experimentação de emoções intensas e contraditórias, aproximando-os de modo ativo das ações ficcionais.

É preciso dizer, todavia, que os estudos de Brougère (2004) evidenciam os limites no que tange à compreensão, por parte de adultos, das interpretações tecidas pelas crianças no brincar, especialmente quando os brinquedos e as interações lúdicas derivam de um repertório midiático cujas dinâmicas e narrativas não habitam nossas memórias de infância, levando-nos frequentemente a ignorá-los ou rejeitá-los. As cartas, os gestos, as vestimentas, os brinquedos como suportes das brincadeiras, possibilitam a materialização de um projeto adulto destinado às crianças, o que coloca esses objetos na posição de vetores culturais e sociais. Ao mesmo tempo, tais brinquedos são reconhecidos como propriedade da criança

dando-lhe a possibilidade de usá-los de acordo com sua vontade, o que leva a um controle adulto limitado. Assim, para além da ideia de um mero instrumento de brincadeira, este tipo de brinquedo assume um papel de destaque na constituição das brincadeiras das crianças na sociedade contemporânea.

Salgado (2005), por sua vez, aponta que a representação dos personagens não envolve somente imitá-los, mas convocá-los, é na fronteira entre personagem e jogo que a criança age, utilizando-se da identidade do personagem para poder jogar, assim “A criança relaciona-se com o personagem do desenho animado como jogadora e, nessa relação, coloca-se como autora de regras de comportamento que passam a fazer parte do jogo. (...) Apropriar-se dessa regra de comportamento significa, pois, compor a identidade do jogador.” (Salgado, 2005, p.193)

Terceiro, parece-nos evidente que esses meninos apresentavam cotidianamente o desejo de se comunicar, interagir e expressar-se corporalmente. Importante destacar que eles participavam de outras brincadeiras, que possibilitavam o exercício de práticas sociais diversas, bem como papéis e posições diferentes. Por exemplo, quando junto a outros meninos e meninas, brincavam no sentido de cuidar e proteger bonecos, de representar animais e donos de animais que os cuidavam e protegiam, manifestando afeto com tapinhas, afagos e atenções variadas.

As brincadeiras em questão também reafirmam a compreensão de que as crianças transitam em um espaço intersticial entre o que é concedido pelos adultos e o que é reinventado no seu mundo de vida através do imaginário e da cultura lúdica (Sarmiento, 2004). Ou seja, se por um lado, em suas diversas brincadeiras elas estão consumindo brinquedos, artefatos, e elementos variados provenientes das mídias, estão simultaneamente “combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.” (Salgado, 2005, p.166).

As situações analisadas também dão visibilidade ao fato de que no mundo contemporâneo a *família*, a *escola* e a *mídia* são instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência que configuram, atualmente, uma forma permanente e dinâmica de relação. Nesse sentido, afirmar a relação de interdependência entre as instâncias e agentes da socialização significa sustentar que as relações estabelecidas entre eles “Podem ser relações de continuidade ou de ruptura. Podem, pois, determinar uma gama variada e heterogênea de experiências singulares de socialização.” (Setton, 2002, p. 60)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

BROUGÈRE, Gilles. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez.

BUCKINGHAM, David. (2007). *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. São Paulo: Loyola.

CENTRO DE ESTUDOS CULTURA E CIDADANIA (CECCA). (1997) *Uma cidade numa ilha: relatório sobre problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina*. 2.ed. Florianópolis: CECCA; Insular.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, Apr.

FINCO, Daniela. (2003). Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições:Dossiê: Educação Infantil e Gênero*, vol. 14, nº 42, pp.89-102.

FINCO, Daniela. (2007). A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo, Cortez.

FERREIRA, Maria Manuela. (2004). *“A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos”*. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Portugal. Edições Afrontamento.

- FERREIRA, Maria Manuela. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, vol.18 no 2, p.151-182, jul./dez.
- GOBBI, Márcia (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, UFPR.
- LOURO, Guacira Lopes (org). (2000). *O corpo educado*. 2a Edição. Autêntica, Belo Horizonte 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. (2010). *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GIRARDELLO, Gilka. (1998). *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. Tese de Doutorado, ECA/USP.
- GROSSI, Miriam Pillar. (1995). *Masculinidades: uma revisão teórica*. Antropologia em Primeira Mão, v. 75, p. 1-37.
- MUNARIM, Iracema. (2007). Brincando na Escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Florianópolis, SC. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- PEREIRA, Sara. (1997). Crianças e televisão: uma relação de influências. In: *Cadernos de educação e infância*. v.44 out/dez. p.14-18 Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4928>
- PEREIRA, Sara. (1999). *A televisão na família - Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Bezerra-Editora: Braga (Portugal).
- PEREIRA, Sara. (2003). Investigação sobre crianças e televisão: a vertente da recepção e a vertente da programação. *Revista de Educación*. Universidade de Huelva. p. 91-101.
- PINTO, Manuel e PEREIRA, Sara. (1999). As crianças e os media: discursos, percursos e silêncios. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel (orgs.). *Saberes sobre as crianças*. Universidade do Minho, Centro de Estudos sobre a Criança.
- RAGO, Margareth. (2019). “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. *Interface (Botucatu)*, vol.23. ISSN 1414-3283
- RIVERO, Andréa S. O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil. *Tese (Doutorado em Educação)* – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SAYÃO, Deborah Thomé. (2005) Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche. *Tese de doutorado*. Programa de Pós Graduação em Educação. CED/UFSC.
- SALGADO, Raquel Gonçalves. (2005). Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Rio de Janeiro, RJ. *Tese de doutorado*. PUC-Rio.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. p. 60-70.

Interculturalidade crítica: a emergência social de uma mudança no paradigma das relações escolares

Matta, Amanda Aliende da

Universitat de Barcelona, amanda@damatta.me

RESUMO

Por diversos motivos, da facilidade de comunicações às emergências sociais e guerras, a imigração e o encontro de culturas nunca foram tão grandes. Como fruto dessa nova constituição global, emergem problemas urgentes materiais, mas também problemas culturais novos a serem encarados. A educação, em especial a educação formal, é um espaço privilegiado para que se faça frente a esses novos desafios. E mudar seu paradigma para o de uma interculturalidade crítica, através da transformação da estrutura escolar para a aprendizagem em projetos, pode ser chave para o bem conviver.

PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade, multiculturalismo, pedagogia crítica, educação emancipadora, trabalho por projetos.

ABSTRACT

For various reasons, from the easeness of communications to social emergencies and wars, immigration and the encounter of cultures have never been so great. As a result of this new global constitution, urgent material problems emerge, but also new cultural problems have to be faced. Education, especially formal education, is a privileged space for facing these new challenges. And changing your paradigm to one of critical interculturality, through changing the school structure to project based learning, can be key to well living.

KEYWORDS

Interculturality, multiculturalism, critical pedagogy, education, project-based learning.

O encontro de culturas sempre aconteceu na humanidade, mas antes ele ocorria em proporções menores. Além da possibilidade da busca ativa de iguais e diferentes, proporcionada entre outros pela internet, hoje temos a obrigatoriedade crescente de conviver com o outro.

Sejam fugidos de guerras ou buscando melhores condições de vida, os números de refugiados aumentam a cada ano e começam a compor parte significativa não só dos chamados países desenvolvidos mas também dos polos de desenvolvimento de cada região. Fato é que a imigração hoje é assunto em todo o mundo e considerada em muitos países como uma emergência social. São diversas as consequências dos fluxos massivos de pessoas por diferentes culturas e continentes: econômicas, culturais, ambientais. Nos ateremos aqui às consequências culturais, e faremos uma proposta de transformação da escola que pode responder a seus desafios.

Objetivos

O objetivo dessa comunicação é apresentar o paradigma intercultural a partir das contribuições emancipatórias e do sul global. A partir desse novo paradigma, propor uma intervenção escolar que, a partir do novo marco teórico, seja criadora de uma nova sociedade intercultural. A simples assimilação dos indivíduos à cultura hegemônica pode criar bem-estar individual mas não é uma intervenção satisfatória pela perspectiva intercultural. Uma educação intercultural seria aquela que não apenas permite como fomenta a convivência igualitária entre distintas culturas, reconhecendo a naturalidade das diferenças e atuando para o fim das desigualdades.

Fundamentação teórica

O multiculturalismo e a interculturalidade

Chamamos as nações que são compostas por diferentes culturas de multiculturais. Há aquelas que assim o são há tanto tempo que se naturaliza a multiculturalidade - como o Brasil - e outras em que se considera que a chegada do outro é recente - como Portugal. Há aquelas com uma variedade muito grande entre suas culturas - como a Indonésia - e aquelas em que, como alguém de fora, é preciso conhecer bem cada cultura para perceber que não são a mesma - como a Espanha de 30 anos atrás.

Peter McLaren, pedagogo crítico americano, marxista que dialoga com Paulo Freire, criou uma sistematização em 4 níveis para diferentes paradigmas de multiculturalismo: conservador ou empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico ou de resistência. A divisão parte do pressuposto de que multiculturalismo é apenas a constatação de que existe em um espaço mais de uma cultura, e é categorizado a partir do nível de igualdade entre elas (da categoria mais opressora à menos).

O multiculturalismo conservador seria aquele existente em sociedades que acreditam que existe uma trajetória única do progresso do ser humano, e que portanto todas as sociedades evoluem e se desenvolvem em um mesmo sentido. Para ele, poderíamos desenhar uma régua e categorizar as culturas entre as mais ou menos evoluídas. O destino de todas seria o mesmo, ou seja, a tendência da humanidade seria atingir uma única cultura.

O multiculturalismo humanista liberal, por sua vez, não elenca as culturas - e os homens - entre mais ou menos evoluídos. Em uma concepção liberal sobre a humanidade, esse paradigma propõe que todos os seres humanos devem ser iguais perante a lei. A igualdade, portanto, é atribuída por uma instituição externa e então tida como verdadeira: sem se levar em consideração a produção de diferenças pelas condições materiais: raça, cor, classe, gênero, etc. Assim, é um paradigma formalista, que não encara a realidade material.

O multiculturalismo liberal de esquerda trabalha com uma perspectiva quase inversa: essencializa e imortaliza as diferenças culturais. As diferenças entre as pessoas são consideradas normais e, portanto, não são questionadas e problematizadas. Se, por um lado, não se categorizam as pessoas entre mais ou menos evoluídas, por outro também não se criam as condições para transformação da realidade.

A última categoria de multiculturalismo de McLaren, que é o paradigma de sociedade por ele defendido, é o de multiculturalismo crítico e de resistência, ou multiculturalismo revolucionário. Embasa-se na ideia de que as desigualdades são produzidas pelos contextos sociais, econômicos e políticos, os quais refletem relações de poder que de fato existem nas sociedades. Em uma sociedade classificada como de multiculturalismo revolucionário, a crítica constante é parte da práxis cotidiana: as pessoas não são avaliadas como inferiores ou superiores, a visão ultrapassa o formalismo e atinge a materialidade das diferenças, mas também encara que, para além da existência de diferenças, a sociedade produz desigualdades. O multiculturalismo crítico não é a solução de todos os problemas de uma sociedade intercultural, e sim um paradigma no qual a sociedade está atenta e tentando transformar a realidade.

Para explicar o binarismo identidade/diferença (e depois desigualdade) podemos, como SILVA (?), partir de uma explanação sobre a identidade. Identidade, em geral, é compreendida como aquilo que nos identifica, que faz com que sejamos o que somos. Alguém poderia dizer que é brasileiro, ou que é mulher, ou criança. O que está oculto por trás dessa identidade positiva é, no entanto, uma série de negações.

Alguém que é brasileiro não é de nenhuma outra nacionalidade, e selecionou uma categoria que faz referência a uma instituição territorial para se definir. Alguém que é mulher não é homem e se identifica dentro de um binarismo da categoria gênero. Uma mulher pode ser também brasileira e criança, mas ao se definir optou por ocultar essas outras categorias. Uma mulher brasileira e criança pode ser também uma amante de caminhadas e apaixonada

por pedras de calcário, mas não só não usou essas definições como parte de sua identidade como, em geral, não as considera possíveis de serem definições identitárias.

A identidade, como percebemos a partir deste exemplo, é então produzida a partir de categorias socialmente reconhecidas e que tem um rol taxativo, só podendo cada pessoa se identificar com uma das características: mulher OU homem, criança OU adolescente OU adulto OU idoso. A afirmação da identidade, portanto, pode ser feita através de uma afirmação positiva “eu sou mulher”, mas contém em si uma negativa “eu não sou homem”.

Isso que não se é, o lado oposto de uma identidade, é o que constitui a diferença. E é através dessa negação que se constitui a identidade.

(...) na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação lingüística de diferença, como veremos adiante. (SILVA, ?, 1-2)

A identidade/diferença, portanto, é construída a partir de uma relação social (SILVA, ?): constroi-se necessariamente a partir de uma relação entre pessoas, que manejam conceitos, linguagens e interpretações. Além de ser construída através de uma negação, a identidade requer a seleção de uma categoria. E a seleção dessa categoria opera dentro do sistema epistemológico daquela sociedade, dentro das relações de poder.

Um caso que ilustra a importância das relações de poder e epistemologia para a seleção de categorias de identidade é o da sexualidade. Relata-se que em diversas culturas, o relacionamento sexual entre homens era algo naturalizado na sociedade. A manutenção de relacionamento sexual com uma pessoa do mesmo sexo, no entanto, não era atividade que ensejasse a criação de uma categoria identitária. Em outras palavras, não existiam os conceitos de homo ou heterossexualidade. A orientação sexual de uma pessoa não era nem mesmo assunto de debates: o sexo simplesmente era, como uma função orgânica do corpo, ainda que existisse dentro de relações de poder.

O conceito de hetero ou homossexualidade surge apenas séculos depois, e passa a ser operado como uma das categorias de identidade/diferença na sexualidade. É na transição do século XIX para o século XX que surge uma categorização moral de homossexualidade.

A construção da identidade e da diferença é, portanto, uma relação social, que opera através de negações e que seleciona categorias através das relações de poder de uma dada sociedade histórica e culturalmente colocada. Não é apenas a manifestação de uma característica material e inegável: tem, sim, base em algo material, mas é operada, selecionada através de relações de poder.

A existência material de diferenças, portanto, é inegável. Mas a definição de qual dessas diferenças compõe uma identidade é determinada por cada sociedade. E a produção de novas desigualdades a partir dessas identidades e diferenças também é reflexo das estruturas de poder e opressão em cada sociedade.

O multiculturalismo crítico de Peter McLaren não quer anular as diferenças, mas tampouco as essencializa, e ainda menos permite que elas se tornem motivo para a produção de desigualdades. Duas pessoas podem, portanto, pertencer a diferentes religiões, mas: 1) isso não deve ser anulado pelo progresso, 2) a religião à qual elas pertencem não é externamente determinada e fixada, por exemplo, por sua cor ou etnia, e 3) essa diferença não pode ser motivo para uma tenha mais direitos e oportunidades do que a outra.

A sociedade em que as diferenças culturais não são cooptadas por uma estrutura de poder que as hierarquiza e desigualaria seria uma sociedade intercultural. Enquanto os diferentes multiculturalismos são categorias para analisar as relações culturais existentes em diferentes

povos, a interculturalidade é uma utopia na qual podemos mirar para a construção de nossa sociedade. Nela, as diferentes culturas não apenas coexistem em um território, mas se relacionam com diálogo e reciprocidade, sem relações de dominação e opressão.

A teoria psicológica da aculturação

Em um trabalho que já dura décadas, vários experimentos foram realizados a partir da psicologia e teorias são criadas para descobrir qual estrutura de contato entre pessoas de diferentes grupos socioculturais gera os melhores relacionamentos. Estudos mais recentes mostram que a resposta passa por uma análise do contexto funcional e cultural: em países de imigração recente, a maioria nativa tem preferências estruturantes diferentes daquelas de países com longa história intercultural (Rebelo, Guerra & Monteiro, 2005 apud Guerra et al., 2010, p. 446). Os americanos, por exemplo, preferem que os afro-americanos se apresentem apenas como americanos, enquanto os portugueses preferem que os africanos não misturem completamente as duas culturas.

Em países de imigração mais recentes, como Portugal, a maioria nativa fica mais à vontade com os imigrantes que se apresentam com uma dupla identidade, por exemplo, de afro-portugueses ou marroquinos-espanholes (Guerra et al., 2010, p. 447). Isso ocorre porque essa categorização diminui a percepção de uma ameaça de identidade (Guerra et al, 2010, p. 447).

De fato, o modelo de contato entre grupos (Brown e Hewstone, 2005; ver também Hewstone e Brown, 1986) propõe que os relacionamentos entre grupos serão mais harmoniosos quando as identidades de grupo permanecerem mutuamente diferenciadas no contexto de uma interação de cooperação entre grupos. Além disso, o modelo de contato entre grupos propõe que as atitudes entre grupos sejam generalizadas de maneira mais eficaz quando a identidade original do grupo externo permanecer relevante e quando o contato envolver membros típicos do grupo externo. Portanto, uma identidade dupla, que mantém essa associação, pode promover com mais eficácia a generalização (Guerra et al, 2010, p. 447)

Na perspectiva do grupo minoritário imigrante, esses mesmos estudos da psicologia mostram que um paradigma de assimilação (identidade única mesclada com a maioria local) leva a uma melhor performatividade dos imigrantes nas escolas tradicionais (Maurício & Monteiro, 2003; Mouro, 2003 apud Guerra et al., 2010, p. 447). Mas, a partir da leitura de teóricos interculturais como Franz Fanon e Peter McLaren, propomos outro olhar sobre a prática identitária dos imigrantes.

Quando falamos dos grandes fluxos de imigração de hoje, estamos falando de pessoas em risco social que migram dos países colonizados, de preferência para os países colonizadores ou em melhor posição na hierarquia global. Essas pessoas, portanto, já construíram sua identidade em um lugar intermediário: a partir das representações do colonizador (que ainda é o que tem o poder hegemônico) e, portanto, do desejo de se tornar magicamente seu colonizador (Fanon), mas ao mesmo tempo mantendo aspectos culturais de sua realidade material. Os africanos que migram para a Europa já são, portanto, africanos que desejam se tornar europeus e, ao mesmo tempo, têm linhas culturais com as quais mantêm fortes relações materiais e emocionais (como muitas vezes sua religião).

Assim, uma leitura sobre o bem-estar e o sucesso adquiridos pelos imigrantes quando se sentem totalmente integrados à cultura local de seus países receptores é que ela consiste exatamente na conquista de desejos oprimidos em um mundo que permanece colonial. Propomos, diferentemente da aniquilação de culturas oprimidas pela hegemônica, que a educação sirva para criar a possibilidade de um mundo intercultural, ou seja, aquele em que diferentes culturas possam coexistir entre si. Nesse caso, um paradigma total da dupla identidade cultural.

Em uma sociedade intercultural, na qual as diferentes culturas são consideradas de igual importância sem relações de hierarquia, é possível criar o espaço para o desenvolvimento das identidades duplas ou híbridas.

Projetos e roteiros: metodologias emancipatórias para a escola

Para que a escola seja um espaço de emergência supervisionada e gestão amorosa dos conflitos culturais, é essencial que ela seja um espaço de diálogo e convivência. Porém, desde a estrutura física até a curricular, o padrão das escolas atualmente é que sejam um lugar onde apenas o professor fala, e os alunos têm autonomia no máximo no tempo de seu intervalo. Essa estrutura, no entanto, vem sendo desconstruída por diversos projetos e escolas.

Herdeiros da tradição de Paulo Freire, um grupo de educadores populares fundou nos anos 80 uma instituição para trabalhar educação e meio ambiente, e promover uma outra relação do povo com o “problema” da seca no nordeste brasileiro. O Serviço de Tecnologia Alternativa SERTA, que faz formação de professores e oferece um curso técnico em agroecologia, é uma das instituições que mais honra o projeto freiriano, trabalhando a partir de uma metodologia por eles criada, a PEADS: Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

A metodologia consiste em ensinar através de quatro etapas: identificar os conhecimentos que as pessoas já têm, elevar o patamar do conhecimento trazido a partir de pesquisas, intervir na comunidade a partir do conhecimento novo e por fim autoavaliar e heteroavaliar os processos. Trabalhando a partir do que cada um dos alunos já sabe e do trabalho comunitário, a escola passa a ser uma produtora de conhecimentos significativos para cada um e para a comunidade.

A proposta da PEADS é ideal para ser implementada no contexto da educação intercultural e da criação de novas relações entre os membros de diferentes culturas. Ela trabalha a partir da relação entre as pessoas (não apenas os pares dentro da escola, mas de toda a comunidade escolas e com toda a comunidade do entorno), e partir de suas riquezas: seus conhecimentos. Trabalhar com o coletivo levando em consideração cada indivíduo é a chave para uma educação que olha além de provas e avaliações e se pretende a criar uma nova sociedade.

No mesmo sentido, o Projeto Âncora, em sua conformação entre 2012 e 2017, implementava um sistema de roteiros em três níveis: individual, comunitário e global. A partir de projetos coletivos e roteiros individuais, cria-se a oportunidade de ensinar todo o currículo obrigatório e, além disso, valores e cidadania.

O roteiro individual era sobre os interesses específicos de cada pessoa, e portanto eram usados por cada um individualmente. Seu objetivo é desenvolver a autonomia e o prazer pelo aprendizado. Uma criança poderia, por exemplo, estudar pássaros e, no caminho, aprender sobre ciências, geografia, literatura e muito mais.

O roteiro comunitário era realizado por grupos de alunos e relacionado a sua vivência direta. Um grupo por exemplo poderia se dedicar à gestão de resíduos da escola, e o trabalho, como acontece no SERTA, envolve tanto a teoria quanto colocá-la em prática. Assim, esse grupo poderia mudar a maneira de separação de lixo na escola ou promover ações para diminuir sua produção.

Por fim, o roteiro global tem como objetivo olhar para questões maiores, que pertencem à própria qualidade humana. Podem ser feitos por grupos maiores de alunos, mas sua divisão é sempre feita de acordo com os interesses dos alunos e suas possibilidades de aprender conteúdos novos, sob acompanhamento de um tutor.

O desenvolvimento dos temas dos roteiros cria inúmeras oportunidades para discussões interculturais e para relações interculturais. Desde a apresentação de cada aluno de seu processo de aprendizado para o grupo, que é chave para que os diferentes se conheçam a partir da realidade e não só de estereótipos, até o trabalho em coletivo sobre temas diretamente ligados com interculturalidade, os projetos são transformadores para a comunidade escolar.

Proposta de intervenção na escola

Trabalhar em escolas que abarcam diferentes comunidades culturais e a partir de um olhar emancipatório, intercultural e de criação de identidades é uma mudança teoricamente simples,

pragmaticamente complexa e potencialmente transformadora para toda a comunidade. Transformar a estrutura da escola de repente parece ser um desafio grande demais para ser levado a sério. Por isso, a proposta é começar uma transição gradual.

Uma aula na semana poderia se transformar na aula de roteiro. Nela, são agrupadas diferentes turmas e seus professores trabalham em parceria como tutores dos projetos. Os alunos são convidados a estabelecer seus temas de pesquisa, a partir dos quais serão criados, na parceria aluno-professor, os roteiros de pesquisa. Os achados de cada roteiro são apresentados no final de um ciclo para todos os colegas, criando a possibilidade de desenvolver ainda novas habilidades no apresentar-se e no escutar.

Paralelamente, os alunos se dividem também em projetos coletivos não a partir dos grupos de alunos e sim a partir de temas. Assim, cria-se a possibilidade de trabalhar com e conhecer melhor colegas antes distantes.

Por fim, o projeto global pode ser cocriado com os professores e endereçar diretamente um tema de interculturalidade. E, como ação prática, pode gerar também uma relação com o entorno da escola propondo novas maneiras de se relacionar.

Objetivo e contexto de aplicação

A presente proposta tem como objetivo fomentar a interculturalidade na escola, através de uma metodologia de aprendizagem por projetos. A metodologia é inspirada na PEADS, metodologia criada pelo SERTA (PE, Brasil), e na metodologia criada pelos educadores do Projeto Âncora (SP, Brasil) entre 2012 e 2017, sistematizada em entrevistas com a educadora Caroline Florencio.

Ela pode ser aplicada em todos os âmbitos da educação formal, como demonstram os projetos embaixadores, que trabalham desde a educação primária até a universitária. No entanto, a presente proposta terá como foco principal a educação primária e a secundária obrigatória. Assim, os alunos considerados têm, em geral, entre 6 e 18 anos, e os professores podem ser de qualquer disciplina/especialização.

Seu objetivo é inverter a lógica da escola: ao invés de impor um currículo no qual, independentemente da metodologia usada, só há uma resposta correta, um que parte de uma cultura hegemônica, e que além disso caminha junto com uma metodologia de pouca participação e diálogo, a proposta é que a escola atenda a seus objetivos curriculares explorando diferentes conteúdos e metodologias. Assim, a escola proporcionará uma verdadeira vivência intercultural, que reconhece a hibridez das personalidades e a igualdade das culturas.

Metodologia proposta

A proposta de intervenção é gradualmente inserir o trabalho por projetos nas escolas e institutos, aliando o trabalho individual e grupal, e a visão pessoal e coletiva. Para isso, é dividida em três etapas: 1) a aula semanal ou quinzenal de projetos, 2) a transição de todas as disciplinas para metodologias de projetos e 3) a transformação da estrutura escolar para uma em que não há divisão entre turmas ou disciplinas.

A aula de projetos (1) tem o objetivo de introduzir a professores, alunos e comunidade à metodologia. Uma vez a cada semana ou quinzenalmente, de maneira rotativa entre o horário das disciplinas, cada turma terá uma aula na qual serão desenvolvidos projetos transversais. Os projetos serão desenvolvidos em três níveis: individual, coletivo (realizado por grupos unidos por um interesse em comum), e global (realizado em grupos e procurando respostas para problemas globais como lixo ou desigualdade).

Para cada projeto, os alunos tutorados por um professor realizam um roteiro de ação - a depender do nível de autonomia de cada aluno, esse roteiro terá maior ou menor influência e direcionamento por parte do professor. De qualquer forma, todos os projetos passam pelas

quatro fases da PEADS: levantamento do que já se sabe, pesquisa e aprofundamento, ação concreta e avaliação. Também a depender do nível de autonomia da turma para promover um olhar intercultural, a separação dos grupos para o trabalho coletivo e o global pode ser feita pelo professor, de maneira a garantir grupos heterogêneos.

Na fase 2, uma vez realizada uma avaliação sobre os resultados da aula de projetos, todas as disciplinas escolares passam a ser estudadas a partir dos projetos. Caberá ao educador garantir que os projetos atendam aos objetivos curriculares. E na fase 3, os alunos deixam de ser separados na escola por sua idade ou série e passam a se dividir no espaço conforme sua autonomia para conduzir seus estudos.

Resultados almejados

A estrutura escolar, com suas disciplinas, aulas, currículo prescrito, oculto e avaliado, é forte ferramenta de hegemonização cultural, ou seja, de manutenção de um multiculturalismo liberal que permite às culturas não hegemônicas no máximo sua assimilação. A possibilidade de atender os objetivos curriculares a partir de outras metodologias e inclusive do estudo de outros conteúdos, que fomentam ao mesmo tempo os interesses individuais e o trabalho em equipe e determinam olhar para os desafios coletivos e globais, já é por si própria uma maneira de romper com essa inculcação cultural e possibilitar o desenvolvimento da empatia e da autonomia (de todos, não apenas os favorecidos pela hegemonia), ao invés da competitividade e individualismo.

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. (Adorno, 1995, p. 120)

Na linha do que propõe Adorno em seu trabalho sobre educação, defendemos que uma educação que faz frente direta à barbárie passa pela reflexão crítica mas também pela vivência concreta do subjetivo. Portanto, propomos um trabalho que promove o auto reconhecimento e o reconhecimento do outro, a vivência da coletividade, e também a discussão ativa de problemas globais e busca para suas soluções.

O trabalho decolonial em interculturalidade, aquele embasado em McLaren e Fanon, tem como pressuposto a existência material das diferenças mas o não essencialismo da cultura, propondo a autodeterminação das pessoas - e dos povos - e a convivência de diferentes culturas como iguais, pares. Ao passar por uma trajetória escolar que fomenta exatamente a possibilidade de diferentes perspectivas conviverem e serem avaliadas como pares, sem a necessidade de que todos se encaixem em uma igualdade imposta, alunos se tornam mais vivenciam essa interculturalidade. Ao invés de impor uma cultura como a curricular, ou seja, a correta, a universal, a escola transformada reconhece a igualdade entre as diferentes culturas.

Considerações finais

Ao longo dos últimos anos, duas correntes teóricas foram muito bem desenvolvidas: os estudos sociológicos e psicológicos sobre multiculturalismo por um lado, e as práticas pedagógicas embasadas na pedagogia emancipadora de Paulo Freire por outro. Os desafios da escola atual apresentam novas complexidades, e ao mesmo tempo a escola tem a possibilidade de atuar de forma a transformar não só a si própria mas à sociedade em seu entorno, ao reconhecer as distintas possibilidades das pessoas e culturas.

A mudança é, por sua vez, profunda e complexa, mas pode começar com intervenções pontuais e pragmaticamente possíveis. Criando uma escola em que se pensa o comunitário a partir da valiosa contribuição de cada um podemos também solucionar a emergência social do conflito entre culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Brandão, C. R. (1991). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Guerra, R; Rebelo, M; Monteiro, M. B.; Riek, B. M.; Mania, E. W.; Gaertnet, S. L; Dovidio, J. F. How should intergroup contact be structured to reduce bias among majority and minority group children?. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(4) 445–460. doi 10.1177/1368430209355651.
- Jales, L. (2019). Sexualidade na história do Japão. *Leitura Obrigatória*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rDSxNetyaHg>>
- Lima, S. A. (2009). O processo de invenção da heterossexualidade: a peregrinação de Elias na transformação dos cânones sociais. *Anais online do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Recife.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Moura, A. (2003). *Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS*. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa.
- Silva, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. ?. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>>
- Skliar, C. (1999). *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade*. *Educação & Realidade*, jul/dez.
- Souza, M. V. (2010). *Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural – inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas da zona leste da cidade de São Paulo* (Tesis de doctorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Educa(R)ua: Políticas Sociais e Educacionais para Educandos em Situação de Rua

Souza, Kleyne Cristina¹; Vieira, Maria Clarisse²

¹ *Universidade de Brasília e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, kleynec@gmail.com*

² *Universidade de Brasília, mclarissev@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente artigo discute a inserção social e educacional de pessoas em situação de rua no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal (DF) que atende pessoas que não tiveram acesso ou interromperam sua escolarização em algum momento da vida. Para tanto, contextualiza pobreza e educação bem como as possibilidades de oferta educativa para estes sujeitos no âmbito desta modalidade no DF. Com base em pesquisa exploratória e análise legislativa de normativas educacionais que atendam essa população, o artigo dialoga com pesquisadores do campo da EJA e das políticas sociais. O trabalho analisa algumas políticas públicas educacionais para essa diversidade de sujeitos e problematiza as proposições e limites da implementação dessas políticas, como forma de garantir a essa população, seus direitos educacionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Políticas públicas, educação de jovens e adultos, pessoas em situação de rua.

ABSTRACT

This article discusses the social and educational insertion of homeless people in the context of Youth and Adult Education (EJA) of the Federal District (DF) that assists people who did not have access or interrupted their schooling at some point in their lives. Therefore, it contextualizes poverty and education as well as the possibilities of educational provision for these subjects within this modality in the DF. Based on exploratory research and legislative analysis of educational norms that serve this population, the article dialogues with researchers from the field of EJA and social policies. The paper analyzes some educational public policies for this diversity of subjects and discusses the propositions and limits of the implementation of these policies, as a way of guaranteeing this population their educational and social rights.

KEYWORDS

Public policy, education of young people and adults, people in homeless situation.

Introdução

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica formada por pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, que ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam seu percurso escolar em algum ou em diferentes momentos de sua vida. Parte dos educandos da EJA são sujeitos com identidades coletivas de segregação, opressão, abandono e exclusão, dentre este as pessoas em situação de rua, as quais experimentam, cotidianamente, a negação e o bloqueio do pertencimento social. A EJA configura-se como uma possibilidade para que saiam da invisibilidade e regressem ao contexto educacional e social.

É consenso que a escola não deve assumir o papel de redentora. Entretanto, dentre as políticas públicas, a educação, ainda com limitações, tem sido a que atende a diversidade de sujeitos marginalizados. É necessário que docentes e discentes compreendam o fenômeno da exclusão social, no sentido de desenvolver, no espaço da escola, uma discussão crítica da condição da pobreza, a fim de exigir do Estado maior atenção para a dignidade humana,

atuando no desvelamento de direitos ainda negados e nas possibilidades de superação por meio de um diálogo conscientizador com os educandos.

O presente artigo integra pesquisa mais ampla. Nele busca-se apresentar algumas considerações a respeito da EJA para pessoas em situação de rua, tendo o intuito de avaliar as políticas de educacionais, no âmbito dessa população na capital do Brasil. Além disso, tece um diálogo com os estudantes de EJA em situação de rua da escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) do Distrito Federal (DF).

Metodologicamente utilizou-se a pesquisa exploratória e a análise de documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF que tratam da EJA e do atendimento educacional para pessoas em situação de rua.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta a metodologia e seus objetivos, a EJA e os sujeitos em situação de rua do DF. Em seguida problematiza a pobreza e as desigualdades sociais e educacionais no contexto de sujeitos em situação de rua. E por fim, contextualiza as políticas de educação de jovens e adultos para esta população.

População em situação de rua e EJA: Metodologia, leitura da rua e leitura da palavra

A existência de pessoas em situação de rua não é uma particularidade da contemporaneidade, mas resulta de um processo histórico de desigualdade social. A discriminação social é tão grande que coloca esses sujeitos na condição de secundários, desnecessários, invisíveis, e assim, fora da sociedade. Há uma generalização de que todos são drogados ou loucos, provocando uma repulsa social. O fato de não acreditar que podem ser capazes de alterar a sua condição contribui para a não aceitação e negação.

Segundo Gatti e Pereira (2011), esses indivíduos tiveram sua formação em grandes centros urbanos, ainda no século XIX, quando ocorriam ações repressivas para alijar pessoas pobres dos espaços centrais das cidades, a fim de atender aos interesses de grupos econômicos apoiados por elite e mídias locais. Como alternativa de sobrevivência, essas pessoas ocupavam espaços periféricos com habitações precárias ou utilizavam a rua como espaço de moradia temporária ou fixa.

As pessoas em situação de rua, são sujeito de direitos, que necessitam acessar instituições que garantam uma vida digna. Entretanto, estar no espaço rua, resulta em dificuldades na elaboração de novos projetos de vida e mudanças dessa condição. Segundo a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (2008a), há uma diversidade de motivações que podem levar uma pessoa a ir à rua. No âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) é considerado o seguinte conceito para pessoas em situação de rua:

Grupo populacional heterogêneo, caracterizado por sua condição de pobreza extrema, pela interrupção ou fragilidade dos vínculos familiares e pela falta de moradia convencional regular. São pessoas compelidas a habitar logradouros públicos (ruas, praças, cemitérios, etc.), áreas degradadas (galpões e prédios abandonados, ruínas, etc.) e, ocasionalmente, utilizar abrigos e albergues para pernoitar. (BRASIL, 2008a. p.8)

A rua é composta de diferentes histórias de rupturas sociais e econômicas e, apesar de ser uma situação que existe desde a antiguidade, vive o paradoxo da invisibilidade visível. Entre os anos de 2007/2008 o MDS (2008b) apresentou uma pesquisa que identificou a existência de 31.922 adultos em situação de rua. Em 2016, Natalino, com base em um modelo linear generalizado, utilizou dados de 1.924 municípios disponibilizados via Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo Suas) e estimou que, em 2015, o total de pessoas em situação de rua no Brasil estaria em torno de 101.854 indivíduos. No DF, no ano de 2010, foi realizado um censo pelo projeto *Renovando a Cidadania*, desenvolvido pelo Programa *Providência de Elevação da Renda Familiar* e por pesquisadores da Universidade de Brasília. Nesse período foram contabilizados 1.972 adultos em situação de rua

A imprecisão dos dados demonstra que desses sujeitos foi excluída, inclusive a dimensão numérica, uma vez que a construção de dados populacionais é realizada de forma domiciliar pelo censo. A pouca produção de dados oficiais sobre as pessoas em situação de rua é um problema que aumenta sua invisibilidade e dificulta o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a essa população.

Diante dessa realidade, esse trabalho propõe que as vozes dos educandos da EMMP que atende pessoas em situações de rua no DF contribuam na análise desses dados. Assim, utiliza metodologicamente a pesquisa exploratória e a análise de documentos legais e normativos da SEEDF que tratam da EJA e do atendimento educacional para pessoas em situação de rua. O objetivo foi conhecer os avanços normativos e traçar um diálogo entre os documentos da SEEDF, autores de referência e as vozes dos educandos da unidade escolar EMMP de forma a compreender e refletir a oferta educacional de pessoas em situação de rua no âmbito do Distrito Federal.

No censo de 2010, foi realizada pesquisa com 1.206 pessoas que representavam 61,2% da população adulta contabilizada. As informações apresentaram-se distribuídas da seguinte forma: 78,1% eram do sexo masculino e 21,9% do feminino; com relação à cor 40,2% foram identificados como negros, 39,9% como pardos e 18,8% como brancos. É possível observar nos dados um universo masculinizado com maioria de negros e pardos. A representação feminina é menor uma vez que as mulheres buscam abrigos em função da violência a que estão expostas nas ruas. Conforme o relato da estudante, participante dessa pesquisa:

Estudante 6: Eu acho ruim mulher na rua porque por mais direita que seja, ela é malvista, entendeu? Como no meu caso... eu durmo no Hospital. Lá dentro na sala de espera. Fica ruim, todo mundo fica olhando. Quando eu vou deitar, é lá pra meia noite quando esvazia o banco. Ficam olhando... pega bem não. Mulher na rua não pega bem. Só pra homem mesmo! Que pra mulher... Tem discriminação! Lá no hospital tinha uma mulher que não podia me ver e falava: - já falei que não quero ninguém aqui dentro. Essas mendigas vêm aqui pra encher o saco, desculpa pra dormir pra roubar as coisas dos outros. Eu só escutava. Aí quando chegou um dia eu falei pro vigia que estava estudando. Aí essa bendita tava lá escrevendo no balcão. Aí ela ergueu a cabeça e falou assim: - Ela estuda? Arregalou o olho desse tamanho. Quando falou que eu estudava aí ela mudou da água para o vinho. Porque ela pensava porque eu era mulher de rua que mexia com droga, ela julgava as pessoas sem conhecer.

A narrativa da Estudante 6 apresenta a complexidade no tema das mulheres em situação de rua. A violência existe e, muitas vezes inclusive, é a causa que leva mulheres à situação de rua. Fogem do marido ou de um familiar que as agride, fogem do abandono, ou saem de casa em razão da família não aceitar sua identidade de gênero ou orientação sexual. A fala da Estudante e os dados da pesquisa evidenciam a busca constante de lugares nos quais possam se proteger. Tal fato configura a omissão do Estado, o que não deixa de ser uma violência aos direitos não garantidos antes e durante a situação de rua.

Pela pesquisa, observa-se também que as pessoas em situação de rua estavam, em sua maioria, inseridas no trabalho informal. Uma situação que reforça a importância de romper com o estigma de que esses sujeitos são preguiçosos, vagabundos e delinquentes. Segundo os dados, apenas 10,6% viviam de esmola, o restante trabalhava informalmente como flanelinha, catador de material reciclável e na construção civil. Além disso, o censo aponta que o principal motivo desses adultos virem para o DF foi a busca por trabalho representando um total de 49,1% dos entrevistados. Sobre isso o estudante argumenta:

Estudante 5: Aqui ninguém é mendigo! A gente toma banho, trabalha para ter um trocado e estuda. Eu não sou morador de rua. Eu tô em situação de rua. É diferente! E qualquer hora eu posso sair. [...] Ninguém precisa de esmola. Precisa de trabalho, educação, saúde e segurança.

Com relação à idade, aproximadamente 60% encontrava-se na faixa etária de 22 a 40 anos, reforçando o desafio de incluir o trabalho como uma dimensão fundamental da formação desses indivíduos e a necessidade de políticas educacionais integradas ao mundo do trabalho.

Ao verificar a taxa de escolaridade, havia nesse período cerca de 80% em situação de rua que sabiam ler e escrever. Além disso, um total de 69% apresentava o ensino fundamental incompleto, seguidos de 12,6% com ensino fundamental completo. Um total de 3,5% com ensino médio completo, 3% com ensino médio incompleto e apenas 1,2% com superior completo. Analisando os motivos que levaram esses adultos a interromperem os estudos, observa-se que aproximadamente 28% afirmaram não acreditar que o retorno a educação possa fazer diferença em sua vida. O dado apresenta o desafio de pensar uma educação diferenciada para além do acesso e da permanência, mas, no pertencimento desse espaço como de direito, ratificado pela fala da estudante:

Estudante 9: Antes da escola eu não queria saber de nada. Não queria saber de escola. Não acreditava que ia mudar. Pra mim lá não era escola porque eu via as mesmas pessoas da rua. A minha mente tava atrasada. Na escola eu aprendi muito. Tem o trabalho, mas a escola foi muito importante pra minha vida. Lá eu criei um sonho que foi a vontade de me formar. Tenho muita vontade de fazer faculdade. De continuar. De estudar na universidade. Creio que Deus vai me conceder esse sonho.

Por meio dos dados, identifica-se nesses sujeitos o perfil de estudantes jovens e adultos trabalhadores que em algum momento da vida interromperam o seu percurso escolar e tiveram suas trajetórias de trabalho interrompidas, tornando-se supérfluos e desnecessários ao sistema produtivo e levados à condição de situação de rua. Fischer (2018) afirma que na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na dimensão ontológica - como condição do processo de humanização do ser - quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo. Destaca-se a singular e profunda relação que Freire estabelece em alguns de seus escritos entre linguagem (palavra/diálogo), consciência (de classe) e a experiência do trabalho. A defesa do uso consciente e crítico da palavra individual e coletiva construída com e no mundo - e neste o trabalho -, através do diálogo, como chave para a libertação das classes populares, insere Freire entre os pensadores progressistas não deterministas dos rumos da história humana.

Muitos são os desafios para o alcance de uma educação diferenciada com princípios de alteridade para esses sujeitos. Ao pensar o espaço da EJA de forma eficaz, conscientizadora, humanizada e integrado ao mundo do trabalho faz-se necessário discutir e compreender a extrema pobreza humana a qual essas pessoas estão inseridas restando-lhes por vezes apenas o corpo. É preciso avançar e propor outras pedagogias para os corpos excluídos que são marcados por cicatrizes profundas de identidades negativas de raça, gênero e trabalho.

Pobreza e educação: os desafios de uma realidade

As pessoas em situação de rua representam uma parcela da sociedade excluída de acesso aos direitos fundamentais como: saúde, educação, trabalho, alimentação e moradia. Estes constituem a base dos direitos sociais. Essas pessoas têm violados os seus direitos humanos e fundamentais além da sua dignidade.

Nas palavras de Garcia (2005), no capitalismo a pobreza adquire contornos específicos, pois estar na condição de pobre, para além de toda a compreensão de ser um fenômeno social, traz sempre, em última instância, a responsabilidade individual por estar em tal condição. Outra característica distintiva da pobreza no capitalismo está relacionada a sua produção e reprodução em meio a uma produção material abundante. O problema, porém, não reside aí, mas sim no fato de os seres humanos morrerem de fome, de frio, por doenças curáveis, quando todos os estatutos sociais garantem o direito à vida. Essa impossibilidade de garantia do direito à vida, tão proclamado, deriva da necessária garantia da propriedade privada, elemento central de distinção social.

Martins (1996), reforça que a exclusão divide duas humanidades: uma humanidade em que pobres e ricos estão inseridos na economia e possuem relações sociais e políticas e uma sub-humanidade que constitui um mercado informal, até mesmo de serviços escusos que

ocorrem fora do âmbito econômico. Diante disso, ainda que ocorra a inclusão no plano econômico, ela não ocorre no plano social.

Alocar os desiguais, os excluídos e os marginalizados são formas compensatórias de corrigir desigualdades e silenciar os sujeitos que são colocados nessa condição. As políticas deveriam ser pensadas para uma distribuição de igualdade de direitos e riqueza. No entanto, esse não é o interesse do sistema. A intenção é alimentar uma inclusão subalterna, que silencie e separe o coletivo. Assim, as políticas de igualdade são substituídas por políticas compensatórias de inclusão.

Diante disso, a escola acaba por desconsiderar o fenômeno da pobreza que faz parte da vida de seus estudantes e toda a sua complexidade. A ausência dessa discussão na formação acadêmica dos professores dificulta a compreensão e a discussão com os educandos que se apresentam marcados pela violência, pelo abandono, pela dor e pela negação. Por essa ótica a oferta da educação por si só não é capaz de atuar como elemento para a ruptura da pobreza dos alunos pobres. Entretanto, a educação crítica, voltada para a contraposição dos valores hegemônicos, pode estabelecer as bases para nova racionalidade na reprodução das relações sociais. A tarefa educativa está além da necessidade de obter um produto ou rendimento final. É um processo que, ocorrido na trama das relações sociais, forma sujeitos e atores sociais. (SOARES, 2013, p.107).

Na educação é importante que a EJA se constitua em um espaço político de direito e discuta os percursos inalcançáveis desses sujeitos desiguais e marginalizados, que conhecendo a fundo a sua história de opressão possam se libertar.

Educação de jovens e adultos para pessoas em situação de rua: possibilidades, desafios e resultados

A oferta de EJA para pessoas em situação de rua no Distrito Federal ocorre em uma escola de natureza especial, a escola Meninos e Meninas do Parque da SEEDF que atende jovens, adultos e idosos que se encontram nesta condição ou em instituições de acolhimento. No Censo Escolar do 1º semestre de 2018 da SEEDF foram matriculados um total de 170 estudantes na educação de jovens e adultos, sendo que 148 (87%) do sexo masculino e 22 (13%) do feminino. Com relação à faixa etária 18 (10,6%) encontravam-se entre 15 e 21 anos, 47 (27,64%) entre 22 e 29 anos e 105 (61,76%) acima de 30 anos. Esses estudantes apresentam uma história de vida nas ruas, não contam, em sua maioria, com apoio da família, tendo a escola como único ponto de referência.

Pensando a diversidade e especificidades dos estudantes da EJA, o DF avança com a aprovação em 2014 na SEEDF das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos. Este documento é resultado de uma construção coletiva, sob o exercício democrático da participação de professores, estudantes, sindicato, gestores e Fórum EJA com representação da universidade. Esse processo contribuiu para uma proposta político-pedagógica que procura pensar a oferta conforme às especificidades e necessidades dos estudantes da modalidade. A aprovação deste documento em dezembro de 2014 possibilitou um avanço em termos normativos. Mas, um desafio em termos operacionais.

O documento apresenta formas diferenciadas de atendimento que poderão oportunizar a ampliação da oferta para as pessoas em situação de rua. As turmas vinculadas previstas no documento possibilitam que as aulas ocorram em espaços diversos como: ruas, igrejas, áreas de ocupação irregular com turmas vinculadas a uma unidade escolar com oferta de EJA.

Uma proposta de oferta presente neste documento é a EJA Combinada. Esta se constitui como uma possibilidade diferenciada de organização que combina aulas na forma direta (presencial) e indireta para os 2º e 3º segmentos da modalidade. O intuito é contemplar os perfis específicos de estudantes que necessitem de flexibilização de horário.

O documento prevê ainda a ausência justificada com critérios que propõe a ampliação das justificativas de ausências concedidas legalmente. Questões de ordem social, jurídica, econômica, de trabalho, saúde, familiares, e de fenômenos da natureza podem ser reconhecidas como justificativas de ausência temporária dos estudantes, mediante a formalização do requerimento e dessa forma evitando evasões escolares e situações de reprovação por falta.

Essas diferentes organizações e possibilidades estreitam um diálogo com as particularidades dos educandos em situação de rua, uma vez que, a precariedade da situação de rua leva esses sujeitos a situações adversas.

O documento prevê também a oferta de EJA integrada a Educação profissional. Nessa proposta a comunidade escolar discute a oferta que melhor contemple a sua realidade. A população de rua é um grupo que busca o trabalho, entretanto, devido à condição em que se encontram há uma dificuldade ainda maior de inserção no mundo do trabalho conforme o relato do estudante.

Estudante 5: Fui procurar emprego. Já estava tudo certo e foram preencher os dados pediram o endereço e falei que morava na rua. Aí eu perdi meu emprego. Ela foi lá dentro e voltou e disse que não podia me contratar. Aí eu comecei a estudar. Fui lá de novo tentar pela segunda vez. Aí eu disse pra mim... não vou mais falar que eu tô na rua. Lá na sala tinha uns 25 com eu 26. Aí ela falou: -de onde eu era? Aí eu falei: - sou do Nordeste, do Rio Grande do Norte. Aí ela falou: - Onde é que o Senhor tá morando agora? Aí pensei se eu dizia que tava na rua ou um endereço que dava para ela. Aí eu falei assim... Doutora é o seguinte, eu vou falar a verdade pra senhora. Nesse momento eu tô na rua. Cheguei do Nordeste, trouxe pouco dinheiro. O dinheiro acabou e eu tô na rua e estou estudando lá na escola do parque. Aí ela falou: - você estuda na escola do parque? Eu disse: -Estudo. Aí ela disse: - Você conhece o "Jorjão". Eu disse: - É vice-diretor lá na escola. Aí ela falou você está estudando mesmo? Aí eu puxei a camisa do uniforme e mostrei a ela. Ela disse: - Pois sente aí fique aí que eu vou aqui fora. Aí ela saiu e demorou assim uns vinte minutos. Aí eu pensei... já sei, ela vai me dispensar. Aí ela falou pro outros que tavam esperando: que não ia ter entrevista mais não que eu já arrumei a pessoa ideal pra mim. Aí eu fui me levantando e ela falou: - pode sentar o senhor vai ser contratado. A Educação é tudo. Eu continuava na rua. Mas, agora eu era alguém e pude ser contratado.

O relato desse estudante apresenta a importância da educação como condição social e abertura para garantia de outros direitos. Pela educação e trabalho esses sujeitos percebem-se sujeitos de direitos, e não apenas dignos de carência e assistencialismo. Nesse sentido, a política social e educacional necessita de um delineamento que permita que essas ações se complementem e não sejam pensadas separadamente.

Diante das especificidades desse público e procurando apresentar ao corpo docente além das possibilidades de oferta da EJA as particularidades desses educandos, a SEEDF constituiu um grupo de trabalho para elaboração das diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua. A iniciativa possibilitou a escuta de diferentes setores que atende esse público com trocas de experiências.

Segundo as diretrizes operacionais e pedagógicas para a escolarização da população em situação de rua (2018), o principal desafio da escolarização desses sujeitos está no fato de que eles não frequentam a escola com regularidade. A situação de vulnerabilidade impõe barreiras ao seu ingresso na escola, sendo o preconceito e a discriminação as ameaças mais marcantes.

Desse modo, para o acesso e permanência desses sujeitos no espaço escolar a SEEDF prevê a adaptação na organização dos tempos, ritmos e espaços escolares, a formação dos profissionais da educação envolvidos, a reorganização curricular, a construção coletiva de procedimentos e rotinas comuns e individuais que atendam às necessidades dos educandos.

O documento aponta uma organização de oferta para esse público em três maneiras: Unidade Escolar de Atendimento Específico para a População em Situação de Rua (Escola

POP), Unidade Escolar de Referência para Atendimento à População em Situação de Rua (Escola de Referência POP Rua) e demais Unidades Escolares com estudantes POP Rua.

A Unidade Escolar de Atendimento Específico para a População em Situação de Rua (Escola POP), será a Escola Meninos e Meninas do Parque tendo em vista que apresenta uma organização diferenciada nos tempos e espaços escolares, além do acolhimento sensível e fraterno. As Escolas de Referência POP Rua têm como objetivo o acolhimento e a continuidade à reintegração escolar desses estudantes. As demais Unidades Escolares da Rede Pública do DF fazem parte automaticamente da rede de acolhimento e inclusão desses educandos devendo matriculá-los sempre que solicitadas.

Diante do exposto, como resultado dessa pesquisa exploratória percebe-se que apesar dos avanços alcançados em termos normativos com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos e com Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua há um longo caminho a ser trilhado, que começa por operacionalizar os atendimentos previstos nesses documentos. Faz necessária uma equipe multifuncional que trabalhe de forma articulada na EJA constituindo um espaço de conscientização e pertencimento para os educandos em situação de rua.

Considerações finais

Este estudo nos aponta a importância de pensar na ampliação de políticas públicas sociais e educacionais para pessoas em situação de rua. As políticas educacionais podem encurtar a distância construída socialmente e de forma estereotipada com relação a esses sujeitos. O retorno desses sujeitos ao contexto educacional nos remete a pensar para além da oferta, em uma construção coletiva e dialógica de saberes educacionais, sociais e do mundo do trabalho com a comunidade escolar.

O alcance e os limites desses documentos dependem de todo um conjunto. É pensar segundo Freire (1983), a vocação ontológica dos seres humanos: serem mais. No sentido de sermos capazes de transcender a nós pelo outro. Educar esses sujeitos desiguais e marginalizados para consciência de sujeitos de direitos, envolve uma mudança de paradigma e dessa forma é salutar pensar outras pedagogias.

A elaboração de Diretrizes que atendam as especificidades da população em situação de rua pela SEEDF representa um importante instrumento para ampliação e busca dos direitos dessa população para a educação. Os seus desdobramentos são desafios que iniciam com a formação continuada dos professores. Além disso, a educação precisa está integrada às demais políticas sociais devido a fragilidade social e econômica dos sujeitos.

É imperioso construir com esses sujeitos, histórias que rompam com a produção dos diferentes como inferiores, subcidadãos, sub-humanos e sem direitos. Por isso, pensar pedagogias que afirmem e dialoguem com as suas realidades. Isso posto, é salutar que a Educação de Jovens e Adultos se configure como um espaço que os faça perceber e não aceitar a opressão, a violência e a desigualdade social. A educação deve ser um espaço de construção da consciência crítica de seus direitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Governo Federal. (2008a) *Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua*. Brasília.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (2008b). *Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua*. Brasília.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014). *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SEEDF.

- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Escolarização da População em Situação de Rua (PEPOP) 2018/2023*. Brasília: SEEDF.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Censo Escolar DF*. Brasília: SEEDF.
- Fischer, M. C. B. (2018) *Trabalho*. In: Streck, D. et al. *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, p. 464-465.
- Freire, P. (1983) *Pedagogia do oprimido*. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, A. V. (2005) *A pobreza do "homem"*. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Gatti, B. P., Pereira, C. P. (2011) *Projeto Renovando a Cidadania: pesquisa sobre a população em situação de rua do Distrito Federal*. Brasília: Gráfica Executiva.
- Martins, J. de S. (2003) *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2. ed. São Paulo: Paulus.
- Natalino, M. A. C. (2016) *Estimativa da população em situação de rua no Brasil*. Brasília: Ipea, out. (Texto para Discussão, n. 2246). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28819
- Soares, K. J. (2013) *Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal*. In: Yannoulas, S. C. (coord.), *Política Educacional e Pobreza – Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liberlivro.

Cartas Pedagógicas de Professores em Formação: Justiça Social na Extensão Universitária

Lisbôa Costa de Oliveira, Marcia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lisboamarcia@hotmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva investigar representações construídas por professores de língua portuguesa em formação inicial sobre sua participação em dois projetos de extensão que oferecem oficinas de linguagem para pessoas em situação de vulnerabilidade social, relacionando tais representações à construção de sua identidade profissional. Ambos os projetos adotam a abordagem da Formação de Professores para a Justiça Social, que entrelaça perspectivas críticas e democráticas, comprometendo-se com a transformação social. Desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativo-interpretativa, na qual adotamos narrativas de formação identitária como estratégia metodológica, tomando cartas pedagógicas elaboradas por bolsistas e voluntários dos projetos como *corpus*. Para a análise do conteúdo dos dados escritos, buscamos identificar ‘categorias de conteúdo’ emergentes nos textos. Observamos que a escrita das cartas pedagógicas favoreceu tanto a elaboração subjetiva sobre percursos formativos pessoais como a formulação de concepções sobre os sentidos do ensino de língua em contextos de desigualdade e exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE

Vulnerabilidade social, formação de professores, justiça social, ensino de língua, narrativa.

ABSTRACT

This study aims to investigate Portuguese language prospective teachers' representations of their participation in two extension projects that offer language workshops for socially vulnerable persons, relating those representations to the construction of their professional identity. Both projects adopt the Teacher Education for Social Justice approach, which intertwines critical and democratic perspectives, and commits itself to social transformation. We developed a qualitative-interpretative investigation, adopting autobiographical formation narratives as a methodological strategy and taking pedagogical letters elaborated by scholarship holders and volunteers of both projects as corpus. To analyze the content of written data, we sought to identify emerging ‘content categories’ in the texts. We noticed that the writing of pedagogical letters favored both the subjective elaboration on personal educational paths and the formulation of conceptions about the meanings of language education in contexts of inequality and social exclusion.

KEYWORDS

Social vulnerability, teacher education, social justice, language teaching, identity, formative narratives.

A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista do direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. Paulo Freire (1996, p. 50)

Discutir a Formação de Professores para a Justiça Social no Brasil contemporâneo, mais que um desafio, é um compromisso que assumimos nesse trabalho. Entendemos que o momento político brasileiro exige nosso posicionamento claro em favor da educação pública democrática, dialógica, solidária e equitativa. Assim, esta pesquisa busca se inserir em um movimento de resistência ao conservadorismo que tomou a cena política, bem como aos discursos racistas, sexistas, homofóbicos, transfóbicos e xenófobos, entre outras hierarquizações das diferenças, que emergem e são legitimados nesse cenário.

Considerando a afirmação de Paulo Freire que trazemos em epígrafe, entendemos que a continuidade e a expansão de programas e projetos acadêmicos que visam “preparar professores que contribuam para um mundo mais igual e justo” (Zeichner in Moreira &

Zeichner, 2014, p. 138) tem um papel preponderante na resistência aos retrocessos que temos testemunhado.

Na formação de professores, buscamos criar possibilidades para que os licenciandos desenvolvam “ferramentas analíticas necessárias para entender a opressão e sua própria socialização em sistemas opressivos, desenvolvendo agência e capacidade para interromper e mudar padrões ou comportamentos opressivos em si mesmas e nas instituições e comunidades em que participam” (Bell, 2007, p. 2).

Os campos de atuação criados pela extensão universitária, por seu caráter de relação direta com a sociedade, podem ter um papel importante na FPJS, na medida em que as ações desenvolvidas assumam uma visão democrática, dialógica e não hierárquica entre saberes. Para Boaventura Souza Santos (2004, p.54), a extensão deve ter como objetivo [...] o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”, para assumir centralidade na reconquista da legitimidade pela universidade, agindo, entre outros aspectos, na luta contra a exclusão social. Neste trabalho, com o fito de pensar sobre a relação entre extensão universitária e Formação de Professores para a Justiça social, projetamos um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativa (Yin, 2001) no qual Interessamos investigar como dez licenciandos que atuam ou atuaram em dois projetos de extensão nos quais buscamos desenvolver a visão acima (re)elaboram seus percursos de formação.

Os licenciandos foram convidados a redigir cartas pedagógicas em que elaborassem reflexões pessoais sobre sua atuação nos projetos “Letrajovem: oficinas de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos críticos” e “Conversa de Professor: construindo relações entre teoria e metodologia em uma comunidade de prática”. Ambos os projetos são coordenados por mim e sediados na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), portanto, há também nesse estudo um movimento de auto-análise.

Referencial teórico

Justiça Social é uma visão abrangente que se baseia na equidade de direitos, oportunidades e tratamento para todos. Isso inclui o acesso equitativo de todas as pessoas à riqueza, à educação; à saúde, ao bem estar e à justiça.

Nos projetos desenvolvemos a Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS), que engloba o combate a diferentes formas de desigualdade e a luta pela transformação das relações sociais de opressão. Entendemos que esse termo também inclui as perspectivas críticas feministas, que nos parecem imprescindíveis na educação de docentes.

Na FPJS, interessamos sobremaneira a característica de ativismo para a transformação social, na medida que, além do combate às desigualdades educacionais, compromete-se com a formação de docentes que lutem contra as “injustiças que subsistem nas sociedades para além do contexto das escolas - no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, aos transportes, a um trabalho digno que proporcione um salário de subsistência, etc. (Zeichner In Moreira e Zeichner, 2014, p.135).

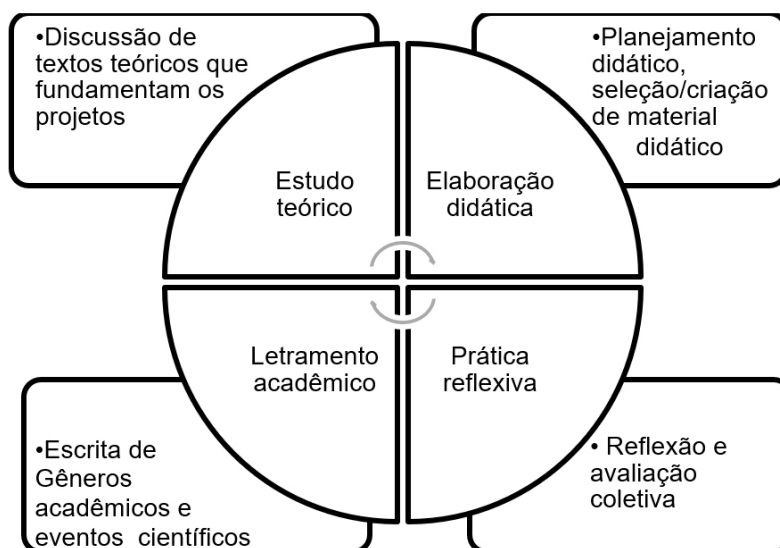
Nessa linha, consideramos que a formação de professores deve estimular o contato com as experiências humanas. Conforme assinala Miguel Arroyo, é importante que o contato com as “vivências extremas” das crianças, adolescentes e jovens que vivem nas periferias faça parte da formação de licenciandos, que estão se preparando para “trabalhar nos limites da produção do viver”(Arroyo, 2013, p. 169). Temos observado que o contato com vivências extremas tem forte impacto na desconstrução de predisposições para ação, especialmente porque os licenciandos com os quais trabalhamos, embora frequentemente tendam uma visão social progressista, tendem à perpetuação de comportamentos pedagógicos conservadores.

Na perspectiva da FPJS, os futuros professores são preparados para promoverem um ensino culturalmente responsivo, o que significa, que eles precisam de oportunidades e de desafios

que os estimulem a desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes para lidar com a complexidade e a pluralidade que caracterizam as salas de aulas contemporâneas. Assim, a agenda da justiça social associada à formação de professores inclui o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam: prover os estudantes dos recursos físicos e emocionais necessários para aprender; combater preconceitos e estereótipos; crer na força e no potencial de cada estudante, além de desenvolver a crítica como agência para a mudança social (Nieto, 2009).

Nos Projetos Letrajovem e Conversa de Professor, a formação se articula em quatro facetas interligadas, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 1 - Formação docente nos projetos Letrajovem e Conversa de Professor



Fonte: elaboração da autora.

As duas facetas situadas à esquerda no gráfico contemplam aspectos relacionados à formação acadêmica dos bolsistas e voluntários. As leituras teóricas são feitas em reuniões com todos os bolsistas e voluntários, uma vez que os fundamentos didáticos e conceituais das oficinas ancoram-se na pedagogia crítica Freireana, nos estudos contemporâneos sobre os letramentos, nos estudos sobre gêneros do discurso no ensino de línguas e educação na perspectiva da justiça social.

Esses estudos fazem parte do letramento acadêmico, que inserimos em um quadro à parte para destacar essa faceta da formação dos licenciandos nos projetos. Paula Carlino define Letramento Acadêmico como um “conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas assim como das atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade.” (Carlino, 2009, p. 13. Trad. Nossa.).

A aprendizagem dos gêneros acadêmicos é desenvolvida pelos bolsistas e voluntários em situações reais de interação, nas quais eles têm a oportunidade de se apropriarem dos modos como a escrita é usada na universidade. A partir da atuação nos projetos, em que desenvolvem uma investigação-ação, os bolsistas e voluntários redigem resumos acadêmicos com vistas à participação em eventos científicos internos e externos, elaboram relatórios semestrais, redigem artigos científicos e relatos de experiências para publicação, bem como produzem projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso em formato monográfico, cumprindo exigências para a integralização do curso de Letras.

As duas facetas à direita referem-se às atividades de docência nos projetos, sendo o quadro superior à direita aquele que trata da ação pedagógica propriamente dita. Com relação ao planejamento, no início de cada semestre, organizamos um reunião ampliada em que as subequipes que atuam nos diferentes campos de atuação pensam linhas de ação conjuntas.

Ao longo do semestre, semanalmente cada subequipe se organiza para realizar as tarefas necessárias, muitas vezes lançando mão de conversas pelo aplicativo *whatsapp*.

Os momentos de planejamento e produção/seleção de material didático são, por excelência, aqueles em que os licenciandos exercitam a agência, tal como entendida por Emirbayer e Mische (1998), que a compreendem numa perspectiva performática, tratando-a como um acontecimento que emerge do engajamento dos atores com contextos-para-a-ação que são temporais e relacionais. Para eles, esse engajamento se dá em três dimensões - iteracional, projetiva e prático-avaliativa, às quais correspondem temporalidades - *passado, futuro e presente*.

Ao pensarem a agência como uma resposta situada temporal e relacionalmente, eles a concebem como uma *performance* que se vincula à história pessoal e profissional dos professores (dimensão iteracional), bem como à contextualização cultural, estrutural e material de suas atuações, ou seja, ao tempo presente, ao espaço e às pessoas com quem eles e elas se relacionam (dimensão prático-avaliativa). Isso ocorre, por exemplo, quando, semanalmente, as subequipes precisam responder a contextos-para-ação que as mobilizam, assim, selecionam e organizam estratégias e materiais adequados aos públicos com os quais trabalham.

Nessas ações, precisam também ter em vista o desenvolvimento das oficinas nas semanas anteriores e os desdobramentos previstos para as semanas posteriores. Nisso reside a temporalidade da dimensão prático-avaliativa da agência, que impacta nas tomadas de decisões, pois os licenciandos escolhem entre trajetórias possíveis de ação para responderem às demandas e às questões que surgem em seus contextos-para-a-ação (Emirbayer e Mische citados por Biesta, Priestley E Robinson, 2016, pp. 626 - 627). A temporalidade futura (dimensão projetiva) relaciona-se a dimensão projetiva à reconfiguração criativa das estruturas para a ação através da qual os sujeitos projetam futuras trajetórias de ação.

Essa concepção performática da agência é bastante interessante para pensarmos a formação de professores, não somente pelo aspecto situado e responsivo que incorpora, mas também pela sua dimensão projetiva, que se liga à reconfiguração criativa das estruturas para a ação através da qual os sujeitos projetam futuras trajetórias de ação.

Nos projetos, temos trabalhado com a concepção de elaboração didática participativa, “entendida como um projeto pedagógico coparticipativo que envolve professores e estudantes em um contexto-para-a-ação e imbrica prática, reflexão e produção de conhecimentos” (Oliveira, 2019, p. 26). A elaboração didática participativa funciona como forma de resistência ao controle e ao silenciamento exercido sobre os docentes, na medida em que estes acionam sua criatividade e sua agência para responder às situações que enfrentam no cotidiano e, assim, reagem aos modelos neoliberais que tendem à formatação e à padronização de aulas, materiais e avaliações. Além disso, constitui uma forma de transformação democrática das relações na sala de aula, uma vez que professores e estudantes são sujeitos do processo de elaboração que ocorre em cada encontro. Cada um desses sujeitos contribui com sua experiência e exerce sua agência, participando criticamente da aula e colaborando para a (auto)conscientização de todos acerca das injustiças e desigualdades e para seu fortalecimento na luta pela justiça social.

Retomando o gráfico, vemos no quadro inferior direito a avaliação/auto-avaliação. Esse é talvez o mais importante momento no processo de formação, já que, como alertou Paulo Freire, a experiência apenas vivida gera o pensar ingênuo e um acúmulo acrítico de vivências, que tende à repetição (Freire, 1996). Nos projetos, buscamos enfatizar os momentos coletivos voltados para a reflexão crítica sobre as práticas, mas esse pensar também se alonga nas produções escritas acima mencionadas, em que a articulação teoria-prática se faz em formatos validados pela academia.

Metodologia da pesquisa

No estudo ora apresentado, empregamos as narrativas autobiográficas de formação como abordagem metodológica, tendo em vista que estas, ao proporcionarem a reelaboração das experiências passadas pela memória, favorecem a reflexão acerca da construção da identidade docente. A narrativa autobiográfica tem sido considerada uma importante opção metodológica nas pesquisas que envolvem a formação de docentes, por favorecer a reflexão que aprofunda aprendizagens pela resignificação do vivido. Na escrita de narrativas autobiográficas estão presentes tendências retrospectivas e propectivas.

Dentre as variantes dessa abordagem, escolhemos a produção de cartas pedagógicas pelos bolsistas e voluntários do projeto como estratégia de geração de dados, considerando que esse gênero textual se caracteriza pela relação mais próxima entre o *eu* que a escreve e o *outro* a quem se dirige, o que favorece a elaboração subjetiva sobre o próprio percurso formativo, ao mesmo tempo que estimula a reflexão sobre um aspecto que consideramos central nesse estudo: a elaboração de reflexões sobre os sentidos da educação, e, especialmente, do ensino de língua portuguesa em contextos marcados pela desigualdade e pela exclusão social.

A concepção de carta pedagógica foi desenvolvida por Paulo Freire em diferentes escritos, para ele, a escrita estava inelutavelmente ligada à tarefa de pensar a si mesmo e ao mundo (Freire, 2001). Isabela Camini aponta que a distinção entre uma Carta Pedagógica e outros tipos de carta pode ser estabelecida a partir do que ela chama de intencionalidade pedagógica, relacionando o conceito aos escritos freireanos “que dizem respeito à formação humana, humanizadora, ou sua ausência nas pessoas /.../” (2012, p. 35) Ela afirma que os educadores são herdeiros da tradição reflexiva freireana e precisam não somente ler as cartas que escreveu, mas também de escrever suas próprias Cartas Pedagógicas”, cultivando e recriando sua iniciativa.

Uma experiência com cartas pedagógicas como instrumento de reflexão/formação foi desenvolvida Ana Cristina de Moraes e Darlan Lima Paiva, cujo livro “Cartas Pedagógicas: reflexões de docentes da educação Básica e Superior, publicado pela editora da Universidade Federal do Ceará, reúne cartas trocadas por correio eletrônico de agosto de 2015 a fevereiro de 2017. Nas cartas, os autores, um professor da Educação Básica e uma professora do ensino superior, refletem sobre o contexto político educacional brasileiro no período. Na apresentação e no pós-fácio, são apresentadas perspectivas teóricas sobre a concepção de carta pedagógica e outros conceitos que perpassam as cartas enfileiradas no livro (Moraes e Paiva, 2018).

Moraes e Paiva assinalam que “A difusão desses escritos é dotada de uma clara intenção pedagógica, dada a necessidade de refletirmos e dialogarmos sobre desafios educacionais da atualidade, tanto entre educadores de etapas distintas da Educação formal, como entre todas as pessoas interessadas em pensar e intervir, de algum modo, nas realidades sócio-educativas no atual contexto” (2018, p.9).

Assim, sua proposta se distancia do que tencionamos nesse artigo, em que nos interessa analisar as representações construídas nas cartas pedagógicas redigidas pelos licenciandos participantes dos projetos de extensão, para avaliar de que maneira as linhas de ação e os fundamentos teóricos dos projetos são percebidos pelos licenciandos. Para tanto, empregamos a análise de conteúdo qualitativa, com foco em categorias de conteúdo construídas a partir do marco teórico da Formação de Professores para a Justiça Social, cuja presença nas cartas pedagógicas buscamos mapear e compreender.

Contexto

O estudo se desenvolveu no contexto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), um campus periférico que se localiza a trinta quilômetros do Campus Maracanã, onde funciona a Reitoria da universidade.

Localizada no município de São Gonçalo, a FFP/UERJ oferece seis cursos de licenciatura e atende a estudantes oriundos de diversos municípios do entorno, o que caracteriza sua importância na região, no que se refere à formação de docentes que atuam nas redes pública e privada da região Metropolitana do Rio de Janeiro, que inclui a cidade do Rio de Janeiro e 20 municípios vizinhos. Essa região apresenta extensão territorial de 6.744,634 km² e população de cerca 12.330.186 (estimativa IBGE 2016), equivalente a 6% da população brasileira.

Em São Gonçalo, a população estimada (2018) é de 1.077.687 pessoas residentes nesse município, cuja proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 12.4%. Nesse contexto, 34.5% da população vive com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa (R\$499,00 = €118,67 pelo câmbio de 18/7/2019).

As condições econômicas e socioculturais do entorno da FFP/UERJ, bem como o perfil dos cursos que oferece, geram a necessidade de uma articulação com a sociedade através de projetos de extensão que contemplam os mais diversos aspectos sociais, educacionais, ambientais, históricos e políticos, sendo a formação de professores um importante eixo articulador dessas ações. Os dois projetos que constituem o campo desse estudo inserem-se nessa perspectiva.

O Projeto Letrajovem atua em dois espaços: em parceria com Departamento de Acompanhamento de Projetos Especiais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (DEAPE/TJERJ), atende a jovens e adultos e em parceria com o Polo de Assistência Social Professora Fausta Virgínia (PAS/Vista Alegre - São Gonçalo) desenvolve oficinas com crianças e adolescentes abrigados.

No TJERJ, projeto oferece oficinas semanais de “Língua Portuguesa” com duas horas de duração, as quais atendem a cerca de cinquenta pessoas por semestre¹. O público das oficinas reúne pessoas de 16 a 40 anos e inclui adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem ou que já concluíram a medida socioeducativa; jovens oriundos de famílias de baixa renda e/ou em situação de risco social; pais e mães de famílias de baixa renda e/ou em situação de risco social e egressos do sistema penitenciário. Os participantes das oficinas são oriundos de comunidades periféricas situadas no município do Rio de Janeiro e em seu entorno.

No PAS/Vista Alegre, no município de São Gonçalo, outro campo de atuação do projeto Letrajovem, a equipe desenvolve oficinas semanais com crianças e adolescentes abrigados, os quais estão afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva, prevista no ECA, por terem sido vítimas de negligência, abandono, maus tratos, violência física ou abuso sexual, entre outras formas de violência. São realizadas semanalmente oficinas de leitura e de textos orais e escritos, com ênfase na leitura de textos de literatura infantil.

O projeto de extensão Conversa de Professor está ligado ao coletivo docente criado em abril de 2016, que reúne professores e alunos de graduação e pós-graduação do Departamento de Letras da FFP/UERJ e professores do CIEP Municipalizado Rosendo Rica Marcos - (CIEP 250). O grupo discute teorias e práticas de alfabetização, letramentos e educação para a justiça social, contextualizando-as no CIEP 250, uma escola da rede pública localizada no bairro do Gradim, no município de São Gonçalo.

Em 2018, como um desdobramento dos estudos e projetos temáticos desenvolvidos no CIEP, foram implantadas *Oficinas de Letramentos* mediadas por licenciandos em Letras da FFP/UERJ. As oficinas, que atendem semanalmente a pequenos grupos, organizam-se em torno de histórias infantis e buscam contribuir para que os estudantes reflitam sobre a solidariedade, o respeito às diferenças, a equidade e a justiça social, anunciando a possibilidade de outras

1 O Projeto Letrajovem foi premiado no I Pitching Social do Canal Futura, que envolveu roteiros para documentários sobre ações sociais voltadas para jovens desenvolvidos por universidades brasileiras. O documentário “Todas as línguas”, produzido pelo Centro de tecnologia Educacional da UERJ com financiamento do Canal Futura está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eh-tfuPPHC0>

formas de convivência democrática. Além disso, através de jogos didáticos e estratégias de sistematização do sistema alfabético, colaboram no processo de alfabetização das crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Método, geração e análise dos dados

Com vistas à geração de dados para esse estudo, os bolsistas e voluntários foram instados a produzir cartas pedagógicas com o objetivo de refletirem sobre o impacto de sua participação nos projetos de extensão em sua formação, sem definição de destinatário, delimitação de extensão ou formato preciso. Como estímulo à produção, foi apresentada aos participantes a seguinte definição:

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 35).

As cartas escritas pelos participantes foram produzidas individualmente e enviadas por e-mail em um prazo definido (20 dias).

Construímos as categorias de conteúdo para a análise das cartas pedagógicas com base nos fundamentos teóricos da Formação de Professores para a Justiça Social. Tendo em vista a amplitude das discussões nesse campo, não almejamos uma listagem exaustiva, mas um rol de categorias de conteúdo que viabilizassem uma análise produtiva dos textos. Assim, selecionamos cinco categorias, cada uma das quais corresponde a uma atitude adotada por professores alinhados com a FPJS (Moreira & Vieira In: Moreira & Zeichner, 2014, p. 226):

- (1) Consciência sociocultural
- (2) Empatia e compreensão
- (3) Perspectiva crítica
- (4) Compromisso político
- (5) Transformação pessoal

Para a análise de conteúdo das cartas pedagógicas, seguimos as seguintes etapas no tratamento e interpretação dos dados: (1) análise dos textos considerando a configuração do gênero carta pedagógica; (2) quantificação e categorização do léxico das cartas, análise do léxico das cartas com identificação dos contextos de uso; (3) mapeamento e interpretação das categorias de conteúdo articuladas à interpretação dos resultados a partir da fundamentação teórica do estudo, com foco na concepção de agência.

Participantes

Todos os membros das equipes dos projetos Letrajovem (período de 2014 a 2019) e Conversa de Professor (período de 2016 a 2019) foram convidados a participar do estudo, num total de 23 bolsistas, ex-bolsistas e voluntários, no entanto apenas 10 dentre eles enviaram suas cartas pedagógicas no prazo previsto. Oito bolsistas e ex-bolsistas do projeto Letrajovem e duas bolsistas do projeto Conversa de Professor. A maior concentração de membros do Letrajovem se explica não só por ser este o projeto mais antigo, mas também por ser desenvolvido em duas instituições com perfis bem distintos, o que demanda a organização de duas subequipes de trabalho. No projeto Conversa de Professor há somente duas bolsistas, que nele atuam desde a implantação das oficinas de letramento, em 2018. Ambas participaram do estudo.

Na tabela apresentada a seguir, organizamos dados que sintetizam o perfil das participantes em termos de período de atuação, permanência e tipo de vínculo com os projetos, bem como a situação de cada uma no momento em que redigimos essa análise.

Tabela 1- Perfil dos participantes do estudo

Identificação	Projeto	Período	Permanência	Campo de atuação	Vínculo com o projeto	Situação
P1	Letrajovem	2018.1 -	3 semestres	TJERJ	Voluntária	Concluente em 2020.1
P2	Letrajovem	2017.1 -	5 semestres	ABRIGO	Bolsista	Concluente em 2019.1
P3	Conversa	2018.1 2019.1	3 semestres	CIEP	Bolsista	Concluente em 2019.1
P4	Letrajovem	2017.2 -	4 semestres	TJERJ	Bolsista	Concluente em 2020.1
P5	Letrajovem	2014.2 2016.1	4 semestres	TJERJ	Voluntária	Doutoranda
P6	Letrajovem	2016.2 2019.1	5 semestres	TJERJ	Bolsista	Concluente em 2019.1
P7	Conversa	2018.1 -	3 semestres	CIEP	Bolsista	Concluente em 2019.2
P8	Letrajovem	2018.1 -	3 semestres	ABRIGO	Bolsista	Concluente em 2020.1
P9	Letrajovem	2017.2 2018.2	3 semestres	TJERJ	Voluntária	Concluente em 2019.1

Fonte: elaboração da autora.

Análise das cartas pedagógicas

Na primeira etapa, investigamos a presença da configuração do gênero carta pedagógica, observamos que os textos redigidos pelos licenciandos tenderam a manter a convenção da carta pessoal, sendo que as participantes 3, 7 e 8 redigiram textos confessionais em que expressam o impacto do projeto em suas identidades, sem, no entanto, refletir explicitamente sobre aspectos propriamente pedagógicos de sua participação nos mesmos.

Com relação aos destinatários, a maioria das cartas pedagógicas não enuncia um interlocutor específico. Destacam-se nesse aspecto as cartas 5, 8 e 9. A carta da participante 5 dirige-se a uma ex-voluntária do Projeto Letrajovem (Amiga,), com quem compartilhou o planejamento e a implementação de oficinas de linguagem durante cerca de dois anos. Ao retomar na carta a relação com a amiga, indica a importância dos laços afetivos estabelecidos pela equipe. Essa participante, que é poeta, escreveu o texto que mais se afastou do modelo, criando uma carta-poema na qual hibridizou os gêneros. Ela preservou as características do gênero solicitado, priorizando a construção da linguagem poética e expressou o conteúdo reflexivo de forma lírica.

A carta da participante 8 traz como destinatária explícita a professora coordenadora do projeto - “À minha Mestre” - no entanto o texto, que historia a participação no projeto Letrajovem, não apresenta indícios linguísticos do endereçamento do relato à professora, sendo notável a ausência de pronomes pessoais ou de tratamento que indiquem interlocução. A participante 9, por sua vez, dirigiu-se “A todas e todos que não conhecem o projeto Letrajovem ...” e adotou o tom de relato com viés teórico. A carta da participante 2 apresenta uma peculiaridade: não aponta um destinatário, mas usa a expressão “Meu caro leitor”, com valor de vocativo, no último parágrafo.

Na segunda etapa da análise, para construir uma perspectiva panorâmica das cartas pedagógicas, estudamos o léxico dos textos, buscando mapear recorrências que pudessem indiciar os sentidos que as participantes atribuem à sua atuação nos projetos de extensão. Usamos o aplicativo *on line Tagul*, gerador de nuvens de palavras, para construir uma listagem quantificada de ocorrências, excluindo conectivos e artigos. A seguir, selecionamos os verbos presentes na listagem gerada pelo aplicativo e mapeamos os mais recorrentes no conjunto das cem palavras mais usadas nas cartas. Refinamos a localização com o mecanismo disponível no programa *Word for Windows*, usando os radicais dos verbos e seus alomorfes para quantificar as incidências, incluindo as flexões empregadas ao longo do texto.

A seguir, filtramos os substantivos mais recorrentes e construímos uma nuvem de palavras com limite de 100 vocábulos, buscando identificar os campos semânticos predominantes.

Na listagem de verbos que resultou desse processo identificamos traços da representação que as participantes constróem acerca de sua atuação no projeto. Os verbos com maior quantidade de ocorrências no conjunto das cartas, em ordem decrescente, estão listados na tabela 1:

Tabela1 - Verbos com maior quantidade de ocorrência nas cartas pedagógicas das licenciandas

Verbo	ocorrências	Observações
fazer	18	
perceber	15	
pensar	15	
querer	15	
acreditar	13	Crer: duas ocorrências.
aprender	12	
ser	10	Mais 15 ocorrências como verbo auxiliar em locuções
precisar	9	
saber	9	2 ocorrências em negação
sentir	8	
Mudar	8	
transformar	7	2 transformador/a; 2 transformação
entender	6	
Compreender	6	

Fonte; elaboração da autora.

A predominância do verbo *fazer* é um índice da importância da ação concreta desenvolvida nos projetos. Os verbos perceber, pensar, entender e compreender indiciam o aspecto reflexivo da *práxis*, assim como saber e aprender apontam para os conhecimentos desenvolvidos. Em outro ângulo, os verbos querer e acreditar, bem como crer, que apontam ao desejo e à esperança, relacionam-se aos aspectos ideológicos do envolvimento nos projetos. O verbo sentir está ligado ao aspecto afetivo, muito enfatizado nas cartas, como discutiremos mais adiante.

No que tange aos substantivos, a nuvem de palavras que apresentamos a seguir revela a predominância de campos semânticos relacionados à ação, à fundamentação, ao contexto e às pessoas que circulam nos projetos.

Figura 2 - Nuvem de palavras: substantivos nas cartas pedagógicas



Fonte: Elaboração da autora com uso do aplicativo on line Tagul.

Observamos que os substantivos mais utilizados nas cartas situam os relatos e as reflexões apresentadas nas cartas, marcando o tempo, a ação, os sujeitos e o contexto-para-a-ação. Consideramos que as análises que apresentaremos a seguir, fruto da terceira etapa da análise das cartas pedagógicas, são coerentes com os campos semânticos presentes nessas nuvem.

A noção de agência, conforme destacamos anteriormente, é para nós um elemento axial na formação docente desenvolvida no Letrajovem e no Conversa de Professor. Observamos que as participantes expressam em seu discurso a valorização da *performance* situada no contexto em que se desenvolvem os projetos em sua formação, percepção que pode ser ratificada em diferentes passagens das cartas em que identificamos referências às três dimensões da agência.

À guisa de ilustração, selecionamos trechos da carta redigida pela participante 2, em que identificamos tais referências. A dimensão iteracional diz respeito à história pessoal e profissional em sua relação com a agência para a ação situada. A participante 2 revela que foi movida pela experiência como familiar de uma pessoa em conflito com a lei foi o móvel de sua decisão de participar, relatando a cena em que a coordenadora do projeto, que era sua professora, falou sobre o Letrajovem:

P3 - Naquele dia ela explicou como funcionava o Letrajovem, o local que as oficinas aconteciam e o público alvo do projeto. E durante a explicação e comentários ela disse que nós, os alunos da FFP/UERJ que estávamos na sala de aula, não sabíamos como era difícil a vida dentro de um presídio. Mas, eu, sabia como era difícil entrar num presídio. Não como detento. Porém como irmã de um eu sabia. Se era difícil para um visitante imagina para os presos.

Inferimos que a atuação dessa bolsista no projeto é pautada pelo desejo de evitar que as crianças abrigadas com as quais trabalha sejam cooptadas pelo crime, o que é um risco constante no município em que ela reside e atua, cujo território está tomado pela violência urbana ligada ao tráfico de drogas. Nesse contexto, os meninos em vulnerabilidade estão constantemente expostos ao risco de serem recrutados como “soldados do tráfico”, um aspecto terrível da realidade brasileira pouco conhecido fora de nossas fronteiras.

Na carta dessa participante, o trabalho em equipe e a codocência são percebidos como elementos que favorecem a contextualização temporal, espacial e relacional que configuram a dimensão prático-avaliativa da agência. No trecho que destacamos a seguir, a bolsista relata o dia em que conheceu o Pólo de Assistência Social de Vista Alegre, localizado no município de São Gonçalo, no qual se situa o abrigo para crianças em situação de medida protetiva em que o projeto Letrajovem desenvolve oficinas de leitura e Produção de textos:

P3 - Eu aos 29 anos e meu então companheiro de projeto aos 21 anos e batemos de frente com uma realidade ainda não conhecida por nós. Eu parecia sentir que minha participação no projeto naquele momento era mais que uma oportunidade, era uma necessidade tanto para as crianças e adolescentes quanto para mim. Percebi, já em nossa primeira visita, que as crianças e adolescentes que lá estavam precisavam demais de algo especial que eu não conseguia nomear naquele momento. Sabia que precisam de muitas coisas, uma vez que vivem em situação de vulnerabilidade social. Ao decorrer do nosso trabalho entendi que do que mais eram carentes era de afeto.

A dimensão projetiva da agência surge no trecho a seguir, em que ela traça trajetórias de ação a partir da experiência no projeto:

P3 - Eu sigo lutando pelo sonho, o de ser professora em escola pública. Pois lá estão aqueles que quero encontrar. Jovens que estão e/ou foram desacreditados, todavia podem, ainda, perceber que estão em determinada situação podendo mudar o final da história com sua própria força, se perceberem que são capazes.

A análise de conteúdo das Cartas Pedagógicas redigidas pelos bolsistas e voluntários a partir das categorias estabelecidas com base nos fundamentos da FPJS indica o envolvimento

dos licenciandos com o combate às desigualdades educacionais, a partir da reflexão acerca das vivências extremas dos participantes do projeto (Arroyo, 2013, p. 169).

Percebemos que, dentre as categorias construídas para a análise, a que mais aparece no discurso das Cartas Pedagógicas é “Empatia e compreensão”, manifesta em muitas passagens tanto em termos de afetividade na relação com os estudantes quanto com relação a emoções vividas nas oficinas, seja nas atividades, seja em situações de interação mais próxima e pessoal com as crianças, adolescentes e jovens. Esse é um traço comum a todas as cartas. As participantes refletem de formas diversas sobre o aspecto afetivo de sua participação nos projetos.

No trecho a seguir, vemos como a participante 6 representa seu envolvimento afetivo:

P6 - Durante dois anos e meio muitas emoções foram vividas. Eu me vi derramando lágrimas em encerramentos, em momentos que via alguma injustiça na rua e lembrava dos nossos meninos do TJ, ou até nesse momento que escrevo essas palavras. Tudo foi muito visceral para mim. A tal ponto que por vezes me percebi desgastada quando tinha que lidar com a faculdade, produzir material, corrigir os exercícios. Do mesmo jeito me sentia renovada quando via a melhora de um aluno, quando recebíamos um feedback positivo. Melhor prévia do que é a realidade docente não há.

Nesse trecho, ela relaciona o aspecto afetivo de sua atuação no projeto à futura atuação, quando usa o termo prévia para se referir às vivências no projeto que a preparam para enfrentar a “realidade docente”. Assim, podemos associar as vivências afetivas à dimensão projetiva da agência, acionada nesse processo. Já a participante 4, no fragmento abaixo, aborda por ângulo diverso a questão dos afetos. Ela narra uma situação em que sua empatia em relação a um dos alunos da oficina de Alfabetização e Letramentos desenvolvida em uma escola pública foi fundamental para a mudança de comportamento do estudante:

P4 - Durante a pesquisa observei, principalmente, o comportamento dos alunos mais agitados, com a intenção de perceber como conseguir a atenção deles. Ao longo das oficinas notei que um dos educandos, o C, que sempre pedia para voltar para a sala, começou a querer estar conosco.[...] Logo, percebi que a postura referente a agitação dele durante as oficinas e, o querer sair de sala sempre que começávamos a levantar questões sobre a leitura ou algo do tipo, era apenas por medo de errar. Nesses momentos, C sempre desviava o olhar, e ao perceber isso, continuei a incluí-lo e motivá-lo a cada acerto, e ajudá-lo nos momentos de dúvida cada vez mais. Até que o C foi desconstruindo dentro de si [e percebendo] que nossas oficinas eram para ajudar, e que era um momento divertido.

Ao perceber o medo da criança diante do desafio que as tarefas escritas significavam para ela e aproximar-se, ela demonstra ter desenvolvido a compreensão da relação entre afeto e aprendizagem na prática, aprimorando um aspecto importante de sua identidade docente.

Já a poeta do grupo traz uma abordagem bem diferente:

P5 - de forma simples, singela com
o alimento da generosidade
que cremos ser antídoto de
quem afeta e é afetado
afeto que temos por eles
nossos alunos amados
armados de curiosidades
que se fizeram capacitados

Na rede de metáforas que ela constrói, associa a emoção ao alimento e ao antídoto, assim, emergem nesse poema as ideias de cuidado e de cura. As construções de linguagem que envolvem o substantivo afeto e o verbo afetar dialogam com o conteúdo das cartas das demais participantes, que abordam como elas foram afetadas pela participação no projeto e como suas ações afetaram as crianças, adolescentes e jovens nas oficinas em que muitos afetos foram vivenciados. Considerando que lidamos nas oficinas com pessoas que

cometeram crimes, o jogo com as palavras amado e armado ganha uma outra dimensão ao apontar para a importância da amorosidade (Freire, 1996) que transforma.

Por isso mesmo, a categoria que aparece com muita evidência não só nessa, mas em quase todas as cartas é “Transformação pessoal”. As participantes apontam como a experiência no projeto mudou suas concepções sobre as pessoas e seus valores. Por isso são frequentes nas cartas menções ao que valorizavam antes de entrar em contato com as crianças, jovens e adultos que frequentam as oficinas, como as que destacamos a seguir:

P6 - Entrei na família. Sim, família. Desde o primeiro contato com Márcia e com as meninas que já integravam o projeto me senti acolhida. Acolhida para aprender, para errar, para observar, para dar pitaco, para deixar para trás um eu e reconstruir um novo ser humano. Isso porque, quem é não atingido moral e emocionalmente pelo contexto de trabalho do LetraJovem é ruim da cabeça ou doente do pé. Já que novos caminhos de reflexão sobre a vida real se abrem diante dos olhos, e só não caminha para eles quem não quer mudar.

P9 - Nas primeiras aulas procurei observar mais os que já tinham experiência, o que é um assertivo da docência compartilhada, perguntei, pesquisei e enfim aos poucos fui criando coragem de falar, tirar dúvidas dos alunos, me posicionar em alguns momentos. Sei que ainda tenho um caminho a percorrer e muito a aprender, mas sei que estou no caminho certo.

P10 - Uma das aprendizagens mais bonitas e significativas que tive no projeto foi: Ouvir o outro. Compreender e refletir sobre a fala de cada estudante. Muitas vezes estamos preocupados em passar o conteúdo, atender o cronograma das aulas, mas, esquecemo-nos de ouvir o estudante. Ao longo das aulas eu pude compreender melhor o quanto transformador pode ser ouvir o estudante. Inicialmente, eu não entendia muito bem o motivo da professora Márcia sempre dizer para o grupo sobre deixar os estudantes falarem na aula, abrir espaços para eles falarem.

Nos excertos acima, a mudança está ligada à reconstrução de atitudes, conceitos e concepções educacionais e se entrelaça ao impacto subjetivo da relação com os alunos nas oficinas e com a equipe dos projetos, demonstrando que a transformação pessoal está articulada à identidade profissional em construção.

Notamos que categoria “Consciência sociocultural” aparece associada à concepção de letramentos sociais, desenvolvida por Brian Street (2014), segundo a qual diferentes grupos sociais usam e pensam a língua escrita de modos diversos. Há também várias referências à contextualização das atividades propostas, tendo em vista os seus desdobramentos didáticos no projeto como destacamos nesta passagem, extraída da carta elaborada pela participante: “O Letrajovem faz sentido porque é um trabalho sério com a educação, porque o material didático é planejado e está inserido em determinado contexto. E é incrível o impacto que um material elaborado e situado socialmente pode ter.”

A perspectiva crítica também é bastante mencionada, sempre em relação à concepção de letramento crítico, que propõe uma abordagem de textos baseada no questionamento das relações entre linguagem, poder e práticas sociais. A crítica se funde nas cartas ao “Compromisso político”, entendido como assunção da luta pela transformação das estruturas sociais que geram e reforçam mecanismos de opressão se faz presente nas cartas. Observamos que esse compromisso aparece associado à dimensão pessoal, seja das participantes, seja das crianças jovens e adolescentes com quem convivem nas oficinas, portanto referem-se à dimensão humana da experiência política. Essa é uma das ancoragens teóricas dos projetos, portanto não nos surpreende que seja bastante enfatizadas nas cartas. Os fragmentos a seguir demonstram como as bolsistas do projeto Letrajovem articulam teoria e reflexão crítica em seus textos:

P6 - Outra coisa que cheguei à conclusão rapidamente é que os jovens e adultos em situação de vulnerabilidade lá do TJ não representam uma exceção. Mesmo com os seus históricos eles representam a grande massa encontrada nas salas do ensino público. São sujeitos que uma elite social e política insiste em invisibilizar, em passar

por cima, em tirar os direitos, o acesso, o poder de exercerem a sua cidadania ao serem excluídos dos caminhos que culminam na criticidade.

P9 - Talvez, hoje eu saiba um pouquinho mais sobre a desigualdade social. A falta de democracia na educação afeta diretamente algumas esferas sociais, sobretudo, aquelas que não entraram em contato com o Letramento dominante.

P2 - No início das aulas tínhamos uma turma que agia com preconceito entre eles mesmos. Após as oficinas, notamos que as falas de 'zoação', acompanhadas por risos de deboches, como "Você é mais preto", "Você é mais pobre", foram transformadas. Conseguimos isso por valorizarmos sempre a etnia das pessoas, através de histórias, como a do livro "Meu crespo é de rainha", de Bell Hooks (2018), o mesmo aconteceu com a música "Olhos coloridos", de Sandra de Sá, que gerou debate e outras histórias valorizando o respeito entre as pessoas, quando sempre fazíamos reflexões coletivas construtivas.

A dimensão prático-avaliativa da agência é perceptível nessa cena, em que a bolsista constrói uma elaboração didática baseada na leitura e discussão de um textos literários infanto-juvenil e de uma música popular para discutir preconceitos, acionando seu repertório teórico em uma ação situada no contexto e desencadeada a partir da observação das relações interpessoais no espaço/tempo da escola.

Com base na análise realizadas, compreendemos que as teorias que embasam os projetos são internalizadas pelos participantes e que a formação docente no campo da extensão permite, para além da relação teoria-prática, o exercício situado da agência, que é fundamental na constituição processual da identidade profissional.

Considerações finais

Verificamos que nas cartas pedagógicas redigidas pelos licenciandos é perceptível a ressignificação da identidade docente, na medida em que as reflexões desenvolvidas ultrapassam as referências aprendidas no curso de Letras, que, na percepção de bolsistas e voluntários, parece tender a uma visão teórica e distanciada da sala de aula. Ao rememorem situações e interações vividas, os licenciandos indicam que a articulação entre conhecimentos e práticas se dá mais pelas interações com os colegas de equipe que vivenciam coletivamente os desafios do que pelo acionamento de categorias teóricas previamente aprendidas.

A escrita das cartas pedagógicas reflete uma visão retrospectiva, que traz à tona cenas marcantes no percurso de formação, sejam bons ou maus momentos, e uma perspectiva prospectiva que tende a ser acionada leva à projeção de ideias que, pela reformulação de posturas propiciada pela retomada do passado, apresentam potencial de mudança nas práticas futuras. No processo de escrita reflexiva, as ações desenvolvidas projetam-se para o futuro e desenham novas possibilidades de atuação. Conforme afirma Freire,

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. /.../ Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Freire, 1996, p. 18)

Por isso, a elaboração das cartas pedagógicas que propusemos nesse estudo, além de possibilitar a análise de programas de formação, pode funcionar como uma estratégia formativa relacionada ao exercício da agência pelos licenciandos. Destacamos que os resultados dessa experiência indicam a relevância da atuação dos licenciandos em projetos de extensão que promovem a formação docente situada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. G. (2013) **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), **Teaching for diversity and social justice** (pp. 1-14). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. e Tedder, M. (2007) Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**. 39 (2).
- Camini, I. (2012) **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF.
- Emirbayer, M & Mische, A. (1998) What Is Agency? **The American Journal of Sociology**. 103 (4), 962-1023.
- Freire, P. (1987) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001) Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. 15 (42), 259-268.
- Sousa, M. G. S. & Cabral, C. L. O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**. 33 (2), 148-158.
- Moraes, A. C. & Paiva, D. L. **Cartas pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza (CE): EdUECE, 2018.
- Moreira, M. A. & Zeichener, K. (Orgs.) (2014) **Filhos de um Deus Menor**: diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Edições Pedagogo: Ramada, Portugal.
- Nieto, S. (2009) **Social justice in Education: Preparing Teachers for Diversity**. National-Louis University: Chicago, IL.
- Santos, B. S. [2004]. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acesso em jan. 2018.
- Tripp, D. H. (1990) Socially Critical Action Research. **Theory into Practice**; Vol. 29 Issue 3, pp. 158-159, 1990.
- Yin, R. K. (2001) **Estudo de caso; planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman.
- Moreira, M. A. & Zeichener, K. (Orgs.) (2014) **Filhos de um Deus Menor**: diversidade linguística e justiça social na formação de professores. Edições Pedagogo: Ramada, Portugal.

A universidade e a luta antirracista

Silva, Marcos Antonio Batista da

Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, Portugal, marcoasilva@ces.uc.pt

RESUMO

A presente comunicação tem por objetivo dialogar sobre educação no contexto da universidade pública brasileira na produção de conhecimento sobre “raça” e antirracismo. Este estudo é derivado do projeto em desenvolvimento, POLITICS (ERC 725402). Assim perguntamos: quais são as principais correntes e abordagens para o estudo do racismo e do colonialismo nos cursos de graduação em Ciências Sociais e Humanas em Universidade pública brasileira, e como os debates e mudanças no currículo se relacionam com os debates políticos relevantes em contexto nacional. Utilizaremos pesquisas de arquivos; compilação e análise de currículos atuais dos cursos investigados; estudos de casos planejados; entrevistas em profundidade; oficinas participativas. A coleta de dados qualitativos e a análise dialogará com as teorias críticas da raça (Essed & Goldberg, 2001; Maeso & Araújo, 2014), e a análise crítica do discurso (Van Dijk, 2001). Na fase atual do projeto é prematura a apresentação de resultados.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Universidade; Antirracismo; Currículo.

ABSTRACT

This paper aims to dialogue about education in the context of the Brazilian public university in the production of knowledge about “race” and anti-racism. This study is derived from the project under development, POLITICS (ERC 725402). Thus we ask: what are the main currents and approaches for the study of racism and colonialism in undergraduate courses in Social and Human Sciences at a Brazilian public university, and how do debates and changes in curriculum relate to relevant political debates in a national context? . We will use archive searches; compilation and analysis of current curricula of the courses investigated; planned case studies; in-depth interviews; participatory workshops. Qualitative data collection and analysis will dialogue with critical race theories (Essed & Goldberg, 2001; Maeso & Araújo, 2014), and critical discourse analysis (Van Dijk, 2001). In the current phase of the project it is premature to present results.

KEYWORDS

Education, university, anti-racism, curriculum.

Introdução

Minha participação neste ciclo de debates se deve a duas razões principais: nos últimos anos pesquisei sobre trajetórias de estudantes negros da Pós-graduação (mestrado), em São Paulo, Brasil (de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Censo Demográfico, 2010, os/as negros/as – entendidos como o conjunto de pessoas declaradas pretas e pardas), isto é, analisei *Discursos étnico-raciais de pesquisadores/as negros/as na Pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras* (Silva, 2016), estou desde 2017, participando do projeto *Politics - A política de antirracismo na Europa e na América Latina: produção de conhecimento, decisão política e lutas coletivas*, POLITICS (ERC 725402). Este projeto propõe aprofundar o conhecimento sobre o antirracismo, proporcionando uma maior compreensão sobre a forma como as injustiças historicamente enraizadas estão a ser questionadas por instituições e movimentos sociais de base, bem como, propõe desvendar a configuração de diferentes noções de dignidade, justiça e igualdade resultantes das lutas antirracistas e das políticas públicas e a legislação recentes, que nos permitam pensar horizontes descoloniais.

Para este texto, em particular, parto do eixo que integro e discute Culturas universitárias e a universidade. Isto é, pretendemos analisar os processos de produção de conhecimento

sobre raça, racismo e antirracismo, nas esferas da política governamental no contexto de universidades públicas. Como é o desafio de estudar o racismo nas Ciências Sociais e Humanas nas universidades públicas ? Quais são as relações entre movimentos sociais em particular do movimentos sociais negros e pela academia?

Entendemos que a educação sempre foi considerada como uma esfera crucial, mas ambivalente, em relação ao antirracismo. Consideramos fundamental alcançar uma mudança duradoura nas representações culturais e na inclusão das populações minoritárias e como um domínio institucional onde as desigualdades e os quadros eurocêntricos foram historicamente reproduzidos e legitimados (Araújo & Maeso 2015a). Neste sentido, há recomendações para desenvolver programas educacionais tanto nas escolas como na educação superior que visam tanto combater a discriminação racial, o racismo, quanto encorajar a aprendizagem da História e das culturas dos povos africanos, povos de ascendência africana, entre outros grupos racializados (indígenas, população Roma), como apontam estudos de Essed (1991) ; Rosemberg & Andrade (2008) Grosfoguel (2011) ; Lentin(2014) ; Maeso & Araújo (2014); Almeida (2019).

Em particular no Brasil, entendemos que a reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública no Brasil, constitui uma mobilização política, vinda em especial, do Movimento Negro, dos jovens que se autodeclaram como negros, descendentes de escravizados africanos, “trazidos” para o país durante o período da escravidão. Vivemos na atualidade, pois, um momento ímpar da agenda das políticas educacionais, as políticas de Ação Afirmativa no Brasil (Rosemberg & Andrade,2008). Daí nossa proposta nesta comunicação: sistematizar algumas informações e reflexões sobre o debate e as práticas contemporâneas sobre uma educação antirracista na sociedade brasileira, situando-a no contexto de conhecimentos sobre relações raciais e educação, como por exemplo: os estudos sobre raça, e racismo; o Movimento Negro brasileiro como educador ; a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 20103) ; e as políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

Contudo, este texto foi orientado pelo questionamento de como construir uma educação antirracista, considerando a centralidade que a educação adquiriu historicamente nas lutas antirracistas, bem como propõe uma discussão do conceito de raça no contexto latino-americano. “A discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas “(Gomes, 2012, p. 729).

Raça

Adotamos a perspectiva da sociologia que considera a noção de raça como uma construção social, portanto, o sentido atribuído ao termo raça não é aquele da biologia, sentido desacreditado em meio acadêmico, mas que permanece vivo no senso comum para classificar hierarquicamente segmentos sociais. O debate conceitual sobre os conceitos raça e etnia é intenso, tanto no Brasil, quanto no exterior, Guimarães (2003); Munanga (2003), Quijano (2005), Araujo & Maeso (2013), Lentin (2018). Apreendemos como Quijano (2005) que :

As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (p.118).

O autor nos remete à uma melhor compreensão sobre a operacionalidade da raça no contexto dos padrões de dominação e de poder produzidos no processo colonial e reconfigurados na globalização capitalista. “A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (Quijano, 2005,p.117). Partindo de uma perspectiva decolonial, notamos a centralidade do termo raça, no que se refere

a formação das estruturas de poder. Assim foi possível observar a intersecção da relação entre raça e a ordem liberal capitalista na sociedade contemporânea. “ (...) a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação”. Segundo ao autor, o problema é, contudo, que “na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais “ (Quijano, 2005,p.136).

Por sua vez, Araújo e Maeso (2013), acrescentam que “na contemporaneidade dos regimes políticos democráticos e defensores dos direitos humanos, a eficaz reprodução de relações de poder com base na “raça” resulta de um jogo de in/visibilização – ancorado no Eurocentrismo”. As autoras sublinham que, de um lado, essa reprodução ativa imaginários e práticas excludentes, e, de outro, “naturaliza as configurações de poder que as sustentam – isto é, naturaliza uma “história de poder” específica” (Araújo & Maeso, 2013, p.147).

A contribuição histórica, política e sociológica apresentada por Quijano (2005), e pelos estudos pós-coloniais, com enfoque nas Américas, são importantes para o adensamento teórico da análise sobre a construção social da ideia de raça, no Brasil, porque apresenta uma dimensão aprofundada do conceito de raça, nos remetendo para o contexto latino-americano e problematizando que, “antes mesmo de se consolidar como um conceito da ciência, ela foi sendo formulada como uma ideia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial (Gomes, 2012,p.730), assim, essa ideia foi se tornando um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico.

Racismo

O racismo tem sido fartamente explicitado na literatura sobre as relações raciais (Essed, 1991; Munanga, 2003; Rosemberg et al., 2003). (Rosemberg et al,2003), que adota a concepção de Essed (1991), conceitua o racismo como:

Uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral não se conhece que o racismo seja um problema estrutural. [...] o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apoiam abertamente a ideia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. O problema dessas definições restritas de racismo é que elas tendem a fazer vista grossa à natureza cambiante do racismo nas últimas décadas(Essed, 1991, p. 174 *apud* Rosemberg, Bazilli & Silva, 2003, p. 128).

Segundo esses autores, no plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da superioridade de um grupo racial sobre outro (do branco sobre o negro). No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais. Esta conceituação considera o preconceito interpessoal como apenas uma das possíveis manifestações do racismo. Nesse sentido, enfatiza-se, sobretudo relações sociais e não apenas tendências individuais de pessoas. Entende-se que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social.

Por sua vez, Almeida (2019) nos remete ao racismo institucional. O autor assinala que esta discussão foi um grande avanço no que tange ao estudo das relações raciais:

Primeiro, ao demonstrar que o racismo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. Entretanto algumas questões ainda persistem. Vimos que as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição e de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente-, o racismo que esta instituição vem a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito deste modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p.47).

Enfatiza-se que nas periferias pobres e com grande incidência da violência dos grandes centros urbanos no Brasil, o medo é vivenciado cotidianamente pela população, particularmente composta de negros (juventude), onde a distância entre os principais polos urbanos caracterizados pela melhor oferta de serviços (trabalho, universidades), por exemplo, provocava um sentimento de frustração diante da segregação e da impossibilidade de acesso aos principais bens e serviços oferecidos. A discussão sobre o racismo institucional permite uma melhor percepção acerca dos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades raciais, inclusive no que tange às políticas públicas. Sua regência permite que se identifique o racismo não apenas pela sua declaração, mas também pelas desvantagens que causa a determinados grupos, em especial os negros. (Silva, 2016).

O Movimento Negro brasileiro educador

Ao discutir o papel do Movimento Negro brasileiro na resignificação e politização da ideia de raça, Gomes (2012, p.727) argumenta que o termo raça é entendido nesse contexto, “como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira”. Ao ampliar essa discussão, Gomes (2012) recorre a Santos (2009) considerando-a como estrutural e estruturante na formação da América Latina, de maneira geral, e do Brasil em particular, a partir dos processos de dominação colonial e que esses processos, “são alimentados por linhas abissais visíveis e invisíveis, constituintes do pensamento moderno ocidental, que reforçam as relações desiguais de poder-saber e interpõem limites à copresença igualitária entre os diversos sujeitos, suas culturas e formas de conhecimento”(Gomes, 2012 ,p.728). Nas palavras de Gomes (2017), o papel do Movimento Negro brasileiro como educador e como tal, produtor de saberes emancipatórios, é um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Desse modo, apreendemos que o entendimento dos saberes produzidos pelos movimentos sociais negros é capaz de subverter a teoria educacional, contruir a pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos.

Na pesquisa em desenvolvimento do projeto POLITICS , temos nos deparado como a importância dos Coletivos Negros, muitos deles criados a partir da invisibilidade da temática racial no currículo acadêmico, seja como disciplina, seja como tema transversal na grade curricular. Estes Coletivos têm promovido debates, rodas de conversas, mesas de discussões, enfatizando a necessidade de disciplinas relacionadas à questão racial na grade curricular dos cursos, além do compartilhamento de produção intelectual do Coletivo e de referências negras, para além dos muros acadêmicos, podemos citar como exemplo, Coletivos Negros em universidades do Rio de Janeiro que tem atuado , por meio de projetos em escolas públicas e particulares, objetivando trocar com estudantes e professores saberes, histórias, culturas e ancestralidades. Algumas pautas destes Coletivos buscam dar visibilidade ao sistema

de cotas para a pós-graduação, ampliação de restaurantes universitários, organização de Encontros Nacionais de Estudantes e Coletivos Universitários, entre outros encontros promovidos para discutir as relações raciais no contexto universitário, <<https://www.educafro.org.br/site/eecun/>>. Contudo os Coletivos buscam ser um espaço de acolhimento para a comunidade negra, de dentro da universidade e atua como um agente de contato para além dos muros acadêmicos. Assim como Gomes (2017) questionamos : o que os currículos educacionais têm a aprender com os processos educativos construídos por movimentos sociais negros no Brasil ?

História e Cultura Afro-brasileira: Lei nº 10.639

Na literatura sobre relações raciais no Brasil , apreendemos que a partir da denúncia do mito da democracia racial no Brasil, especialmente na década de 1970, o país testemunhou uma ampla mobilização em torno da questão racial, com destaque das diversas entidades do Movimento Negro, trazendo o tema de volta à arena política, fazendo com que os governantes que até então não tinham demonstrado atenção, se atentassem aos problemas das desigualdades raciais. Os anos 1980 marcam o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais, quando as reivindicações do movimento social negro começam a ganhar eco na sociedade. Como resultado dos ativismos social e político do Movimento Negro, no âmbito da Constituição Federal de 1988. A partir da segunda metade da década de 1990 uma série de medidas começa a ser tomada pelo poder público federal, impulsionada pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo”. A pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada também impulsiona o atendimento por uma educação diferenciada à população indígena. O início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas de combate à desigualdade racial, reflexo da “Conferência de Durban”. Pela primeira vez, na história do país, é criada uma Secretaria Especial, com status de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas visando a superação das desigualdades raciais no Brasil (Jaccoud & Beghin, 2002; Jaccoud, 2008 ; Silva, 2016).

No início do governo Lula, é assinada a Lei nº. 10639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação brasileira. No segundo mandato, a promulgação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), a qual acrescenta, ao lado da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura dos povos indígenas, reconhecendo assim, a semelhança de suas experiências históricas e sociais (Pereira,2017). Embora esas legislações já estejam em vigor no país,de um lado, ainda há resistência de instituições em adotá-las, em particular em contextos acadêmicos (universidades), principalmente no que se refere ao currículo educacional. De outro, em algumas universidades quando se discute o tema proposto pela legislação, quase sempre são em disciplinas optativas, e não obrigatórias, salvo exceções de outras universidades públicas (Coelho & Coelho, 2018; Ferreira, 2018).Vale destacar também, que universidades públicas no país, tem aberto processos seletivos para contratação de professores para a temática das relações étnico-raciais (Mello & Resende ,2019), em pesquisa realizada por Mello; Resende (2019), os autores frisam que:

Nesse cenário, o percentual destinado a negras/os nos editais analisados, em um período corresponde a três anos e meio, totalizando mais de 15 mil vagas, é inferior a 5%. Tal realidade parece estar na contramão dos objetivos da Lei n.º 12.990/2014 e contraria manifestações de órgãos do governo federal e do Poder Judiciário no sentido de que o percentual de 20% para negras/os seja cumprido, inclusive nos concursos para docentes (Mello & Resende, 2019, p 161).

No Brasil, temos a mais de uma década de políticas de ação afirmativa desenvolvidas em instituições de ensino superior, visando à garantia de acesso de grupos racializados (indígenas, negros) em cursos de graduação e estendidos a pós-graduação por iniciativas autônomas. Portanto, a seletividade persistente do sistema educacional brasileiro justifica a

adoção de políticas de ação afirmativa no ensino superior na sociedade brasileira. Encarar o debate sobre desigualdades raciais historicamente acumuladas e socialmente reproduzidas no Brasil se apresenta, ainda, como um desafio de grandes proporções, pois significa examinar a fundo o próprio projeto de nação que vem sendo construído desde tempos remotos (sociedade colonial).

Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro

No Brasil, após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ensino público superior brasileiro, em 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711/12 (Brasil, 2012) ampliando novas possibilidades quanto à inclusão nesse grau de ensino para grupos sociais historicamente dele excluídos. A lei dispõe sobre o ingresso de estudantes nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Rosemberg e Andrade, (2008), dentre os múltiplos conceitos disponíveis que adota afirma que as ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, visando garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, entre outros .

Neste sentido, a autora assinala que são ações voluntaristas e focalizadas de combate a desigualdades historicamente acumuladas. Considera-se que as ações afirmativas podem ser uma das estratégias de se chegar à tão almejada democracia racial. Essas políticas de ação afirmativa foram criadas com o objetivo de corrigir desigualdades ou injustiças históricas, isto é, para ampliar as potencialidades da população negra do país, visando uma melhor e bem-sucedida trajetória de vida e educacional, garantida por políticas públicas localizadas, orientadas pelo princípio da equidade racial. Assim, entende-se que a implementação de ações afirmativas é justificável diante da exclusão persistente de determinados segmentos da sociedade, especialmente, os negros. Entre os objetivos das políticas de ação afirmativa, merecem destaque: alcançar maior diversidade e representatividade dos grupos ou categorias que têm sido historicamente excluídos dos espaços sociais mais valorizados; eliminar as barreiras invisíveis que dificultam o avanço social desses grupos ou categorias (Silva, 2016).

Vale lembrar que a primeira iniciativa de ação afirmativa em programas de Pós-graduação no Brasil, O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford foi lançado em 2001 e contribuiu para a formação de pesquisadores/as negros/as, e/ou indígenas, muitos desses hoje inseridos em instituições de ensino superior no país. Apreendemos também que o Censo de 2010 é o primeiro em que o número de pessoas autodeclaradas negras supera a população branca. Este é um fato importante também, porque reflete no ingresso de negros à educação superior e sugere uma mobilidade educacional atualmente provocada em parte pelas políticas de ação afirmativa com recorte racial na graduação. É como se houvesse uma demanda reprimida de acesso dos negros à educação superior (Rosemberg & Andrade, 2008).

No passado, várias pesquisas mostravam os entraves para o negro chegar à graduação, hoje já se discute a mobilidade educacional do negro na pós-graduação, tais mudanças devem ser avaliadas no contexto das políticas de ação afirmativa. Políticas essas que, em médio prazo, possam garantir uma maior equidade de oportunidades e de padrão de vida, alterando a situação de desigualdade, e possibilitando a inclusão da população negra nos segmentos mais dinâmicos do sistema educacional e de maior renda no mercado de trabalho (Artes, 2013).

Contudo, apreendemos que uma educação antirracista é um debate necessário nas sociedades contemporâneas, principalmente no âmbito da educação. A educação é uma base fundamental de coesão social nas sociedades democráticas, visando promover a igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, o respeito a diversidade. Aqui cabem questionamentos: será que os sistemas educativos nas sociedades contemporâneas, em

particular no Brasil e na América Latina, estão respondendo aos desafios sociais e culturais de uma sociedade cada vez mais diversa? De que modo tem o sistema educativo desses países têm respondido às exigências de uma condição pós-colonial? Como construir uma educação antirracista nas sociedades contemporâneas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S.L. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Polén.
- Araújo, M., & Maeso, S.R. (2016). *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e contextos políticos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Araújo, M., & Maeso, S.R. (2013). A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. *Educar em Revista*, (47), 145-171. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100010>
- Araújo, M., & Maeso, S.R. (2015a). *Eurocentrism, Racism and Knowledge: Debates on History and Power in Europe and the Americas*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ARTES, A. C. A. (2013). *Estudantes de pós-graduação no Brasil: Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010*. In: 36a Reunião Anual da Anped, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013.
- Brasil. Presidência da República (2003). Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil. Presidência da República (2008). Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Retirado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>
- Brasil. Presidência da República (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Coelho, M. C., & Coelho, W. N.B. (2018). AS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E A LEI 10.639/03 - PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA O TRATO COM A DIFERENÇA? *Educação em Revista*, 34, e192224. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Essed, P., & Goldberg, D.T.(2001). Introduction: from racial demarcations to multiple identification in P. Essed & D.T. Goldberg (eds.) *Race Critical Theories: Text and Context*, Malden: Blackwell, 1-11.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage Publications.
- Ferreira, V.M (2018). Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727-744. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). Retirado de <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 93-107. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>
- JACCOUD, L.B., & BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*, Brasília: Ipea, 2002. Disponível em:<<http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/diversos/div03.pdf>>. Acesso em 07 dez. 2011.
- JACCOUD, L.B. (2008). O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael;

- SOARES, Sergei. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, p. 131-166, 2008.
- Lentin, A. (2014). Postracial silences : the othering of race in Europe. In W. D. Hund & A. Lentin (Eds.), *Racism and Sociology* (pp. 69-104).Retirado de https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:28270_L
- Lentin, A. (2018). Race & Culture. Retirado de <http://www.alanalentin.net/2018/08/20/race-culture/>
- Maeso, S. & Araújo, M. 2014, 'The Politics of (Anti-)Racism. Academic Research and Policy Discourse in Europe', in W.D. Hund & A. Lentin (org.), *Racism and Sociology - Racism Analysis | Yearbook 5*. Berlin: Lit-Verlag, 207-237.
- Mello, L., & Resende, U. P. (2019). Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. *Sociedade e Estado*, 34(1), 161-184. Epub May 06, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Retirado de <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>
- Pereira, A. (2017). O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LEI 10.639/03: DA CRIAÇÃO AOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 13-30. doi:<https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3452>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Eds.), *A colonialidade do saber: eurocentrismos e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (p. 117-142). Buenos Aires: Clacso
- Rosemberg, F., Bazilli, C., & Silva, P.V. B. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 125-146. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>
- Rosemberg, F.,Andrade, L. F. (2008). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, (31), 419-437. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332008000200018>
- Santos, B.S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B.S.; MENESES, M.P. (Org). *Epistemologias do Sul* (p.23-71). Coimbra: Almedina; CES
- Silva, M.A.B. (2016). Discursos étnico-raciais de pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras. *Psicologia em Revista*, 22(2), 537-540.
- Van Dijk, T.(2001). 'Critical Discourse Analysis' in D. Schiffrin et al. *The Handbook of Discourse Analysis*, London: Blackwell, 352-371

“Como se a gente fosse um nada”: letramentos, saberes e poder em um câmpus universitário

Lisbôa Costa de Oliveira, Marcia

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lisboamarcia@hotmail.com

RESUMO

O estudo objetivou investigar relações entre letramentos, saberes e poder no câmpus universitário periférico de uma universidade pública do Rio de Janeiro, a partir do olhar de mulheres que atuam na limpeza de suas instalações. Conduzimos o estudo de caso exploratório (Yin, 2001) como etapa preliminar de uma pesquisa-ação socialmente crítica (Tripp, 2009) que pretende promover diálogos entre o saber universitário e os saberes das trabalhadoras participantes. A fundamentação teórica articulou concepções dos Novos Estudos do Letramento (Gee, 2008; Street, 2014, Barton e Hamilton, 1998) às reflexões epistemológicas de Boaventura Souza Santos (2006, 2007; 2019) e Ramón Grosfogel (2006; 2016). Os resultados revelaram que a invisibilização percebida pelas trabalhadoras é produzida por processos de exclusão e desigualdade baseados na hierarquização de saberes. Isso é naturalizado pelas trabalhadoras, que internalizaram o “Mito do Letramento” (Graff, 1991) especificamente no que se refere à crença na associação entre letramento, desenvolvimento cognitivo e mobilidade social.

PALAVRAS-CHAVE

Invisibilização, hierarquização, desigualdade, letramentos sociais, mito do letramento, letramentos acadêmicos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate relationships between literacy, knowledge and power in the peripheral campus of a public university in Rio de Janeiro, from the perspective of the women who perform cleaning duties in its facilities. We conducted a exploratory case study (Yin, 2001) as a preliminary stage of a socially critical action research (Tripp, 2009) that aims to promote dialogues between the university and the workers' knowledge. The theoretical foundation articulated the New Literacy Studies (Gee, 2008; Street, 2014, Barton and Hamilton, 1998) to epistemological reflections from Boaventura Souza Santos (2006, 2007; 2019) and Ramón Grosfogel (2006; 2016). The results revealed that the invisibility perceived by the workers is produced by processes of exclusion and inequality based on a hierarchy of knowledge. This is naturalized by the workers, who internalized the “Literacy Mith”(Gee, 2008), specifically regarding the belief in an association between literacy and cognitive development and social mobility.

KEYWORDS

Invisibility, hierarchization, inequality, social literacies, literacy myth, academic literacies.

Convivendo em um câmpus universitário, percebemos sujeitos cujas identidades são constituídas por diferenças socioculturais, de classe, de escolarização, de gênero, de sexualidade, de religiosidade, de etnia/raça, entre outras. Sendo a universidade parte de um conjunto social de matriz colonial, nesse ambiente é possível perceber resíduos da hierarquização dessas diferenças nas relações entre diferentes sujeitos.

O que nos levou a projetar o presente estudo foi a percepção de que no câmpus universitário em que o desenvolvemos essa hierarquização atinge mulheres trabalhadoras que não pertencem ao quadro funcional da universidade, as quais são posicionadas / se posicionam às margens. Diante da constatação de que esse processo de marginalização estava em

curso no espaço universitário, decidimos iniciar um projeto transformativo construído em conjunto com as trabalhadoras. Esse movimento gerou a necessidade de afinarmos a compreensão dos processos de significação envolvidos, por isso buscamos em um primeiro momento entender como as trabalhadoras percebiam seu papel no câmpus. Partindo do pressuposto de que nesse espaço elas constituem alteridades epistêmicas (Grosfogel, 2016) cujos saberes, pela própria dinâmica institucional, não são contemplados, colocamos em posição de escuta, para compreender seus sentimentos, desejos e expectativas em relação à instituição universitária. Essa escuta, que revelou grandes e pequenos sofrimentos silenciados, contribuiu para o estreitamento de laços afetivos e abriu caminho para a construção do projeto colaborativo atualmente em desenvolvimento.

Assim, o objetivo inicial deste estudo foi investigar relações entre letramentos, saberes e poder no câmpus universitário periférico de uma universidade pública do Rio de Janeiro, a partir do olhar de mulheres que atuam na limpeza de suas instalações. A investigação se fundamentou nos Novos Estudos do Letramento (Gee, 2008; Street, 2014, Barton e Hamilton, 1998) e em reflexões de Boaventura Souza Santos (2006, 2007 e 2019) e Ramón Grosfogel (2006 e 2016) sobre conhecimento universitário e pensamento colonial. A perspectiva epistemológica do Sul, “uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão” (Santos, 2006, p.32), inspirou-nos no movimento desse estudo.

Para a elaboração da pesquisa, consultamos diferentes trabalhos concernentes ao trabalho terceirizado em universidades, os quais enfocam questões envolvidas na relação trabalhista. No artigo intitulado “Terceirização: o processo de implantação e gerenciamento dos serviços de limpeza em uma universidade pública”, João Paulo Marques e Almeida e Thales Batista de Lima (2018) discutem a implementação e o gerenciamento dos serviços terceirizados de limpeza no campus I da Universidade Federal da Paraíba enfocando a visão dos gestores dos centros de ensino, concluindo que tais processos ocorreram de forma deficiente e não obtiveram os impactos esperados do ponto de vista da produtividade. Trata-se de uma análise gerencial que não se ocupa do impacto da terceirização sobre os trabalhadores envolvidos e não apresenta uma perspectiva crítica acerca desse tipo de relação trabalhista que se distancia daquela que assumimos neste trabalho.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Barbatí, Henriques, Guimarães Junior e Ferreira (2016) analisaram os riscos patogênicos associados à terceirização por trabalhadores dos serviços de limpeza dessa instituição pública. Os autores propõem uma visão crítica desse tipo de relação trabalhista, afirmando que a empresa contratada para execução do serviço é terceirizada, mas não o trabalhador. No estudo desenvolvido, os pesquisadores partem da seguinte premissa: “nenhum trabalho pode ser terceirizado visto que fundamentalmente ele é singular e único para o sujeito que o constrói e experimenta (Barbatí; Henriques; Guimarães Junior e Ferreira, 2016, p. 114).

Os autores comentam que o discurso sobre a invisibilização dos terceirizados, cujos salários são frequentemente pagos em atraso ou suspensos, foi bastante difundido na universidade, mas indicam que em 2014 e 2015 os estudantes se mobilizaram para arrecadar alimentos e dinheiro e ocuparam a reitoria reivindicando o respeito aos direitos desses trabalhadores.

A pesquisa apresentada no artigo seguiu a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho e utilizou o Inventário de Risco de Sofrimento Patogênico no Trabalho (IRST), tendo sido desenvolvida a partir do segundo semestre de 2015, num contexto marcado por vários meses de atraso de salário e greves. Foram entrevistados 139 trabalhadores terceirizados da limpeza. O instrumento utilizado ancora-se em três fatores de risco: I) Utilidade, II) Indignidade e III) Reconhecimento. Os resultados da pesquisa apontam para a prevalência da criticidade relacionada ao fator indignidade, que os autores associam ao assédio moral. Para eles, entre as distintas formas de expressão do assédio moral, é mais frequente a ocorrência em situações nas quais há relações assimétricas de poder –hierárquicas -entre assediador e assediado (Ferreira, 2009, p. 58). Considerando que a subcontratação ocorre em atividades “marginais” das organizações/instituições (atividades meio), é possível que

uma parcela significativa dos trabalhadores dessa categoria se situem em quadros no qual sejam vítimas de distintas agressões psicológicas.

A assimetria nas relações de trabalho constitui um fator de risco de adoecimento para trabalhadores terceirizados que fazem parte da parcela mais vulnerável da população e temem o desemprego. Isso faz com que, em muitos casos, submentam-se a situações aviltantes. Dessa forma, é necessário que os gestores institucionais criem estratégias para o combate ao assédio moral que torna psicologicamente insalubre o ambiente de trabalho.

Em nossa pesquisa, identificamos que as trabalhadoras apresentam clara noção da utilidade de suas tarefas, embora apontem que nem todos identificam sua relevância. No que se refere à indignidade causada por assédio moral em termos de ameaças ou pressões recebidas pelas trabalhadoras, não encontramos afirmativas que permitam essa relação, mas o aspecto do não reconhecimento se destacou bastante, mesmo que relacionado a uma parcela dos atores sociais em circulação no campus.

Deise Mancebo (2017), no artigo “Trabalho terceirizado e universidade pública: uma análise a partir da UERJ”, investiga o cenário da universidade em que desenvolvemos nosso estudo, inclusive no período mais acentuado da crise vivida pela instituição, situando nesse contexto a terceirização de serviços, com relação aos cargos/funções exercidas, aos salários e à mudança do quadro funcional da universidade no período analisado (1999 a 2017). A autora demonstra, a partir de análise de farta documentação, que, embora nenhuma normativa interna haja determinado a extinção dos cargos de ascensoria, limpeza e manutenção, tais serviços, abarcados sob a rubrica “Manutenção de Atividades Operacionais / Administrativas”, passaram progressivamente a ser assumidos somente por trabalhadoras e trabalhadores terceirizados. Ela aponta ainda, como uma das mais graves consequências da crise financeira da universidade o fato de ser exatamente essa “a rubrica que teve o maior percentual de valores não pagos (59,2%), em 2016” (Mancebo, 2017, p. 167). Com relação à progressiva terceirização dos serviços de ascensoria e limpeza, ela aponta o pagamento de menores salários como um impacto importante, sendo a redução salarial “superior a 36%” (Mancebo, 2017, p. 169) para tais serviços.

Além da análise documental, essa autora desenvolveu 12 entrevistas semiestruturadas com trabalhadores terceirizados. Com relação às entrevistas, ela afirma que “Os depoimentos não fizeram referência à hierarquização entre os trabalhadores terceirizados e funcionários de carreira da universidade” (Mancebo, 2017, p. 170).

Esse achado contradiz os dados gerados em nosso estudo, no qual a hierarquização e a invisibilização emergiram como aspectos importantes da experiência de trabalho na universidade. Como a autora não sinaliza em qual dos campi os trabalhadores entrevistados atuavam, considerando que os *campi* da universidade são muito diversos, tanto em termos de perfil administrativo, quanto em termos de perfil dos cursos em funcionamento e mesmo de suas dimensões espaciais, não pudemos comparar esse dado com os que geramos.

Os participantes da pesquisa desenvolvida por Mancebo afirmaram gostar de trabalhar na universidade, destacando dois motivos: o fato de terem um emprego em um momento de grave crise econômica no país e o respeito e consideração com que são tratados por alunos, professores e funcionários de carreira (2017, p. 170). Esse é um aspecto interessante, em que identificamos a reiteração do discurso das funcionárias que participaram de nosso estudo, as quais também vêm de forma positiva seu ambiente de trabalho, apesar de se sentirem inferiorizadas e invisibilizadas. Buscaremos compreender essa contradição na análise dos dados.

Fundamentação teórica

A universidade, embora seja um espaço de crítica e construção do conhecimento, ainda assume uma concepção dominante e unívoca que afirma a escrita como marca distintiva entre grupos sociais e indivíduos, além de valorizar o saber científico em detrimento de

outras formas de conhecimento. Assim, contribui para a marginalização de grupos sociais portadores de outros saberes e reforça a injustiça cognitiva (Santos, 2019).

Essa postura decorre da configuração do modelo ocidental de universidade, cuja base epistêmica é o pensamento moderno/colonial, o qual tende não só a reproduzir o eurocentrismo teórico-filosófico, mas também o racismo e o sexismo que estão imbrincados em suas estruturas. O decorrente silenciamento de alteridades epistêmicas ocorre, inclusive, em universidades de países periféricos. Partimos do entendimento de que a relação entre escrita, conhecimento e poder está relacionada, na episteme eurocêntrica hegemônica, a um ponto de vista universalista, neutro e objetivo (Grosfogel, 2006).

Adotamos a perspectiva dos Letramentos sociais, que compreende a existência de usos múltiplos e socioculturalmente situados da escrita. Assim, buscamos entender o modo como as trabalhadoras usam e pensam o texto escrito, relacionando suas concepções com “culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (Street, 2014, p.9).

Como referência aos Letramento(s) acadêmico(s), empregamos o conceito de Paula Carlino, segundo a qual eles configuram um “conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas assim como das atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. /../ práticas de linguagem e pensamento próprias ao âmbito acadêmico superior” (Carlino, 2005, p. 13. Trad. Nossa.

Desenho da pesquisa

Projetamos um estudo de caso exploratório de perfil etnográfico e natureza qualitativo-interpretativa (Yin, 2001), para entender como as mulheres trabalhadoras terceirizadas compreendem sua presença e suas relações no ambiente universitário, levantando necessidades e desejos a partir dos quais pudéssemos iniciar a construção de um projeto coletivo de aprendizagem.

As seguintes questões orientaram o estudo: quem são as trabalhadoras terceirizadas que atuam no câmpus? Como essas trabalhadoras concebem seu trabalho na universidade? A que fatores elas atribuem as relações de poder entre os diferentes grupos que circulam no câmpus? Como a matriz colonial da instituição universitária e o “mito do letramento” se relacionam ao processo de invisibilização vivenciado pelas trabalhadoras?

O câmpus em que desenvolvemos o estudo oferece seis cursos de licenciatura plena, nove cursos de especialização) seis mestrados e um doutorado. No câmpus circulam cerca de 2.500 alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Letras (Português/Literatura e Português/Inglês) e Biologia.

Qualificamos nosso campo da pesquisa como “periferia da periferia”, em termos de afastamento geográfico e sociológico dos centros, pois trata-se do **câmpus satélite de uma universidade** pública sulamericana, localizado em um município perimetropolitano, o qual oferece cursos notoriamente menos privilegiados no âmbito acadêmico.

Nesse câmpus, os grupos de docentes e discentes, em sua maioria, compartilham valores democráticos e tendem a assumir posturas de acolhimento às diferenças. No entanto, observamos que tais valores e posturas entram em tensão com a concepção hierárquica e excludente do conhecimento que caracteriza a universidade, uma das instituições nas quais, segundo Grosfogel, o “[...] monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (2016, p. 25). Como verificamos na análise dos dados gerados nesse estudo, tal contradição atravessa as interações no câmpus.

As participantes da pesquisa são sete trabalhadoras terceirizadas, a maioria das quais negras ou pardas, que atuam na limpeza das instalações do câmpus, que incluem: salas de aula, laboratórios de pesquisa e ensino, auditórios, biblioteca, centros de estudos, salas dos

departamentos, secretarias de graduação e pós-graduação, secretaria e sala da direção, sala de professores, refeitório de alunos, refeitório de funcionários e banheiros.

Sendo funcionárias terceirizadas de uma empresa que presta serviços à instituição, seu vínculo trabalhista é indireto e precário. Quase todas residem na cidade de São Gonçalo, com exceção da participante 2, que precisa sair de casa às quatro e trinta da manhã para chegar ao campus às seis horas. Na tabela abaixo, sintetizamos o perfil das participantes:

Quadro 1: Participantes do estudo.

Identificação	Tempo de trabalho como terceirizada no câmpus	Escolaridade
Participante 1	10 anos	Ensino médio completo
Participante 2	1 ano	Ensino fundamental incompleto
Participante 3	2 anos e seis meses	Ensino médio completo
Participante 4	2 anos	Ensino médio completo
Participante 5	22 anos	Ensino fundamental incompleto
Participante 6	1 ano	Ensino médio completo
Participante 7	5 anos	Ensino fundamental incompleto

Para a geração de dados, realizamos duas entrevistas usando a estratégia de grupo focal, nas quais buscamos identificar sentimentos, percepções e concepções das participantes a respeito da universidade, de seu trabalho e dos relacionamentos no câmpus. Essa estratégia foi importante para que pudéssemos nos aproximar das trabalhadoras e para que elas se sentissem mais confortáveis para falar de si e de seu trabalho.

Em uma segunda etapa, realizamos entrevistas individuais, baseando-nos em um roteiro dividido em três seções: trabalho na universidade; história de escolarização e usos da escrita no cotidiano. As entrevistas individuais basearam-se no roteiro a seguir:

Tabela 2 - Roteiro para entrevistas semiestruturadas

<i>Parte 1 - Sobre trabalho na universidade</i>	Levantar dados sobre vínculo com o território do câmpus	1. 1 - Há quanto tempo trabalha na universidade?
		2. 2 - Como você conseguiu o emprego na universidade?
	Coletar percepções e concepções sobre os tipos de trabalho que se desenvolvem na universidade.	3. 3 - Você pode me contar como é um dia típico de trabalho na universidade, do começo ao fim?
		4. 4 - Eu vejo você trabalhando na universidade sempre que venho trabalhar, eu acho que minha visão do seu trabalho é bem diferente da visão que você têm sobre o que faz, você concorda com isso?
		5. 5 - Como você descreveria o trabalho dos professores na universidade?
		6. 6 - E as atividades dos estudantes, como você descreveria?
		7. 7 - Se você fosse contar a um amigo ou amiga sua experiência de trabalho na universidade, o que você diria a ele ou ela?
		8. 8 - Você gosta de trabalhar aqui?
	Comparar concepções prévias e atuais sobre o ambiente universitário.	9. 9 - Você já tinha entrado no prédio de uma universidade antes de trabalhar aqui?
		10. 10 - Você se lembra de qual foi a sua primeira impressão sobre o lugar e as pessoas quando começou a trabalhar na universidade?
		11. 11 - Como você vê as pessoas e a universidade hoje em dia?

Fonte: Baseada em Spradley (1979, Appendix B)

Nos encontros com o grupo focal, registramos por escrito as principais ideias que emergiram nas interações. Já as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para a análise dos dados, identificamos categorias recorrentes nos discursos das participantes que nos permitissem mapear suas concepções sobre a universidade como espaço de

trabalho, bem como sobre as relações entre saberes, letramentos e poder no contexto do câmpus. Posteriormente, desenvolvemos a categorização das concepções emergentes, dividindo-as em temas. Analisaremos a seguir os dados gerados nos encontros do grupo focal e as respostas à primeira parte das entrevistas individuais e de dados gerados nos encontros com o grupo focal.

Análises e resultados

A partir da análise categorial das conversas com o grupo focal e das entrevistas individuais, identificamos três temáticas recorrentes: inferiorização e autodesvalia; acolhimento e pertença; exclusão e invisibilização. O discurso das participantes indica a existência de uma tensão entre tratamentos muito díspares que recebem por parte de diferentes atores no câmpus. Embora destaquem que a maioria as “trata muito bem”, percebem que poucas pessoas sabem seus nomes ou conhecem os espaços e as funções em que elas atuam. Isso é bastante significativo, porque o câmpus é amplo e suas instalações comportam muitas divisões, por isso a limpeza é dividida em setores, cada qual sob a responsabilidade de uma dupla de funcionárias terceirizadas que atuam diariamente nos mesmo espaços em que circulam os demais atores sociais. Apesar dessa divisão espacial do trabalho ser constante, elas percebem que são vistas em bloco, ou sequer são vistas. Além disso, revelam que são tratadas muitas vezes como “faxineiras”, um termo que no português brasileiro é bastante depreciativo.

O fato de trabalharem em uma universidade traz às participantes 2 e 5, por exemplo, a associação com um *status* que, em sua visão, elas não têm. Por isso, em resposta à questão 7, elas dizem, respectivamente: “Eu digo logo: eu limpo o banheiro” e “Eu falo, oh, eu trabalho na faculdade, mas eu não sou professora não, eu só limpo o banheiro”. Assim, ambas destacam o aspecto mais desprestigiado de suas tarefas e que, conforme as conversas que tivemos com o grupo, é também a parte do trabalho em que percebem mais fortemente o desrespeito dos usuários no câmpus. Não por acaso, essa parte do trabalho de limpeza é a mais associada ao nojo e à inferiorização, uma vez que as coloca em contato com excrementos, mau cheiro, lixo e outros elementos que provocam repugnância e se tornam estigmas de sua posição social.

Assim, a limpeza de banheiros pode ser vista como uma reificação do trabalho subalterno, já que, conforme sinaliza Valquíria Padilha, em trabalho etnográfico desenvolvido com trabalhadoras terceirizadas que atuam na limpeza de banheiros de shopping centers, trata-se de uma atividade considerada sem valor, inútil, marcada pela invisibilidade e pela humilhação (2014, p. 336).

O sentimento de inferiorização, relacionado frequentemente à humilhação, foi expresso repetidas vezes pelas participantes. Esse sentimento é associado tanto ao fato de não exercerem as atividades “centrais” na universidade, quanto ao fato de se considerarem incapazes de falar corretamente e de estudar/aprender nesse espaço.

Na tabela abaixo, a guisa de exemplos, destacamos enunciados gerados no primeiro encontro do grupo focal¹ nos quais identificamos essa temática:

Quadro 3 - Sentimento de inferiorização e autodesvalia

Participante	Transcrição
1	<i>1 Preciso de português também,</i> <i>2 apesar que quando eu terminei os estudos fiquei em dependência em história.</i>
2	<i>1 Preciso redação, falar melhor, escrever melhor.</i>

1 Tendo, em vista que não desenvolveremos análises formais dos enunciados citados, ajustamos as transcrições à ortografia da língua portuguesa usada no Brasil, evitando a alteração do conteúdo.

3	1 Às vezes tem professor que fala com a gente
	2 e a gente pensa: como é que eu vou responder isso agora?
	3 Não sei como mas eu terminei os estudos, [faz] menos de dez anos.
	4 EJA é um bagulho muito corrido, então já esqueci tudo.
4	1 se eu tiver que escrever uma redação, eu não sei nem como começar.
	2 Tudo que for fazer hoje em dia, a redação manda em tudo.
	3 Na hora de escrever tenho que ver - chaleira, 'cha' é com x ou com ch?
	4 Eu acho que eu preciso aprender um pouco o geral, um pouco escrever, um pouco ler.
5	1 Eu não tenho cabeça para isso, já passei da idade de estudar.
6	1 Falo coisa errada, quero estudar português para acertar a fala.
7	1 Eu não entendo nada de vírgula e de ponto.
	2 Eu como letras, troco uma letra por outra.
	3 Como fala esse acentos que bota em cima das letras?
	4 Não me pergunte que eu não sei.
	5 Se puder pegar um pouquinho de cada coisa, de matemática, tudo,
	6 como se estivesse começando. /.../

No primeiro encontro do grupo focal, conversamos sobre a ideia de um “curso” voltado para os trabalhadores da universidade e indagamos quais seriam os interesses das participantes. Os trechos transcritos são partes de uma conversa em que inicialmente cada uma deu sua opinião, depois houve uma troca de ideias mais dialogada. Observamos nesses trechos a ocorrência de muitas palavras de valor negativo, que tendem a ser empregadas pelas participantes em sua autocaracterização.

O enunciado da participante 5 chamou-nos à atenção, pois usando a expressão metonímica “não tenho cabeça”, ela revela que se considera incapaz de pensar. Essa ideia ecoa na afirmação da participante 3 (linha 4), em que ela afirma não saber como conseguiu concluir o ensino médio, que considera “o fim dos estudos”. É importante notar que essa afirmação revela também que, embora trabalhe na universidade, ela entende que seu processo de escolarização está finalizado. Essa ideia emerge também no enunciado da participante 1, indiciando que para as pessoas oriundas das classes populares o ensino superior sequer faz parte das referências em termos de escolarização formal.

No conjunto de enunciados apresentados no quadro 3, percebemos ainda a concepção de que a variante da língua que falam, característica das camadas populares no Rio de Janeiro, é “errada. Como afirma Pierre Bourdieu, em seu estudo acerca dos processos de escolarização das classes populares, “De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos” (1988, p.53). Ao reproduzirem a concepção dominante, que está provavelmente na base das dificuldades que revelaram ter enfrentado no período escolar, elas reafirmam sua própria exclusão. Isso porque o fato de considerarem não saber falar sua língua materna tem implicações sobre o modo como são tratadas pela sociedade e impacta sua constituição como falantes, afetando sua identidade. Assim, o aspecto mais daninho da concepção de “língua certa”, que é imposta pelas classes dominantes e internalizada pelas participantes, é que ela contribui para o silenciamento dessas mulheres, que se sentem incapazes até de mesmo de responder a um professor que eventualmente as interpele.

Observamos que as participantes associam ler e escrever em situações formais de ensino à capacidade de “falar melhor”. Assim, elas vêem o letramento escolar, representado na proposta de um “curso de português”, como uma forma de acesso à língua socialmente

legitimada, que consideram a única correta. Essa concepção está ligada ao “Mito do Letramento”, que para James Gee (2008) é um dos “mitos” mestre da nossa sociedade e baseia-se na crença de que pessoas alfabetizadas são mais inteligentes, mais modernas, mais morais. Nessa perspectiva “mítica”, está implicada a ideia de que o letramento libertou a humanidade de um estado “primitivo, fazendo-a “civilizada”.

As consequências “míticas” do letramento seriam o pensamento lógico, analítico, crítico e racional, os usos gerais e abstratos da linguagem, atitudes céticas e questionadoras, distinção entre mito e história, reconhecimento da importância do tempo e do espaço, governos modernos e complexos (com separação entre igreja e Estado), democracia política e maior igualdade social, taxa de criminalidade mais baixa, melhores cidadãos, desenvolvimento econômico, riqueza e produtividade, estabilidade política, urbanização e taxa de natalidade mais baixa (Gee, 2008, p. 49).

Com relação às outras temáticas, identificamos nos dados dois campos em tensão. De um lado, uma visão positiva do câmpus, associada ao acolhimento e à pertença, e, de outro, o sentimento de exclusão e a sensação de invisibilização. Isso pode ser notado, por exemplo, nos trechos das entrevistas individuais com as participantes 2 e 4:

Quadro 4 - Transcrição de trechos da entrevista com a participante 4.

M - Eu vejo você trabalhando na universidade sempre que venho trabalhar, eu acho que minha visão do seu trabalho é bem diferente da visão que você têm sobre o que faz, você concorda com isso?
1. <i>Eu acho muito importante,</i>
2. <i>eles saem tá sujo, quando chega tá limpo é, mas quando passam no corredor</i>
3. <i>tem pessoas que passam pela gente e não dá um bom dia um boa tarde,</i>
4. <i>é como se não tivesse a gente.</i>
5. <i>Passa[m] como se a gente fosse um nada.</i>
6. <i>As pessoas não valorizam muito</i>
7. <i>como se a gente trabalhasse na limpeza, o outro é professor valesse mais.</i>
8. <i>Acho que tem professores piores que alunos</i>
9. <i>se ele estudou e acha que eu não estudei, acho que ele teria que passar isso para mim.</i>
10. <i>Já teve um professor que a gente estava descansando na sala e ele entrou,</i>
11. <i>a gente pediu desculpas,</i>
12. <i>mas ele disse que isso é uma sala de aula não é lugar de descansar.</i>
13. <i>Mas a maioria são bem legais</i>
M - Se você fosse contar a um amigo ou amiga sua experiência de trabalho na universidade, o que você diria a ele ou ela?
14. <i>Eu falo que aqui é uma mãe, deixa a gente bem à vontade.</i>
M - Você gosta de trabalhar aqui?
15. <i>Eu digo que isso aqui é tudo, que eu gosto muito daqui.</i>

Ao se referir ao relacionamento com os professores, ela associa a invisibilização ao trabalho que realizam, como já destacamos, mas também à ideia de que são tratadas como pessoas não escolarizadas, embora a maioria das trabalhadoras tenha concluído o ensino médio, como é o caso da participante 4. A visão que ela expressa, ressaltando que se refere a uma parcela dos professores, é bastante negativa. A narrativa do conflito com um docente, que foi corroborada pela outra trabalhadora envolvida no incidente, está ligada à ocupação dos tempos e espaços da sala de aula, sendo um índice da linha abissal (Santos, 2007), que divide os/as que têm direito de participar das atividades acadêmicas daqueles/as que só podem ocupar esse espaço nos tempos em que ele está fora de função.

A sala de aula, vista como espaço de trabalho intelectual, distingue-se frontalmente da sala de aula como espaço de trabalho físico, por conseguinte, os indivíduos posicionados nos dois lados da linha abissal que divide essas representações do mesmo espaço, embora transitem no mesmo lugar, não o ocupam simultaneamente nem nas mesmas posições. Há

aqueles/as que se deslocam nas luzes e aqueles/as a quem restam as sombras, as margens e os vazios.

Mesmo assim, a participante 4 exprime uma visão muito positiva do câmpus, notadamente quando usa a metáfora “é uma mãe”, demonstrando, por associação, que se sente cuidada e acolhida no local de trabalho.

O trecho que destacamos abaixo, gerado na entrevista com a participante 2, também sinaliza essa ambiguidade em exclusão e acolhimento:

Quadro 5 - transcrição de trechos da entrevista com a participante 2

<i>M- Você já falou que acha seu trabalho muito importante. Você acha que as pessoas valorizam o seu trabalho?</i>
<i>1. Não, não, não algumas pessoas não têm nem respeito,</i>
<i>2. passa pela gente às vezes nem dá bom dia, ou sai com o nariz empinado.</i>
<i>3. Isso aí é de pessoa para pessoa.</i>
<i>4. Eu acho que a educação vem de berço</i>
<i>5. não vai ser numa universidade estudando que vai adquirir esse jeito, né?</i>
<i>6. Então isso aí é de pessoa para pessoa.</i>
<i>7. Tem pessoas que são super humilde, sai de suas salas, troca uma ideia com a gente, conversa com a gente na boa.</i>
<i>8. Tem outras que não, vê a gente como “terceirizado” e às vezes nem vê a gente, né?</i>

Vemos nesse trecho, bastante crítico, a ênfase nas atitudes de desrespeito que a trabalhadora sofre no cotidiano, as quais ela associa à falta de educação, que distingue da “escolarização”. A primeira está, para ela, relacionada à formação familiar, a segunda ao estudo. Ao repetir que as atitudes variam “de pessoa para pessoa”, individualiza as ações negativas que aponta, o que talvez esteja relacionado ao reconhecimento de que nem todas as pessoas agem dessa forma.

No que se refere à sala de aula, vemos em sua narrativa que o pronome “sua” demarca a propriedade desse espaço, que pertence aos que realizam o trabalho intelectual. Então, mesmo quando “troca uma ideia”, expressão que revela um convívio informal e amistoso, com professores que a tratam de forma adequada, isso ocorre fora da sala. Esse trecho também indica a consciência dessa trabalhadora sobre seu lugar na universidade, quando considera que são vistas como “terceirizadas”, pronunciando o vocábulo de forma silabada para destacar o caráter pejorativo com que a sua relação de trabalho é encarada. Fica apontada nessa passagem a contradição com os dados gerados por Deise Mancebo (2017) nas entrevistas que conduziu para sua pesquisa, nos quais ela não encontrou indícios de hierarquização, como comentamos anteriormente. Aqui a trabalhadora destaca que, para ela, o fato de ser terceirizada é determinante nessa relação de hierarquização/invisibilização que percebe.

Com relação às concepções que as trabalhadoras elaboram sobre os letramentos acadêmicos e o funcionamento da universidade, observamos que elas incorporaram a posição à margem que lhes é imposta. Isso fica marcado, por exemplo, no fato de repetidas vezes afirmarem que não sabem o que se passa dentro das salas e nos demais espaços acadêmicos do câmpus, com demonstra o trecho abaixo, que recortamos da entrevista individual com a participante 2:

Quadro 6 - transcrição de trechos da entrevista com a participante 2

Transcrição
<i>M - Você já me falou sobre o seu trabalho. E como é que você vê o trabalho dos professores e dos estudantes?</i>
<i>P2 - Não, não tenho, não tenho tempo para poder observar isso ainda não.</i>
<i>M - Mas qual você acha que é o trabalho dos professores, o meu trabalho? Você vê a gente fazendo quê?</i>

P2 - A gente não entra na sala não.

M - Você vê a gente chegar, sair...

P2 - Fica nisso aí mesmo para mim.

Só vejo o pessoal passando mesmo. Bom dia, boa tarde. Desse jeito aí

Considerações finais

Os resultados do estudo indicam que as trabalhadoras terceirizadas incorporam uma visão hegemônica e trazem para sua experiência de trabalho na universidade crenças baseadas na superioridade dos letramentos acadêmicos sobre os letramentos sociais que vivenciam.

Percebemos que as trabalhadoras que participaram do estudo, embora convivam no ambiente universitário, vivem uma relação ambígua de pertença a esse território, tanto com respeito ao vínculo trabalhista indireto, quanto com relação à variante linguística que falam e a suas condições de acesso às culturas do escrito.

Verificamos, ainda, que conflitos com professores reforçam seu sentimento de exclusão, amplificando sua percepção da invisibilização. Inferimos que a complexidade das relações de trabalho no interior do câmpus corresponde à estratificação social entre os que têm acesso às culturas do escrito em suas formas mais valorizadas e aqueles que executam funções em que o esforço físico é predominante, nas quais a escrita não toma parte. Dessa forma, observando o câmpus a partir do ponto de vista e da voz das trabalhadoras constatamos que o “mito do letramento” reproduzido na universidade, reforça a injustiça cognitiva que está no bojo da injustiça social (Santos, 2019).

Assim, para enfrentar-mos o problema da invisibilização das trabalhadoras terceirizadas, a ação que desenvolvemos a partir desse estudo soma-se às estratégias existentes no câmpus, fortalecendo o combate à exclusão e à discriminação, para que a *universidade* se torne *pluriversidade*, decolonizando-se e abrindo-se aos saberes que até então silenciou (Santos, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, J. P. M. e Lima, T. B. (2018) Terceirização: o processo de implantação e gerenciamento dos serviços de limpeza em uma universidade pública. *Administração de Empresas em Revista*. 18 (19), 224-249. <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/3081>

Barbati, V. M.; Henriques, F. C.; Guimarães Junior, F. C. e Ferreira, J. B. O. (2016) Capturas e resistências à terceirização: estudo com trabalhadores de uma universidade pública. *Revista Trabalho (En)Cena*. 1 (2), 110-127. Recuperado de : <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2925>

Barton, D.; Hamilton, M. (1998) *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1988) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gee, J. P. (2008) *Social Linguistics and Literacies; Ideology in Discourses*. 4. Ed. New York: Routledge.

Graff, H. J. (1991) *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. Transaction Publishers: New Brunswick, New Jersey.

Grosfoguel, R. (2006) Les implications des altérités épistémiques dans la redefinition du capitalisme global. Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale. *Multitudes*. 26 (3), 51-74. <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-51.htm>

Grosfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

Mancebo, Deise (2017) Trabalho terceirizado e universidade pública: uma análise a partir da UERJ. *EccoS – Revista Científica*, 44, 159-174. Recuperado de: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7907>

Padilha, V. (2014) Nojo, humilhação e controle na limpeza de shopping centers no Brasil e no Canadá. *Caderno CRH*, 27(71), 329-346. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792014000200008>

Santos, B. S. (2006) *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Boitempo.

Santos, B. S. (2019) *O fim do império cognitivo*. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica.

Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College.

Street, B. V. (2014) *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Tripp, D. H. (1990) Socially Critical Action Research. *Theory into Practice*. 29(3). 158-159. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00405849009543449>

Yin, R. K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Análisis de motivos y necesidades psicológicas para la promoción de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios: El desafío “*mente sana, pero en cuerpo sano también*”

Valenzuela, Rafael¹; Codina, Núria¹; Pestana, José Vicente¹

¹Universitat de Barcelona, rvalenzuela@ub.edu, ncodina@ub.edu, jvpestana@ub.edu

RESUM

La práctica físico-deportiva es componente central de los hábitos saludables y activos. Si bien estos hábitos son promovidos por las instituciones, pocas son las intervenciones de promoción que centran sus esfuerzos en el análisis de los motivos y de las experiencias de las personas cuando practican actividad física. Con base en la teoría de la autorregulación de la conducta, nos preguntamos si los motivos por los cuales las personas practican actividad física se relacionan con las experiencias de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. Analizamos estas relaciones así como la actividad física (en su intensidad, frecuencia y otras características) a fin de proponer lineamientos para la promoción de las prácticas físico-deportivas en el estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Actividad física, estudiantes universitarios, motivos, necesidades psicológicas.

ABSTRACT

Physical activity and sports practice are central components of healthy and active lifestyles. Although these habits are promoted by institutions, few interventions focus their efforts on the analysis of people's motives and experiences when they practice physical activity. Based on self-determination theory (SDT), we asked ourselves if the reasons why people practice physical activity are related to the experiences of satisfying their basic psychological needs. We analyse these relationships as well as physical activity (in its intensity, frequency and other characteristics) in order to propose guidelines for the promotion of physical or sports practices in among university students.

KEYWORDS

Physical activity, university students, motives, psychological needs.

Finalidad y objetivo

Una parte significativa de los esfuerzos que hacen las instituciones universitarias para propiciar una formación integral de sus estudiantes se orientan a la promoción de hábitos saludables. A pesar de que los niveles de implementación de estos principios en la vida universitaria, varían de institución a institución, reina un acuerdo generalizado acerca de que promover este tipo de hábitos es una tarea de interés público.

La práctica de actividad física es componente cardinal de los estilos de vida saludables y activos (Saint-Maurice et al., 2019). Estos estilos de vida resultan fundamentales para la calidad de vida de las personas, así como para su bienestar y su salud. Entre los beneficios de la actividad física o deportiva sobre la salud, se encuentran un menor riesgo de enfermedades cardiovasculares y de muerte por diversas causas. Es por eso que se recomienda realizar una práctica física mínima de 150 minutos semanales, si esta es de intensidad moderada; o de al menos 75 minutos semanales, si la actividad física o deportiva es intensa (Piercy et al., 2018; Franklin, Sallis y O'Connor, 2018; Saint-Maurice et al., 2019).

A pesar de que en el mundo actual está al alcance de los ciudadanos, especialmente de los jóvenes, la información acerca de los beneficios de estos hábitos y de los peligros de no practicarlos, el sedentarismo es un problema mundial de salud pública, cuya superación requiere aproximaciones políticas y sociales, a nivel de las instituciones que contienen a los ciudadanos. El llevar una vida sedentaria ha sido relacionado con una más elevada tasa de mortalidad. Además, el sedentarismo es un problema muy grave para la sociedad, ya que tiene un rol mayor en la explicación de la tasa de mortalidad que otros factores de riesgo ampliamente estudiados y comprobados como el tabaquismo, la hipertensión y la diabetes tipo II (Lee et al., 2012; Franklin, Sallis y O'Connor, 2018).

Resulta indispensable analizar la problemática del sedentarismo en estudiantes universitarios, desde un enfoque que comprenda la psicología de estas personas, principalmente los y las jóvenes, tomando en consideración el estudio de sus propios motivos para practicar actividad física, así como sus experiencias durante dicha práctica. Sin conocer estas dos dimensiones de su práctica física o deportiva, será prácticamente imposible una adecuada promoción de una motivación autónoma hacia la práctica física o deportiva en estudiantes universitarios y el consecuente establecimiento de sus hábitos de salud y de actividad física.

Fundamentación teórica

Por estos antecedentes y con fundamento en la teoría de la autodeterminación del comportamiento (SDT) (Deci y Ryan, 2000), analizamos el nivel de actividad física de estudiantes universitarios de Barcelona. Además, tomamos en consideración sus propios motivos hacia la práctica físico-deportiva (Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon, 1997; Moreno-Murcia, Cervelló Gimeno y Martínez Camacho, 2007) y su experiencia de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000; Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006; Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo y Marín, 2012) durante dicha práctica.

Los motivos para la práctica deportiva (MPA) (Ryan et al., 1997) y su medición son derivados de la teoría de la autodeterminación del comportamiento y se dividen en dos tipos: los motivos intrínsecos y los extrínsecos. Los motivos intrínsecos, incluyen el deseo de practicar deporte para sentirse competente en la práctica (motivo de competencia); el deseo de disfrutar la práctica *per se* (motivo de disfrute); y el deseo de pasar un tiempo agradable con los amigos o personas con quienes se realiza la práctica (motivo social). Los motivos extrínsecos, incluyen el motivo de apariencia (o práctica físico-deportiva regulada por el deseo de verse bien); y el motivo de salud o *fitness* (o actividad regulada por el deseo de gozar de buena salud).

Es importante resaltar, que estos dos últimos tipos de comportamiento se basan en motivos *extrínsecos*, ya que, en ambos casos, la satisfacción del motivo se encuentra “fuera” de la actividad en sí misma, ya sea en lograr mayor salud o mejor apariencia. En cambio, las personas que practican actividad física por motivos intrínsecos, encuentran la satisfacción de sus motivos en la propia actividad, al realizarla y sentirse competentes, sentirse relacionados con sus compañeros de práctica, y disfrutar en sí misma de la práctica que ellos mismos, autónomamente, han elegido.

Finalmente, analizamos la asociaciones entre los motivos para la actividad física y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Según la teoría de la autodeterminación de la conducta (SDT), las personas que ven satisfechas sus necesidades psicológicas muestran mejor motivación, desempeño y bienestar (Deci y Ryan, 2000). En consecuencia, la SDT argumenta que las condiciones contextuales que satisfacen necesidades psicológicas son nutrientes psicológicos para que las personas desarrollen sus tendencias humanas naturales hacia el crecimiento psicológico, la integración, el desempeño y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Las necesidades psicológicas básicas son tres: competencia, autonomía y relación. Cuando una persona se siente competente en una actividad, siente que puede terminar con éxito lo que se propone. Cuando una persona se siente autónoma en una

actividad, siente que puede elegir lo que hace y cómo lo hace para alcanzar sus objetivos (incluso si otra persona le dice qué hacer y la primera persona está de acuerdo, se sentirá autónoma, y no necesita ser independiente; basta que esté de acuerdo). Y cuando una persona se siente relacionada en una actividad, siente una cercanía con sus compañeros de actividad en términos de confianza y comunicación. La teoría sostiene que los motivos intrínsecos conducirán en mayor medida a una satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, mientras que los motivos extrínsecos podrían ser independientes o en el peor de los casos dificultar la satisfacción de estas necesidades (Ryan et al., 1997).

En consecuencia, nos preguntamos por las relaciones entre motivos para la práctica físico-deportiva y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, en estudiantes universitarios de dos universidades catalanas. De este modo, aspiramos a contribuir a la explicación de las experiencias y motivaciones que regulan la práctica físico-deportiva; aportando hipótesis de trabajo que rindan frutos en la promoción de la actividad física saludable.

Metodología

El presente estudio se basa en la recogida de datos vinculada al proyecto “La gestión del tiempo de los universitarios, una cuestión de autorregulación a potenciar (Redice18-2260)”. El estudio contó con la participación de estudiantes universitarios ($N = 1164$; 42% hombres; 57% mujeres) con una media de edad en años de $M = 21.23$ ($SD = 7.06$). Todos los participantes dieron su consentimiento informado, participaron anónima y voluntariamente, y completaron - en sus aulas durante horario regular de clase - cuestionarios de 12 minutos.

Los cuestionarios incluyeron reportes de actividad física (frecuencia, intensidad, duración y tipo); motivos para la práctica física (disfrute, competencia, social, apariencia, o fitness/salud), según la Escala de Motivos para la Actividad Física (Ryan et al., 1997) y de su validación Española (Moreno-Murcia et al., 2007); y satisfacción de necesidades psicológicas (competencia, autonomía y relación) en la práctica física o deportiva, según la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Ejercicio (Wilson et al., 2006), en su versión Española (Moreno-Murcia et al., 2012).

Resultados

Cierto grado de preocupación se deriva del hecho de que el porcentaje de estudiantes que reportó haber dedicado tiempo a la práctica física deportiva durante el año inmediatamente anterior a su ingreso a la universidad fue de 71%; mientras que tan solo un 54% de los estudiantes universitarios participantes practicó algún tipo de actividad física durante el año en que se realizó el estudio: se estima que prácticamente uno en cada seis estudiantes universitarios habría dejado de practicar actividad física o deportiva al entrar a la universidad.

Aunque la mayoría de los estudiantes universitarios reportó practicar actividad física, solo el 44% de los estudiantes cumplió las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud de una práctica semanal de al menos 75 minutos a la semana. Entre quienes sí practicaron deporte durante el año en que se realizó el estudio, un 81% de estos lo hizo al menos una vez por semana. Si bien un 46% de los estudiantes universitarios no practicó ninguna actividad física, 40% practicó una, 9% practicó dos, 3% practicó tres, e incluso dos estudiantes practicaron nueve actividades físicas.

En una escala de Likert de 1 a 7, el motivo que recibió una puntuación más elevada fue el de disfrute ($M = 5.90$; $DE = 1.18$) seguido de los motivos de fitness/salud ($M = 5.88$; $DE = 1.10$), competencia ($M = 5.63$; $DE = 1.24$), apariencia ($M = 4.86$; $DE = 1.57$) y social ($M = 4.75$; $DE = 1.73$). Por su parte, en una escala de Likert de 1 a 6, la satisfacción de las necesidades de competencia ($M = 4.88$; $DE = 0.87$), autonomía ($M = 4.66$; $DE = 1.00$) y relación ($M = 4.22$; $DE = 1.17$) fue alta.

Como muestra la Tabla 1, las asociaciones bivariadas revelaron que no todos los motivos para la práctica física se asociaron efectivamente con el tiempo invertido en la misma. En este sentido, los motivos de disfrute, competencia y social se asociaron con más actividad física, mientras que los de apariencia y fitness/salud no lo hicieron. No obstante, los motivos de fitness/salud estuvieron fuertemente asociados entre sí, y la satisfacción de la necesidad psicológica de relación estuvo fuertemente asociada con el motivo social.

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre práctica físico-deportiva, motivos y necesidades psicológicas				
	Min / Sem A1	Min [75]	Nº de Actividades	Min / Sem Total
Motivo Disfrute	.12**	.17**	0.08	.13**
Motivo Competencia	.14**	.19**	.12**	.12**
Motivo Social	.14**	.06	-.01	.11**
Motivo Fitness/Salud	-.04	.15**	.06	-.03
Motivo Apariencia	-.05	.16**	.02	-.04
Satisfacción Autonomía	-.02	0.010	.09*	-.01
Satisfacción Competencia	.21**	.26**	.11**	.19**
Satisfacción Relación	.20**	.13**	0.01	.18**
Min / Semana A1	1	.69**	.45**	.89**
Min [75]	.69**	1	.66**	.60**
Nº de Actividades	.45**	.66**	1	.55**
Min / Semana Total	.89**	.60**	.55**	1

Notas: N = 562; * $p < .05$; ** $p < .01$; Min = minutos; Sem = semana; A1 = actividad física principal; Min[75] = rango en variable minutos semanales de práctica en intervalos de 75.

Principales conclusiones

Nuestros resultados sugieren que en la actualidad los motivos de apariencia, fitness/salud y social juegan roles significativos en las experiencias y en los procesos de toma de decisiones de las personas cuando evalúan si realizar práctica físico-deportiva o no. Sin embargo, incluso cuando estos motivos pueden estar asociados a una mayor satisfacción de la necesidad de relación, es dudoso su potencial para fundamentar el establecimiento de hábitos saludables en una motivación de calidad que sea más autónoma.

Desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación de la conducta (SDT), en un caso de práctica adecuada para el nivel de habilidad e interés de la persona, los motivos intrínsecos se satisfacen a sí mismos en la propia práctica. Mientras que los motivos extrínsecos requieren obtener algo más allá de sí mismos: apariencia o salud. Ya este hecho los hace más complejos de satisfacer que los motivos intrínsecos. Una persona que practica deporte para sentirse competente y lo logra, satisface así su motivo y a la vez satisface la necesidad psicológica de competencia. Lo mismo le sucede a una persona que practica actividad física por el motivo social: al realizar su actividad con sus compañeros de práctica, se satisface inmediata y automáticamente su necesidad psicológica de relación, a la vez que se satisface el motivo que conscientemente la llevó a practicar. Por último una persona que practica por simple disfrute, tiene garantizada la satisfacción de su necesidad psicológica de autonomía, sin ninguna variable que pueda mediar entre ella y su disfrute, excepto el sedentarismo; si tan solo practica, disfruta, satisface su motivo y su autonomía. Es por estas razones, que los motivos intrínsecos promueven la práctica en un mayor grado que los extrínsecos, porque son en el más profundo sentido de la palabra, más satisfactorios, en la medida en que se realizan a sí mismos en la práctica.

Por contrapartida, las campañas de promoción de hábitos de salud, han tenido un foco más bien informativo y animador, pero pueden continuar profundizando en la complejidad de la regulación del comportamiento, para aumentar su potencial creativo de gestión de

la motivación y de las estrategias de promoción de la auto-regulación saludable. Con el presente trabajo se apoya la idea de que un enfoque enunciativo, informativo e incluso facilitador de las bondades del deporte y la práctica física podría resultar insuficiente ante la complejidad que la regulación personal implica. El motivo de salud o fitness, que está de moda, y que es tantas veces asociado a este tipo de promoción de los hábitos de salud, está fuertemente ligado al motivo de apariencia, y muestran ambos, en el contexto del presente estudio, papeles muy modestos en la promoción de los hábitos de práctica físico-deportiva de los estudiantes universitarios.

Argumentamos que las estrategias de promoción de la actividad física deben centrarse en motivos intrínsecos, que puedan satisfacerse en la propia actividad y traigan de manera indirecta beneficios; no en los beneficios, pues estos resultan menos motivadores -finalmente- que las experiencias de competencia, autonomía y relación percibidas, experimentadas naturalmente en base a motivos intrínsecos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. [El “qué” y el “porqué” de la persecución de metas: necesidades humanas y la teoría de la autodeterminación del comportamiento.] *Psychological Inquiry* 11, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Franklin B. A., Sallis, R. E. y O'Connor, F. G. (2018). Prescribing exercise for adults. [Prescribiendo ejercicio para adultos.] Disponible en: <https://www.uptodate.com/contents/prescribing-exercise-for-adults> [último acceso: 08 de octubre de 2019].
- Lee, I.-M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, 380(9838), 219–229. doi:10.1016/s0140-6736(12)61031-9
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E. y Martínez Camacho, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología*, 23, 167-176. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (www.um.es/analesps): 1695-2294.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C. y Marín, L. C. (2012). Validación de la Escala de “Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas” y del Cuestionario de la “Regulación Conductual en el Deporte” al contexto español. *RICYDE Revista internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 355-369. doi:10.5232/ricyde2011.02602.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M. y Olson, R. D. (2018). The Physical Activity Guidelines for Americans. [Lineamientos de actividad física para estadounidenses.] *JAMA* 320:2020-2028. doi:10.1001/jama.2018.14854.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N. y Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. [Motivación intrínseca y adherencia al ejercicio]. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354. ISSN:0047-0767.
- Saint-Maurice, P. F., Coughlan, D., Kelly, S. P., Keadle, S. K., Cook, M. B., Carlson, S. A. Fulton, J. E. y Matthews, C. E. (2019). Association of Leisure-Time Physical Activity Across the Adult Life Course With All-Cause and Cause-Specific Mortality. [Asociación entre el tiempo de ocio dedicado a la actividad física durante el curso de la vida adulta y mortalidad de causalidad general y específica.] *JAMA Network Open*. 2: e190355. doi:10.1001/jamanetworkopen.2019.0355.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M. y Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. [La escala de satisfacción de necesidades psicológicas en el ejercicio.] *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 231-251. doi:10.1123/jsep.28.3.231.

Rasgos identitarios, características y valoraciones de las profesoras y profesores de Escuelas Efectivas de la Comuna de Puerto Montt

Cárcamo Manríquez, Héctor¹; Parada Morollón, Jorge²

¹Universidad Austral de Chile, Escuela de Pedagogía en Educación Básica hgcarcamo@uach.cl

²Universidad Austral de Chile, Escuela de Ingeniería en Información y Control de Gestión

RESUMEN

Este trabajo da a conocer los resultados obtenidos en la investigación denominada: “Rasgos identitarios, características y valoraciones de las y los profesores de escuelas efectivas de la Comuna de Puerto Montt”. La primera etapa del estudio consideró un análisis multivariante que permitió la selección de cuatro establecimientos de educación básica de la comuna señalada que, entre otros aspectos, destacan por la pobreza de sus familias y la alta vulnerabilidad escolar, al mismo tiempo que por sus buenos resultados históricos, comparados con aquellos obtenidos por escuelas de similares características. La segunda etapa indagó, a partir de un análisis descriptivo correlacional, en los rasgos y características del “profesor” de estos establecimientos, que la literatura sobre efectividad escolar reconoce como un factor clave de equidad para asegurar los resultados educativos; consultando, además, sobre las valoraciones que ellos les asignan a estos rasgos y características para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Vulnerabilidad escolar, escuela efectiva, resultados educativos, rasgos identitarios, equidad.

ABSTRACT

This work purports to present the results of the research called “Identity features, characteristics and valuation of teachers working in effective schools in Puerto Montt”. The study was carried out in two stages. The first of these consisted in a multivariate analysis that resulted in the selection of four primary schools for this research which, among other aspects, stand out for the level of poverty of the families, the school vulnerability, but at the same time, their good results over time compared to other schools of similar characteristics. The second stage of the study consisted in making a descriptive correlational analysis of these teachers’ identity features and characteristics which are, according to the literature, a key factor to ensure educational equity and good educational results. This analysis also surveyed about the teachers’ self-valuation on how these features impact on their students’ achievement of the learning outcomes.

KEYWORDS

School vulnerability, effective schools, educational outcomes, identity features.

Fundamentación Teórica

La educación está en constante reflexión, debates y cuestionamientos, lo que implica todos aspectos y actores del sistema educativo e incluye a aquellos que tienen como principal propósito la formación de personas en situación de vulnerabilidad y pobreza. En este sentido, aunque resulta siempre complejo definir los alcances de ambas nociones, es posible pensar la “vulnerabilidad social”, como aquella que daría cuenta de una serie de condiciones de riesgos, a las que estarían expuestos individuos, sus familias y comunidades, lo que

influiría en el logro de ciertos propósitos y expectativas, que finalmente tienen impactos en los niveles de calidad de vida (Ñanculeo, 2014). Condiciones económicas, biológicas, emocionales, culturales y educativas entre otras, y sus combinaciones, posibilitan o no, el normal desarrollo de las personas y los grupos. La “pobreza”, más allá de los diversos enfoques o perspectivas históricas que marcan la discusión y los debates teóricos acerca de su significado y alcance, es posible pensarla como aquella que representa la carencia o ausencia de algo que resultaría esencial para el bienestar y la vida de un individuo y grupos (Alvarado, 2016), en este contexto, podemos suponer que el alcance de la noción de pobreza es representativo de formas de exclusión social que superan lo meramente material.

La mala distribución de los ingresos y la desigualdad social, se manifiesta en el sistema educativo chileno con una alta segmentación y segregación, es a partir de una serie de condiciones o consideraciones socioeconómicas y académicas de los estudiantes, y de sus familias, como los establecimientos de dependencia particulares, particulares subvencionados y municipales configuran su matrícula, siendo la educación municipal la que concentra un mayor número de alumnos pertenecientes a grupos en situación de pobreza, aunque esta realidad está también presente en algunos establecimientos particulares subvencionados, todos los cuales destacan por sus altos Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Tal como señala Ortiz (2015), los estudiantes se concentran en las escuelas según sus niveles socio económicos, lo que da cuenta de la alta segregación del sistema educativo chileno.

Desde la información científica, y con los resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), es posible observar la relación entre los niveles de pobreza y vulnerabilidad que presentan los estudiantes y sus familias, y los resultados educativos; esta relación se mantiene en todos aquellos países latinoamericanos donde es evaluado el logro de los aprendizajes y, complementariamente, la situación socioeconómica de las y los estudiantes, y de aquellos que constituyen su círculo social inmediato; en este caso, “... cuanto más bajo es el nivel socioeconómico o sociocultural de las familias de los estudiantes, peores son sus resultados de aprendizaje.” (Murillo y Morán, 20107, p.28.). Es este contexto, resulta relevante estudiar las características de escuelas vulnerables cuya efectividad expresada en los resultados, ponen en duda un supuesto teórico que emerge de los análisis de los resultados.

Si bien no existe una definición cerrada y total que signifique la noción de “Escuela Efectiva”, es posible reconocer ciertas características que, en el contexto de esta investigación, permiten identificar y agrupar a ciertos establecimientos educacionales entre todos los otros; una escuela que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p.54). Considerando lo señalado, la “Escuela Efectiva” en esta investigación, sería aquella que, teniendo altos niveles de pobreza y vulnerabilidad escolar como contexto permanente, logran mejores resultados educativos en el tiempo entre instituciones de similares características o naturaleza, siendo en este caso, acciones o condiciones de equidad educativa lo que permite a ciertos establecimientos enfrentarse de una manera eficaz, a las desigualdades que cruzan su tarea formativa. Tal como señala Ñanculeo (2014) la manera de enfrentar la pobreza sería “... asegura el acceso de todos a una estructura de oportunidades...” (p.11), lo que en el caso de estas escuelas se materializa en una serie de factores y condiciones institucionales que permiten diversos grados y niveles de equidad educativa.

Desde hace un tiempo, en la literatura sobre efectividad, existe un cierto consenso acerca del conjunto de factores que resultarían fundamentales para explicar los buenos resultados de las escuelas, es así como Sammons, Hillman y Mortimore (1998) identificaron “ambiente de aprendizaje”, “enseñanza y el aprendizaje como centro”, “enseñanza con propósitos”, “seguimiento de los avances o la organización para el aprendizaje”, entre otros, como factores claves de efectividad; a partir de estos, es posible reconocer que un número importante de estos aspectos, se relacionan directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje,

donde el trabajo del docente es esencial, lo que transforma al profesor y su desempeño, en un factor clave de efectividad.

A partir de lo señalado, queda de manifiesto que la situación de vulnerabilidad y pobreza de los estudiantes, sus familias y entornos, que mayoritariamente en Chile se concentran en ciertos establecimientos educacionales, constituye un problema que si bien se expresa en los resultados, impacta en diversos niveles y formas, todas las dimensiones de la vida social del país. La pobreza y vulnerabilidad entonces, representan profundos procesos de exclusión, que generan segregación y desigualdad. En este contexto, la escuela aparece como una herramienta fundamental para la equidad y el profesor como un factor de efectividad e inclusión socio-educativa.

Consideraciones Metodológicas

Desde el comienzo se consideró el estudio con un enfoque exploratorio y descriptivo en el que encontrar características de los profesores de las escuelas efectivas. A partir de ello se ajustó el diseño muestral y los instrumentos de recolección de datos a estos objetivos, considerando un muestreo no probabilístico que incluye dos etapas, y un cuestionario de diseño propio para aplicar a los profesores de las escuelas seleccionadas.

Diseño Muestral

En la primera parte de este estudio se consideraron 550 establecimientos de la Región de Los Lagos, utilizando como criterios de selección el tipo (urbano) y nivel de enseñanza (educación básica), modalidad (diurno), matrícula (más de 100 estudiantes).

El primer filtro utilizado para seleccionar las escuelas objeto de estudio, fue el Índice de Vulnerabilidad Escolar, con el que se seleccionaron sólo establecimientos con vulnerabilidad alta, por encima del 80% de IVE. Para el siguiente filtro se consideraron los resultados relativos al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y los relacionados con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). En todos los casos los indicadores medidos en las escuelas de alta vulnerabilidad fueron obtenidos a través los datos ofrecidos por las plataformas oficiales MIME del Ministerio de Educación y de “Agencia Educación”, perteneciente a la Agencia de la Calidad. Para los datos del SIMCE fueron utilizados los resultados de “Lenguaje y Comunicación” y “Matemáticas”, mientras que los IDPS se relacionaron con las dimensiones: “Autoestima y Motivación Escolar”, “Clima de Convivencia Escolar”, “Hábitos de Vida Saludable” y “Participación y Formación Ciudadana”, logrados por 4° y 6° años básicos, en 2017.

El análisis de esos datos condujo a la selección de 8 establecimientos caracterizados por altos índices de vulnerabilidad y resultados superiores a los del resto de escuelas de vulnerabilidad similar. El procedimiento de selección consistió en el diseño de un indicador conjunto de resultados SIMCE e IDPS, posteriormente estandarizado para definir como Efectivas, las Escuelas con puntuación estandarizada superior a 0,85, lo que supone un aumento significativo al (80%) respecto al promedio de los establecimientos de su clase.

Una vez detectadas las 8 escuelas con mejores resultados en 2017 se concluyó la selección considerando la última característica de las Escuelas Efectivas, que ese buen resultado se haya mantenido a lo largo del tiempo. Por ello se revisaron los resultados desde 2013 de los centros seleccionados. Este último filtro concluyó con las 4 Escuelas Efectivas de la Comuna de Puerto Montt que fueron finalmente objeto de análisis: Escuela Mirasol, Escuela Angelmó, ambas de dependencia municipal y el Colegio Santa María y Colegio San Ignacio de dependencia particular subvencionados.

La segunda etapa de este estudio consideró la aproximación al interior de las escuelas efectivas. Dentro de la escuela se decidió indagar al “profesor, que la literatura sobre

efectividad percibe como un factor clave para explicar los buenos resultados educativos de los estudiantes.

En esta fase se incluyó en la muestra a todos los profesores de las escuelas seleccionadas como efectivas. Con ello se determinó una muestra de 53 profesores.

Instrumento de Medida

Se diseñó un cuestionario con 38 preguntas dividido en 6 dimensiones, atendiendo al siguiente esquema:

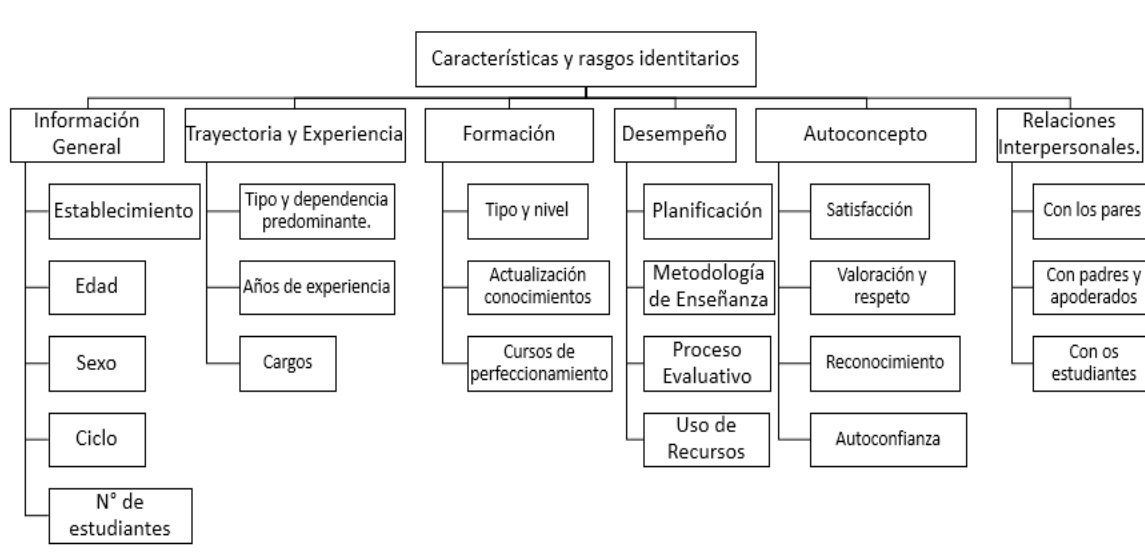


Figura 1: Modelo Teórico

- **Subcategoría Información General:** Los indicadores refieren a la dependencia del establecimiento, número de edad del profesor(a), sexo, ciclos de enseñanza y número de estudiantes a cargo.
- **Subcategoría Trayectoria y experiencia:** Los indicadores refieren a la dependencia y tipo de establecimiento en su formación básica y media, años de experiencia laboral y en el establecimiento actual, etc.
- **Subcategoría Formación:** Los Indicadores refieren al nivel de formación y especialización profesional, perfeccionamiento docente, etc.
- **Subcategoría Desempeño:** Los indicadores refieren a cuatro aspectos: planificación, metodología de enseñanza, procesos evaluativos y al uso de recursos didácticos.
- **Subcategoría Autoconcepto:** Los Indicadores refieren al sentir del profesor, basada en una mirada autocrítica de su labor y cómo percibe la visión de los otros, hacia el trabajo docente y su labor.
- **Subcategoría Relaciones Interpersonales:** Los Indicadores refieren a la forma en que el profesor interactúa y colabora con la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes, madres, padres y apoderados).

El cuestionario incluye preguntas de selección múltiple para la información general y de respuesta objetiva o medible directamente (hábitos, estudios, historial, ...); de tipo Likert para las preguntas de percepción y valoración subjetiva (autoconcepto entre otros); además de tres preguntas abiertas para detectar características no consideradas en el diseño teórico del cuestionario, y que vienen a reforzar el carácter exploratorio de la investigación. Este cuestionario fue validado mediante una prueba piloto a 5 profesores de un establecimiento similar a los estudiados, consistente en aplicación del cuestionario y posterior focus group para detectar errores de diseño y formato.

Recolección de datos

El cuestionario fue aplicado de forma presencial en cada una de las escuelas mediante una encuesta presencial realizada entre mayo y julio de 2018.

Se obtuvo una tasa de participación del 100% de profesores de las escuelas seleccionadas. En la siguiente figura se detallan las características generales de los profesores estudiados

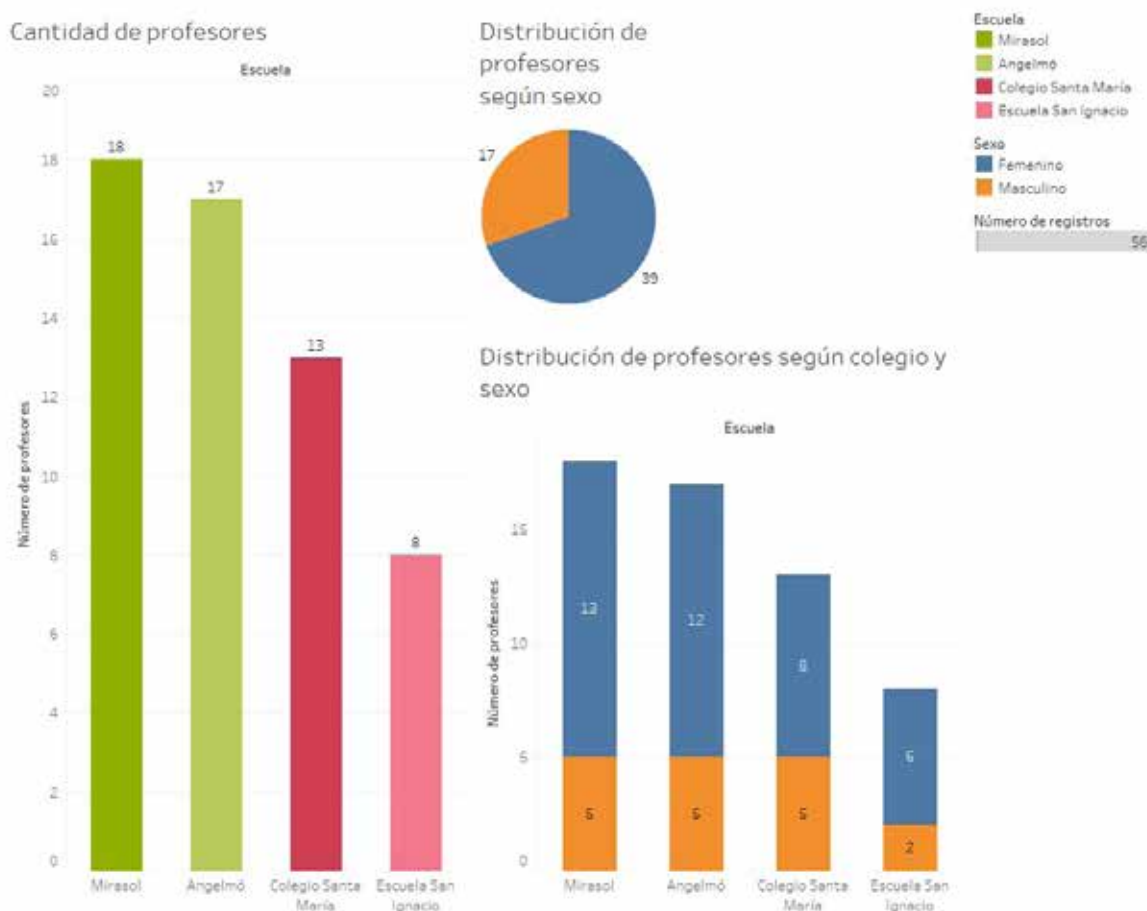


Figura 2. De los 56 profesores de las escuelas en estudio, que corresponden a 17 hombres y 39 mujeres, se observa que las mujeres son mayoritarias en los 4 establecimientos, correspondiendo a 69,6% del total de profesores encuestados. A pesar de lo señalado, es posible afirmar que las Escuelas Efectivas de la Comuna de Puerto Montt tienen en promedio menos profesoras que el promedio de escuelas chilenas, que llegan a un 72,68% (Radiografía de los profesores de las escuelas de Chile, 2015), cuestión que llama la atención en consideración al fenómeno de la feminización señalada por Denise Vaillant (1998).

Análisis

Se realizaron análisis descriptivos univariantes y bivariantes, siguiendo la metodología del Análisis exploratorio de datos (Tukey, 1977) utilizando el software de visualización de información Tableau 2019.1 a partir de la matriz de datos obtenida a través de la encuesta.

La estructura de resultados siguió el mismo modelo teórico utilizado para el diseño de cuestionario (Figura 1).

Resultados

Información General:

- El promedio de edad de los profesores de Escuelas Efectivas es de 39,5 años, los que están bajo los 42 años promedio para los profesores en Chile. La mayoría de los docentes

son mujeres, llegando al 69,6%, lo que también está bajo el promedio nacional de 72,7%, aunque existe una presencia mayoritaria de profesoras en el primer ciclo básico llegando al 77,7%, lo que es representativo de la feminización en la formación de los niños durante la primera infancia. La mayor parte de los profesores fueron formados en escuelas municipales y particulares subvencionadas, 60,7% y 33,9% respectivamente y la mayoría estudiaron en escuelas de tipo urbano, superando el 98%. En relación con los años de experiencia, la mayor parte de los profesores tienen entre 1 y 9 años de ejercicio profesional y el 80,4% de los 56 profesores se ha desempeñado entre 1 y 9 años en el mismo establecimiento. A partir de lo señalado entonces, es posible concluir que la mayoría de los profesores se han formado en establecimientos del mismo tipo y dependencia en los que se han desempeñado prácticamente toda la vida laboral, por lo que la experiencia en este tipo de instituciones y en contextos de vulnerabilidad, es una característica relevante del grupo y es lo que los ha acompañado siempre.

- b. El 100% de los profesores cuenta con título profesional y la mayoría tiene estudios de postítulos y mención, por el contrario, es escasa la presencia de profesores con grados académicos como el magíster. En este sentido, es posible concluir que una característica relevante del grupo es que su perfeccionamiento profesional está relacionado al trabajo de aula, donde la mayoría se ha desempeñado durante toda su vida laboral.



Figura 3: Formación Docente

- c. La mayoría de los profesores dice planificar sus clases con una mayor frecuencia a aquella que les exige la escuela, la que en general es por unidad. La mayoría planifica considerando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y declara que actualiza sus conocimientos para la realización de sus clases. En relación con la valoración que los profesores otorgan a la planificación, se observa relación directa entre la frecuencia de planificación de las clases y la importancia que el profesor le otorga a esta herramienta en resultados de los estudiantes.
- d. Con respecto a la modalidad de enseñanza, los profesores optan mayoritariamente por actividades del tipo grupal, en una frecuencia diaria y la realización de clases prácticas apoyadas con diversos recursos didácticos y pedagógicos durante la realización. En comparación a otros recursos, los profesores de Escuelas Efectivas consideran el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una herramienta clave para el desarrollo de su trabajo en el aula, incluso sobre otros recursos como el texto del estudiante. En este caso resultaría una característica positiva, que tal como lo señala Denise Vaillant, potencia el logro de los aprendizajes. Todo lo anterior, permite concluir la importancia que los profesores les dan al desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, a la autonomía y la capacidad de trabajo en equipo, en el contexto de los medios y recursos que caracteriza la sociedad actual.

- e. Finalmente, a partir de la pregunta abierta realizada sobre ¿Cuáles son las características y rasgos que mejor definen su trabajo pedagógico al interior del aula? Las respuestas destacan la empatía, responsabilidad, organización de la clase, el respeto, compromiso y el trabajo colaborativo, existiendo otras características menos predominantes como las mencionadas, lo que da cuenta el grado de coincidencia de estas con el documento “Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico” que Arancibia & Álvarez publican en el año 1994.
- f. A partir de los datos analizados, es posible concluir que para los profesores la experiencia resulta esencial para su desempeño, al igual que el sentido de autoconfianza y de reconocimiento de su labor por parte de la sociedad, en estos casos existe una alta valoración, en cuanto a la importancia que tienen estos aspectos para el desarrollo del trabajo docente, lo mismo queda de manifiesto cuando se consulta acerca de su sentido de satisfacción, los profesores que se sienten satisfechos de su labor hacen una alta valoración a esta para su desempeño.
- g. En cuanto a las características que mejor definen sus actitudes y valores como docente, mayoritariamente los profesores consideran que es la “empatía”, valor que se repite en todas las categorías consultadas, a esta se suma el respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia, como rasgos que encuadran sus creencias y desempeños.
- h. Los profesores de Escuelas Efectivas declaran mayoritariamente realizar actividades con apoderados una vez al mes, lo que representa la frecuencia en la programación de las reuniones con ellos; respecto a esto, no aparecen actividades relevantes y en cantidad y frecuencia.
- i. Si bien las y los profesores mencionan la situación socioeconómica de sus estudiantes como un aspecto relevante, no lo consideran influyente para su desempeño, declarando ser empáticos con los estados de ánimo de sus alumnas y alumnos, lo que valoran como de mucha importancia en el desarrollo de sus clases.
- j. Los profesores de Escuelas Efectivas declaran que las características que mejor los definen, en cuanto a las relaciones que establece con los otros en la comunidad educativa, son la empatía, respeto, trabajo colaborativo, buen trato y una adecuada comunicación, aunque es importante señalar que, mayoritariamente, consideran las relaciones que establece con los otros, un aspecto escasamente relevante en su desempeño, lo que resulta contradictorio, ya que son justamente las interacciones aquello que caracteriza su actividad profesional.

Conclusiones

La historia personal y profesional de las profesoras y profesores de Escuelas Efectivas ha estado ligado al contexto de vulnerabilidad en el que se desempeñan laboralmente, lo que permite asegurar una alta experiencia en este tipo de entornos. Su formación y el desempeño profesional, ha apuntado mayoritariamente a fortalecer el trabajo de aula, lo que se ve reflejado en las menciones y postítulos y al desempeño que destaca por el uso de metodologías innovadoras y de recursos de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la dimensión valórica, el aspecto fundamental que sustenta su desempeño es la empatía, destacando en este caso, la importancia que le conceden al otro, como factor clave que explica el logro de los aprendizajes.

A partir de este estudio, los conocimientos que emergen sobre las características y rasgos identitarios de los profesores de Escuelas Efectivas, constituyen una herramienta para todas aquellas y aquellos que buscan diseñar estrategias de equidad, para el mejoramiento continuo del conjunto de establecimientos socialmente deprimidos y con bajos resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, N. (julio–septiembre de 2016). Debate Internacional sobre pobreza. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Volumen XXII (3), pp.104-121.

Murillo, J; Román, M. (2007). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. Volumen 1 (1), pp. 6-35.

Murillo, J. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional del estado del arte. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello

Ñanculeo, A. (2014). *Construcción de un Índice de Vulnerabilidad Social para estudiantes de Preescolares de Establecimientos Subvencionados de Chile* (tesis de magíster). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Sammons, P; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características claves de las escuelas efectivas. México DF: Cuadernos biblioteca de actualización del maestro.

Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad de la Educación*. N°42, pp.93-122.

Tukey, J.W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley: MA

Alternativas comunicacionais como metodologia para ensino da língua de sinais

Chaveiro, Neuma¹; Freitas Patrícia de Sousa, Karlla²; Faria Guimarães, Juliana³; Oliveira-Silva, Maria Claudney⁴; Duarte Bianca Reis, Soraya⁵; Rodríguez-Martín, Dolors⁶; Barbosa Alves, Maria⁷; Porto Celeno, Celmo⁸

¹Universidade Federal de Goiás (UFG) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Letras, Goiânia, Goiás Brasil, neumachaveiro@ufg.br

²Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), karllapatricia2016@gmail.com

³Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, Goiás, Brasil, julianagf@ufg.br

⁴Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras, Goiânia, Goiás, Brasil, claudneyoliveira@ufg.br

⁵Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia, Goiás, Brasil, soraya.bianca@gmail.com

⁶Universitat de Barcelona (UB), Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica Barcelona, Espanha, dolorsrodriguezmart@ub.edu

⁷Universidade Federal de Goiás (UFG) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Enfermagem, Goiânia, Goiás Brasil, maria.malves@gmail.com

⁸Universidade Federal de Goiás (UFG) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Goiânia, Goiás Brasil, celmo1934@gmail.com

RESUMO

Com intuito de conhecer alternativas comunicacionais para o ensino da língua de sinais, esta investigação objetivou analisar o uso de dinâmicas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É uma pesquisa com metodologia qualitativa cujos resultados explicitaram que o uso de dinâmicas com abordagem comunicacional nas aulas de ensino da Libras pode despertar o interesse dos alunos e aumentar sua disposição para realização de exercícios. Essa abordagem promoveu a interação entre os alunos e melhorou a relação entre eles e o professor, aumentando o envolvimento do grupo. Esses momentos de interação permitiram aos alunos experimentarem um ambiente natural de fala que possibilitou o surgimento de discussões relativas à cultura surda ratificando que aprendizagem e cultura são processos imbricados. Conclui-se que o uso de dinâmicas com abordagem comunicacional é uma alternativa para o ensino da língua de sinais uma vez que possibilita contextos reais de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Língua de sinais, surdo, educação, ensino.

ABSTRACT

In order to know the communicational alternatives for the teaching of sign language, this research aimed to analyze the use of practice activities in the teaching of Brazilian Sign Language (Libras). This is a qualitative methodology research whose results made it clear that the use of communicational practice activities in sign language teaching classes arouse students' interest and increased their willingness in carrying out exercises. This approach promoted interaction among students and improved the relationship between them and the teacher, increasing the connection of the group. Those moments of interaction allowed students to experience a natural speech environment which enabled the emergence of discussions related to deaf culture, ratifying that learning and culture are intertwined processes. It is concluded that the use of practice activities with a communicational approach is a favorable alternative for the teaching of sign language since it enables real learning contexts.

KEYWORDS

Sign language, deaf people, education, teaching.

Introdução

A língua de sinais é considerada como primeira língua e língua natural para os surdos, independente se nasceram em família cujos pais são surdos ou ouvintes. Mesmo sendo de modalidade espaço-visual, contem todos os elementos linguísticos característicos de uma língua natural, pois é uma língua capaz de criar e compartilhar todo tipo de informação, utilizando como canal de produção as mãos, os olhos, o corpo e o espaço.

A comunidade surda no Brasil tem alcançado visibilidade através de conquistas históricas. Um dos marcos que retratam essas conquistas é o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. Com a aprovação da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, reconhece-se a importância da Libras, que começa a ocupar espaços em nossa sociedade e passa a ser ensinada em vários ambientes (Brasil, 2005).

O ensino da Libras implica no conhecimento da sua estrutura linguística sob o ponto de vista da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. A modalidade visual e a realização da gramática no espaço em combinação com os movimentos apresentam grande complexidade para a prática docente. Tal complexidade suscita a pergunta sobre a(s) metodologia(s) favorável(is) em sala de aula capaz de promover um aprendizado eficaz do aluno.

A área de instrução de línguas chegou a um ponto de maturidade, reconhecendo que o contexto de ensino-aprendizagem é tão complexo, multifacetado e diverso em seu contexto [perfil de alunos, tempos de contato com o idioma, escopo e propósitos educacionais (aprender língua para ler textos técnicos, aprender língua para viagem, para fazer negócios, para passar no vestibular...)], que hoje não se fala mais em métodos isoladamente, tampouco na necessidade de criar novos métodos. Nenhuma metodologia e/ou método consegue abarcar em sua proposta a composição heterogênea dos contextos e das diferenças individuais dos aprendizes. (Gesser, 2012, p. 22).

Dessa maneira, buscar alternativas comunicativas para o ensino da Libras, como o uso de dinâmicas, torna-se mais uma opção a ser considerada. A relevância da inclusão de dinâmicas de grupo nas atividades diárias propostas pelo professor deve ser assimilada como uma atividade de estudo e, portanto, ser planejada, orientada, monitorada e também avaliada, atribuindo um significado ao que é vivenciado em sala de aula (Alberti, 2004).

Como hipótese tem-se que as dinâmicas, como alternativas comunicacionais, podem favorecer a apreensão dos conteúdos propostos e favorecer a interação entre aluno-aluno e aluno-professor. A observação do correto desenvolvimento das etapas da dinâmica possibilita ao aluno lidar gradativamente com o conteúdo a ser trabalhado, o que pode favorecer o entendimento e tornar a disciplina de Libras mais interessante, resultando no aprendizado da língua. A utilização de dinâmica não se aplica apenas aos conteúdos práticos a serem trabalhados em sala de aula, mas também podem ser utilizadas em consonância com os conteúdos teóricos.

Finalidade e Objetivos

- Investigar o uso de dinâmicas como alternativas comunicacionais no ensino das línguas de sinais para possibilitar um aprendizado efetivo;
- Analisar a interação entre professor - aluno e aluno – aluno durante a aplicação de dinâmicas em aula de Libras.

Fundamentação teórica: Língua de sinais no contexto educacional

No Brasil, é um fato histórico e social a presença da Libras nos cursos de licenciatura e em outras áreas do conhecimento a partir da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz:

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o

curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2002).

Destarte, por obrigatoriedade legal, a Libras está inserida nos contextos de educação e, dessa forma, passa a fazer parte dos desafios da prática docente. Do ponto de vista pedagógico, o ensino de Libras exige formação específica e aperfeiçoamento diário da prática do professor. Para isso, esse profissional deve buscar, além da formação básica, uma formação continuada que possa lhe oferecer condições de planejamento, aplicabilidade e avaliação da sua prática em sala de aula que possa favorecer o aprendizado dessa língua pelos alunos.

Além disso, professores comprometidos em ofertar um ensino de qualidade devem também levar em consideração que cada aluno traz sua emoção, preocupação e anseio no aprendizado de uma outra língua. Assim, ao ensinar a Libras como segunda língua (L2) para alunos ouvintes, ele precisa ter em mente que essa língua apresenta uma outra modalidade de recepção e produção, ou seja, seus alunos vão aprender uma língua espaço-visual. Muitos desses alunos não estão acostumados a utilizar a visão como canal de comunicação da maneira como exige a Libras. É a sensibilidade do professor que poderá criar um ambiente favorável para que os alunos se sintam motivados e desinibidos para assim participarem da dinâmica em sala de aula (Chaveiro & Silva, 2016).

Uma reflexão sobre o ensino da Libras em seus vários níveis, buscará observar os acontecimentos em sala de aula do ponto de vista da prática do professor que vai promover desafios, gerando atenção e interação entre ele e seus alunos e entre os próprios alunos. Muitos alunos, ao chegarem nos cursos de Libras, anseiam ser profissionais intérpretes com alto padrão de desempenho, e o contato com o professor de Libras é o início de realização desse sonho. Cada aluno possui um perfil diferenciado, mas todos buscam compreensão e fluência na língua de sinais nos seus mais diferentes aspectos linguísticos (Gesser, 2012).

Ao aplicar as dinâmicas em sua regência na sala de aula, o professor busca estabelecer a interação entre os grupos formados no espaço de aprendizagem. Por meio da dinâmica é possível que o professor avalie as expressões não manuais, o uso do espaço, os parâmetros corretos entre outros aspectos da Libras. Da mesma forma, também é possível corrigir as falhas ou falta de clareza na produção da Libras utilizando dinâmicas, além de permitir que cada aluno traga suas experiências e faça a troca de ideias.

De acordo com Gesser (2010) o professor poderá fazer uso de materiais como livros didáticos, gravuras, fotos, textos, filmes, objetos, etc, que podem ser adquiridos prontos ou produzidos por ele próprio para promover o insumo linguístico do aprendiz, focando o tipo e o conteúdo da prática de linguagem e a integração das habilidades receptiva e produtiva da língua.

É papel do professor buscar formação continuada para ampliar o seu conhecimento sobre os diversos conteúdos a serem ensinados e preocupar-se com a metodologia a ser aplicada, escolhendo alternativas adequadas. Por exemplo, no ensino do conteúdo cujo tema é 'os tipos de parâmetros', por exemplo, o professor pode explicar sobre a formação e correta posição da mão e dedos –parte teórica, e exemplificar com sinais formados por tais configurações. Em seguida, pode-se utilizar a dinâmica do baralho de configuração de mão em Libras. Essa dinâmica consiste em distribuir o baralho entre os alunos (o professor pode escolher quantas cartas cada aluno irá retirar) e depois pedir a cada um que mostre a sua carta e faça um sinal cuja base é a configuração da referida carta. Como variação, ele pode pedir que o colega do lado faça outro sinal com a mesma configuração, e em seguida, mostre a sua carta e faça novo sinal, desta vez, com a configuração da sua carta. Assim deve proceder até que todos os alunos tenham mostrado suas cartas. Essa dinâmica exige que os alunos prestem atenção ao que o colega está fazendo (para não repetir o sinal) promovendo a empatia, além de facilitar a aprendizagem e memorização dos sinais.

Muller (2002, p. 276), retrata a importância da relação professor-aluno como “uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo . . . a interação professor-aluno forma o centro do processo educativo”.

A referida autora apresenta a transmissão do conhecimento e o relacionamento pessoal como dois aspectos da relação professor-aluno que se misturam às normas e regras que gerem a prática do ensino de Libras. Ela destaca que confiança, respeito e afeto também precisam fazer parte dessa relação de modo que haja desenvolvimento do educando, não restringindo o seu crescimento somente com foco no conhecimento.

Consequentemente as bases do relacionamento professor aluno irão afetar as relações aluno-aluno no ambiente da sala de aula em Libras. O professor poderá influenciar, positivamente o clima de respeito às diferenças, tolerância e ajuda ao próximo quando estiver em atuação seja dentro ou fora da sala de aula. A afetividade é parte do processo saudável de aprendizagem em sala de aula:

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. O relacionamento baseado na afetividade é portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento. (Muller, 2002, p. 276).

A relação professor-aluno deve ser construída em bases formais e informais, e não é diferente com o professor de língua de sinais e seus alunos. É na troca de ideias, no “bate-papo” saudável e construtivo que as pistas de aprendizagem são construídas e solidificadas. Da mesma forma, a relação dos alunos com seus pares também deve seguir a proposta de relacionamento respeitoso, agradável e construtivo. Para tal, o professor não precisa se eximir de suas responsabilidades ou ser rígido, inflexível ou incomunicável fora da sala de aula. Uma escola onde os professores compreendem seu papel dessa maneira e influenciam seus alunos só poderá ser frutífera em seus objetivos diários rumo ao sucesso de toda a unidade de ensino (Muller, 2002).

Os professores usam a língua de sinais em todos os ambientes da escola, o que permite ao aluno aprender não só nos momentos formais em sala de aula. Ser criativo é um dos desafios do professor para tornar interessante e significativa a transmissão do conhecimento. A interação em sala, por sua vez, oferece ao aluno oportunidade de romper barreiras apresentadas pela dificuldade presente no aprendizado: “Uma avaliação sobre o grau de dificuldade de aprendizagem de línguas é um dos aspectos relevantes para ser considerado na estruturação do ensino de qualquer segunda língua” (Leite & MacCleary, 2009, p. 245).

Ao aprender Libras o aluno ouvinte adquire novos hábitos linguísticos que o levam à comparação do que ele pensava ser a língua de sinais com o que de fato ela língua é. Ele entende que Libras não é uma versão espacial do português falado ou uma outra forma de se falar em português obedecendo a gramática e a sintaxe da língua portuguesa. Em sua narrativa sobre a percepção do aluno surdo em relação à Libras, Oliveira, Chiote e Xavier (2012, p. 128) retrata que:

Nesse contexto, inicialmente, a libras parece ter sido compreendida pelas alunas como uma forma de comunicação e interação com a pessoa surda a partir do Português falado. Os comentários feitos por elas no transcorrer das aulas e as tentativas de comunicação durante as simulações de diálogos indicavam que elas estavam compreendendo a libras como Português sinalizado e não como uma língua com características e estrutura próprias.

O professor precisa estar atento às dificuldades que os alunos enfrentam ao longo do processo de aprendizagem da Libras. Não são dificuldades apenas de caráter linguístico, mas também de percepção social e cultural de seus usuários. Quase em sua totalidade, os alunos precisam refletir sobre as concepções que tinham a respeito da pessoa surda e como isso afeta a percepção deles sobre língua de sinais.

Gesser (2012) aponta que, por conta da dificuldade de aprendizagem da Libras, os alunos tendem a acreditar que seria mais fácil se a Libras fosse uma versão sinalizada do português.

Tal afirmação demonstra a percepção que a maioria das pessoas tem de que Libras não é uma língua natural e que, portanto, poderia se aproximar da língua portuguesa para facilitar o seu aprendizado. Da mesma forma, podemos compreender a dificuldade que os surdos enfrentam ao escrever a língua portuguesa. Por sua complexidade e grande diferença da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa é um grande desafio para os surdos.

Ao ensinar Libras numa abordagem comunicativa, os professores podem utilizar recursos alternativos como: textos, narrativa, imagens, poesia, vídeos, animações, jogos, teatro, histórias sobre a cultura surda e música, o que favorece as interações e maior interesse na execução das atividades aumentando a percepção visual, a expressão corporal e facial e o dinamismo em sala. Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 58) mostram como essa estratégia é benéfica para o aprendizado quando afirmam:

Nesta abordagem comunicativa, tem-se a intenção de colocar o aluno na situação mais próxima possível de sua realidade. Para tal, é valorizada a participação do aluno, e as atividades desenvolvidas são organizadas a partir das necessidades e interesses manifestos pelos aprendizes, ou seja, há uma troca entre professor/aluno, estando embutida nesta relação o conteúdo. O processo ensino-aprendizagem é visto como uma interação dinâmica que envolve o professor, o aluno e o conteúdo.

O uso de dinâmicas com uma abordagem comunicativa favorece o interesse dos alunos em aprender os sinais, permitindo que o professor faça as adaptações em Libras necessárias para promover situações de aprendizagem de forma contextualizada. Por meio do uso de dinâmicas é possível a relação de troca do conhecimento entre professor e aluno e aluno – aluno, proporcionando maior aprofundamento sobre a Libras, suas manifestações e uso.

Metodologia

Método

Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica. Os dados foram coletados no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez –CAS.

Participantes

Professores e alunos do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, Goiânia.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram dois questionários com perguntas semi-estruturadas: um questionário aborda a experiência dos professores de Libras relacionada ao uso de dinâmicas e o outro questionário, direcionado aos alunos, trata do aprendizado da Libras associado a dinâmicas.

Procedimentos

No momento da coleta de dados, as perguntas direcionadas aos participantes surdos foram realizadas em Libras e para os participantes ouvintes, em português escrito.

Resultados

Os resultados serão apresentados em formato de tabelas e com base nas perguntas feitas aos participantes do estudo.

Tabela 1 Visão do professor sobre o uso de dinâmicas no ensino da Libras.

Perguntas	Professor 1	Professor 2
Você acha importante utilizar dinâmicas nas aulas de Libras? Por que?	Sim. É importante porque permite a interação. Utilizo a dinâmica do baralho. Não é bom dar as aulas sem dinâmicas pois elas estimulam e promovem uma prática interativa entre os alunos ouvintes.	Sim. É importante. Quando eu dei aula de Libras eu pratiquei o conteúdo parâmetros através da dinâmica do baralho com a configurações de mãos onde os alunos formam uma roda para brincar.
Você acha que as dinâmicas ajudam na interação entre professor – aluno e aluno – aluno?	Acho que é muito importante para os professores interagirem com os alunos e também os alunos interação com outros, eles aprendem tudo e pode interagir.	Os professores e alunos interagem em Libras, isso é muito importante por que permite que quando algum aluno apresenta dificuldades o professor pode corrigir.
Você acha que as dinâmicas ajudam no aprendizado dos alunos?	Sim. Permite aos alunos aprenderem a correta configuração de mão e com a dinâmica o professor estimula, com momentos alegres de aprendizado permitindo as correções na configuração de mãos na expressão facial e corporal.	Sim, porque oferece ajuda para os alunos aprenderem mais em Libras, assim podem perceber como funciona a língua dos surdos.

Os resultados demonstram a percepção dos professores surdos sobre o uso de dinâmicas, o seu grau de importância e de valorização quanto ao seu uso no ensino da Libras.

Tabela 2 Visão do aluno sobre o uso de dinâmicas no ensino da Libras.

Perguntas	Aluna 1	Aluna 2
Você gosta de dinâmica na aula de Libras?	Sim, gosto muito por que é uma metodologia lúdica que torna as aulas mais leves e atrativas.	Sim. Eu me sinto melhor quando estou em grupo me sinto mais à vontade não fico tão nervoso.
Você aprende melhor com dinâmicas?	Sim, aprendo melhor pois é um método interativo que favorece a troca de experiências e o aprendizado.	Sim. Quando estou em dinâmica me sinto melhor me sinto mais à-vontade vejo que aprendo melhor.
Você acha importante ter dinâmicas nas aulas de Libras?	Acho muito importante porque as aulas se tornam mais interessantes e além disso favorece a interlocução e socialização de experiências entre os alunos.	Vejo que é importante a dinâmica nas aulas de quando estudamos verbos e em outras situações de uso da Libras.

As respostas obtidas através da aplicação destes questionários possibilitaram observar que grande parte dos alunos tem preferência e gostam de alternativas comunicacionais como o uso de dinâmicas em sala de aula.

A dinâmica permite que o conteúdo a ser ensinado seja cercado de um ambiente motivador estendendo a aprendizagem para além da sala de aula. O professor precisa estar atento à especificidade de seu aluno entendendo que a dinâmica envolve interações diferenciadas como aluno-aluno e professor-aluno.

Assim, observou-se que as dinâmicas podem ser utilizadas em todos os níveis de aprendizado do curso de Libras, e com a sua correta aplicação atinge a motivação do aluno e evita a evasão da classe. Verificou-se também que as dinâmicas utilizadas aumentaram a percepção, por parte dos alunos, sobre o funcionamento das Libras e o seu status de segunda língua no ambiente escolar.

Principais conclusões

Alternativas comunicacionais, como o uso de dinâmicas, não é um recurso utilizado com tanta frequência pelos professores de Libras, no entanto, verificou-se que o seu uso durante o ensino da Libras favorece a interação entre alunos - professores e aluno – aluno, e isso

possibilita melhor desempenho de aprendizagem em sala. Alternativas comunicacionais como as dinâmicas utilizadas nessa investigação, apresentou um caráter socializador, agregador, inovador e, permitiu ao aluno identificar-se com a língua estudada.

Observou-se que o interesse em aprender a Libras é diverso, as pessoas querem se comunicar com os surdos, seja no ambiente familiar, educacional, religioso ou mesmo para conhecer o universo da comunidade surda, e para facilitar o aprendizado dos alunos, em todos os níveis de ensino da Libras, verificou-se que é possível utilizar como estratégia as mais variadas dinâmicas com foco comunicacional, sendo está uma alternativa eficaz que o professor de Libras pode agregar ao conteúdo programático de ensino.

No que se refere a atuação do professor em sala de aula, este estudo verificou que seja o professor com formação superior ou aqueles que tem formação básica para o ensino da língua de sinais, é necessário que os professores insiram novas estratégias comunicacionais como recursos didáticos para o ensino da língua de sinais.

Pensar em alternativas de comunicação para as atividades de ensino de língua de sinais é desafiador e o seu uso possibilita maior desempenho no aprendizado da línguas de sinais, além do que se torna evidente que a utilização de dinâmicas em sala de aula promove um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Alberti, T. F., Abegg, I., Costa, M. R. J., & Titton, M. (2014). Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95, 346-362. doi.org/10.1590/S2176-66812014000200006
- Brasil (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF.
- Brasil (2005). *Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.
- Chaveiro, N., & Silva, C. M. O. (2016). Aquisição da língua de sinais na concepção dos pais de filhos surdos. In: Leitão, C. B. C. et al. (Orgs.), *Questões em aquisição da linguagem e psicolinguística – Fonologia e Prosódia, língua de sinais, sintaxe e processamento*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora. p. 358-373.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de Ensino em Libras como L2*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gesser, A. (2012). *O Ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lacerda, C. B. F., Caporali, S. A., & Lodi, A. C. (2004). Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*. 16 (1), 53-63.
- Leite, T. A., & MacCleary, L. (2009). Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da língua brasileira por adulto ouvinte. In: Quadros, R. M & Stumpf, R. *Estudos Surdos IV*. (org.). Petrópolis: Arara Azul.
- Müller, L. S. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo. *Revista Integração*, ano VIII (31), 276-280.
- Oliveira, I. M., Chiote, F. A., & Xavier, K. S. (2012). Apropriação de conhecimento sobre Libras em cursos de licenciatura: professor surdo e alunos ouvintes. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 9 (36), 111-137. doi.org/10.22535/cpe.v36i2

En los límites de la normalidad. Percepciones de los estudiantes diferentes sobre sus docentes y su contribución en la escuela normalizada

Rivera García, Enrique¹; Moreno Doña, Alberto²; Trigueros Cervantes, Carmen³

¹Universidad de Granada, erivera@ugr.es

²Universidad de Valparaíso (Chile), alberto.moreno@uv.cl

³Universidad de Granada, ctriguer@ugr.es

RESUMEN

La comunicación que se presenta indaga sobre las percepciones del alumnado situado en los márgenes de la normalidad en centros educativos de la enseñanza media (Secundaria y Bachillerato) en el contexto chileno. Se pretende conocer, dentro del contexto global de la investigación, las percepciones y teorías construidas sobre el docente a lo largo de su escolarización, visualizando la valoración que tienen sobre ellos. Metodológicamente es una investigación cualitativa apoyada en el análisis categorial con el software NVivo 12, que nos ha arrojado los siguientes hallazgos. Buena percepción del docente, en especial respecto a su trato personal; aprendizajes apoyados especialmente en aspectos valóricos; ansias de libertad en el contexto escolar e incertidumbre ante el futuro universitario o profesional.

PALABRAS CLAVE

Anormalidad, exclusión social, secundaria, metodología cualitativa.

ABSTRACT

The communication presented inquires about the perceptions of students located in the margins of normality in middle schools (Secondary and Baccalaureate) in the Chilean context. It is intended to know, within the global context of research, the perceptions and theories built on the teacher throughout his schooling. Visualizing the valuation they have on them. Methodologically it is a qualitative research supported by the categorical analysis with NVivo 12 software, which has given us the following findings. Good teacher perception especially with regard to their personal treatment; learnings supported especially in value aspects; craving for freedom in the school context and uncertainty before university or professional future.

KEYWORDS

Abnormality, social exclusion, high school, qualitative methodology.

Finalidad y objetivos

Nuestra finalidad ha sido adentrarnos en las percepciones de los estudiantes situados en lo que podemos definir como el “no ser” de las instituciones escolares de enseñanza media chilenas (Secundaria y Bachillerato en España). De forma específica, es un pequeño fragmento de un proyecto que integra percepciones de los docentes y estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas y una fotoetnografía realizada por los estudiantes que participan en la investigación.

Nuestros objetivos específicos de este fragmento de la investigación los hemos centrado en dos: indagar en las teorías construidas en torno a la figura del docente y visibilizar dónde se cruzan estas teorías con la valoración que realizan los estudiantes de la institución escolar de la que forman parte y que los sitúa como diferentes frente a los parámetros de normalidad establecidos.

Fundamentación teórica

La configuración de la escuela como institución educativa suele atender a un ‘mapa escolar’ ideal, a una abstracción teórica desde la que no es habitual considerar el contexto en el que dicha institución está situada (Calvo, 2016). En el caso de Chile, ese contexto está caracterizado por altos índices de desigualdad (Castillo, Palacios, Joignant et. al., 2015). Desigualdad que se expresa en el género (Minte y González, 2015; Vásquez, 2015), la identidad sexual (Barrientos, Cárdenas, Gómez et. al., 2016), la etnia (Tijoux y Cordova, 2015) y la clase social (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013). La política educativa chilena, en general, y los equipos educativos en particular, no han considerado que lo relatado ha tenido como consecuencia la construcción de una mirada homogénea y aséptica sobre la escuela desde la que resulta muy complicado contextualizarse en función de los sujetos que la habitan. Además, la construcción de esta escuela única se ha llevado a cabo desde un sujeto universal (Calvo, 2016; Moreno, 2016) que no responde al verdadero territorio educativo por el que transitan los educadores/as, los niños/as y los jóvenes junto a sus familias.

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora a partir de la cual no es sencillo rescatar, respetar y enfatizar los territorios subjetivos desde los que los niños/as y jóvenes construyen su ser y estar en el mundo (Moreno, 2016; Calvo 2016). Lo particular queda subordinado, habitualmente, a un ordenamiento escolar jerárquico <> excluyente, donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y con-sentido desde las subjetividades compartidas (Moreno, 2016).

Esta escuela, que suele homogeneizar, conlleva altos niveles de dominación, presión y violencia (Apple, Ball y Gandín, 2010; Tavares y Pirotobom, 2016). Las reglas explícitas e implícitas de la escuela imposibilitan un desarrollo autogestionado por los niños, niñas y jóvenes, forzándolos a un aprendizaje a la manera en que la perspectiva epistemológica dominante propone. Esta epistemología moderna y occidentalizada (Dussel, 2015; Grosfoeguel, 2013) está caracterizada por: la dicotomía, linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2016). Este orden lineal escolar suele excluir otras posibilidades de relación, de comportamientos y, en última instancia, de aprendizaje. Todo el que se aleje de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja (Grosfoeguel 2013). Todos esos que se alejan estarían circulando por los márgenes de la institución educativa formal, por ese lugar que Fanon (1961) llama la ‘zona del no ser’, De Sousa (2013) denomina ‘el lugar existente por debajo de la línea abismal’ y Freire (1975) conceptualiza como ‘los oprimidos’.

Un espacio-tiempo escolar que no reconoce la humanidad de los sujetos ‘diferentes’, homogeneizadora, que no ha permitido reconocer que la escuela es tan diversa como comunidades la habitan. Es complejo, entonces, reconocer la existencia de otras voces, las de la periferia, imposibilitando una comprensión de la escuela desde miradas particulares ancladas en las subjetividades de las experiencias vividas por los sujetos en el contexto.

La ‘zona del no ser’ es aquel lugar del mundo, en general, o de la escuela, en particular, en la que la humanidad de los sujetos no es reconocida, al igual que el conocimiento que construyen. Ante esta situación, es recurrente que el mecanismo de defensa que activa la escuela sea violentar a estos sujetos para que se ajusten al patrón que creemos legítimo desde las teorías pedagógicas que se imponen; a la vez que negamos su subjetividad. Esta ‘zona del no ser’ nos invita a rescatar el mundo de la vida, pues no es una condición objetiva y tangible sino una experiencia encarnada histórica y socioculturalmente (Merleau-Ponty, 1945; Varela, Thompson y Rosch, 2011).

La escuela, situada en un conocimiento anclado aún en una lógica cartesiana, dualista en términos de civilización y barbarie (Dussel, 2015), visualiza a los sujetos que viven en situación de pobreza, los otros géneros y las etnias como una forma de subhumanidad, “una

forma degradada de ser que combina cinco formas de degradación: ser ignorante, inferior, atrasado, vernáculo o folklórico y perezoso e improductivo” (De Sousa, 2014: s/p).

Todo lo dicho nos lleva ante una escuela que suele funcionar a partir de un concepto de normalidad que orienta el quehacer pedagógico y que limita y/o excluye a los que no respondan a dicha ‘normalidad’. Este concepto es consecuencia de la ciencia médica que, bajo esta perspectiva epistemológica y occidentalizada, nos ha hecho creer y aceptar, “mediante un criterio cuantitativo de aproximación estadística, que ‘norma’ es igual que ‘frecuencia’. Lo normal será, desde este punto de vista, aquello que se observa con más frecuencia” (López, 2008: 4). Los sujetos quedan clasificados, entonces, en normales y diferentes. Este no es sólo un problema de etiquetado sino que tiene consecuencias en la visibilización y/o invisibilización en el quehacer pedagógico.

El proceso de homogenización (normalización) relatado y problematizado nos invita a preguntarnos y adentrarnos en las percepciones de los estudiantes situados en los márgenes, en aquello que podemos definir como el “no ser” dentro de las instituciones escolares de la educación media chilena.

Metodología

Esta investigación está situada en un paradigma interpretativo de corte social (Canales, 2006), centrado en las percepciones de los estudiantes y en la construcción comprensiva que realizan de su paso por la institución escolar formal.

Método

El método se identifica con un estudio de corte fenomenológico preocupado por develar el posicionamiento y teorías de los estudiantes catalogados como diferentes ante los principales elementos que se identifican en la institución escolar tradicional. Este enfoque interpretativo y relacional es el que marca el estudio en la línea de Murcia y Jaramillo (2008)

Participantes

Hemos trabajado con un total de 17 participantes (Tabla 1) encuadrados en ocho criterios de diferencia, donde mayoritariamente son estudiantes con problemas de socialización, bajo rendimiento escolar y con problemas familiares.

Participantes	Criterio de diferencia	Tipo Centro	Sexo
CHINO	Sexista	Subvencionado	Hombre
CIRCÓN	Socialización	Privado	Hombre
CITRINE	Disruptivo	Subvencionado	Hombre
CITRINO	Socialización	Subvencionado	Hombre
CRISOBERILO	Rendimiento Bajo	Público	Hombre
CUARZO	Gay	Subvencionado	Hombre
ESMERALDA	Agresivo e impulsivo	Subvencionado	Mujer
FELDESPATO	Rendimiento Bajo	Privado	Hombre
GRANATE	Rendimiento Bajo	Privado	Hombre
JASPE	Socialización	Público	Hombre
LAPISLAZULI	Disruptivo	Subvencionado	Mujer
OJO DE TIGRE	Socialización	Subvencionado	Hombre
ONIX	Socialización	Subvencionado	Hombre
ÓPALO	Rendimiento Alto	Privado	Hombre

PERIDOTO	Socialización y Familiar	Privado	Hombre
TANZANITA	Socialización y Familiar	Público	Mujer
ZAFIRO	Socialización y Familiar	Público	Hombre
<i>Tabla 1. Participantes y atributos</i>			

La mayoría de ellos son hombres (14) y pertenecen básicamente a centros subvencionados (8) existiendo equilibrio entre los públicos y los privados. Debemos tener en cuenta que estos últimos no tienen el mismo carácter que en España, existiendo una gran diversidad en cuanto al nivel económico; en este caso son de familias de clase media que prefieren una educación alternativa a la de los centros subvencionados parcialmente con fondos públicos.

Instrumentos y procedimiento

El instrumento utilizado para producir la información ha sido la entrevista semiestructurada realizada a los participantes (Kvale, 2011) que, previamente, fueron sugeridos por los tutores de los centros entrevistados. Al tener una edad entre 16 y 18 años, han sido diálogos fluidos y podemos decir que bastante naturales y espontáneos. Lógicamente, al ser mayoritariamente menores de edad, se ha contado con el consentimiento previo de las familias (apoderados) y de los estudiantes; así como del consentimiento del Comité de Ética Científica de la Universidad de Valparaíso (Chile). En cuanto a los criterios de rigor, nos hemos apoyado en la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Sandín, 2013).

En cuanto al proceso de análisis de la información producida se ha trabajado desde un enfoque categorial inductivo (Trigueros, Rivera y Rivera, 2018). Además, se han seguido algunas de las estrategias marcadas por Strauss y Corbin (1990) y Glaser y Strauss (1967) en la Teoría Fundamentada. Para facilitar los procesos de análisis, especialmente los enfoques a buscar las relaciones entre categorías y actores, nos hemos apoyado en el software cualitativo NVivo 12 (Trigueros, Rivera y Rivera, 2018).

Resultados

Centrándonos en los objetivos planteados para esta investigación, nuestro primer acercamiento a las teorías implícitas de nuestros participantes lo hemos realizado con un análisis de los principales conceptos emergentes ante las percepciones construidas sobre los docentes que han pasado por su escolarización (Figura 1).



Figura 1. Nube de conceptos construidos sobre las percepciones del docente

Desde la visualización que nos ofrece la figura 1, se observa cómo un estudiante situado en los márgenes nos ofrece una buena visión de sus docentes. “Buenos”, “aprendí”, “relación”

“súper”, “personas”, “enseñar”, “gusta”, “trabaja”, son conceptos que, entre otros, aparecen con fuerza en sus discursos.

... es súper relevante la conexión que hay entre alumno y profesor, eso me parece súper bueno, es algo que se nota mucho y marca en uno, yo creo. Yo he tenido la oportunidad de conocer a casi todos los profesores de.... Ese tiempo y de acá, y todos entregan un vínculo, una conexión que me parece súper destacable y relevante, que me marcaron. (Entrevista a Circón)

Aparece un concepto muy propio del contexto chileno: “súper”. Este nos introduce en una dimensión de un sentimiento positivo por encima de la normalidad. Jaspe lo utiliza para describir el cariño que sentían en el centro donde cursó hasta los 13 años: «era buen colegio, las profesoras eran súper cariñosas, me acuerdo de todas, la tía..., la tía..., explicaban súper bien. Si uno no sabía, se sentaban al lado a enseñar». Nos enfrentamos a unos estudiantes que, aunque etiquetados con el sello de la diferencia, desvelan una sensibilidad especial, que les hace más cercanos y necesitados de cariño. Esa falta de educación emocional (Koopal y Vlieghe 2019), de tener que enfrentarse a una escuela definida con patrones de asepsia y homogeneidad, más predispuesta a la normalización que a la disrupción y homogeneización, hace que estas personas etiquetadas como diferentes no encuentren, en algunas ocasiones, lo que precisan del sistema educativo (Calvo, 2016; Moreno, 2016).

Podríamos seguir profundizando en conceptos claves que aparecen en la nube, pero esto nos restaría la oportunidad de sumergirnos en la búsqueda de relaciones más sólidas establecidas entre las diferentes categorías que orbitan alrededor del profeorado.

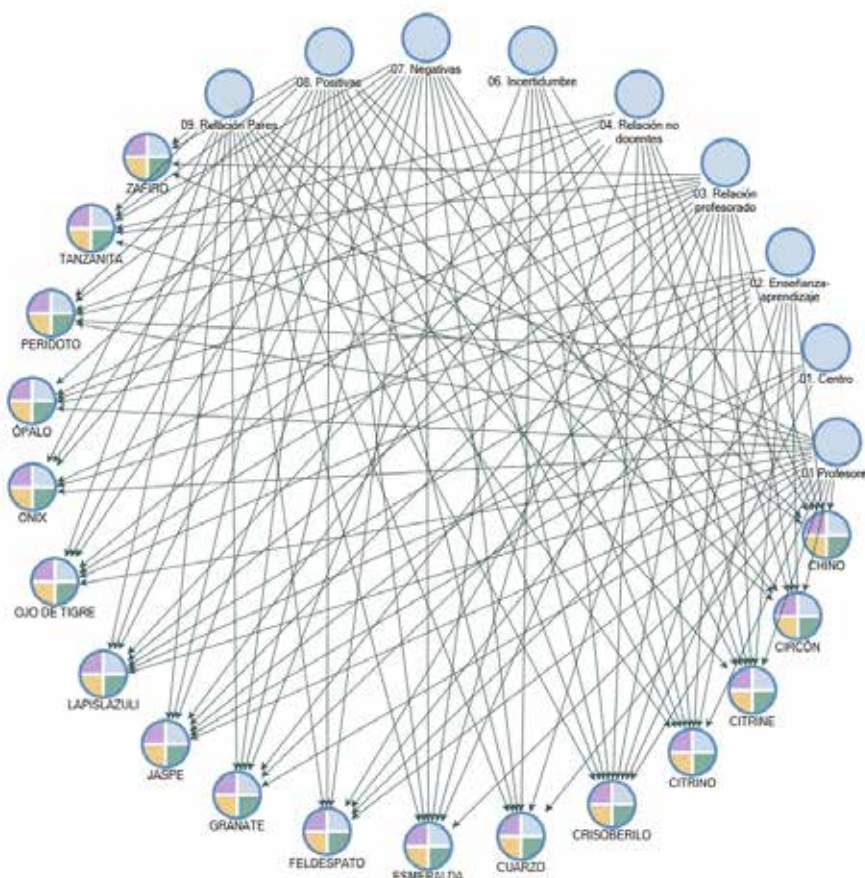


Figura 2. Relaciones entre participantes y categorías de valoración de su experiencia escolar

Si analizamos la figura 2, en la que aparecen las relaciones que se establecen entre cada uno de los participantes y las categorías de valoración de sus experiencias escolares, podemos observar que la que adquiere mayor fuerza y está presente en todos los discursos son las relaciones que establecen con el docente. Posteriormente podremos observar si

se decantan hacia lo negativo o hacia lo positivo, pero lo que queda meridianamente claro que esta relación es la que marca gran parte del discurso de los estudiantes y no tanto sus ramificaciones en otras subcategorías.

Si entramos en un análisis de mayor profundidad y buscamos los sentimientos que expresan en base a estas relaciones podemos ver cómo fundamentalmente la decantación que se produce cae del lado de la mirada de sentimientos positivos. Zafiro nos dice que «... con los profesores me llevo súper bien, con los inspectores también, hacen un buen trabajo, [con] los compañeros, no con todos, muy bien, porque todos tienen su tipo». Es significativo que Zafiro expresa una mejor vinculación con sus docentes que compañeros y compañeras. Es probable que las razones las pudiéramos encontrar en su escasa socialización y su mala relación a nivel familiar; dos características que le definen. Evidentemente no es el momento, pero un análisis desde parámetros psicológicos nos aportaría probablemente razones que justificarían este sentimiento.

En la cara opuesta de la moneda Circón nos abre la puerta al malestar que siente cuando es juzgado, no solo por los docentes, también por parte de la comunidad educativa, cuando le etiquetan de conflictivo o diferente, por salirse de las normas establecidas.

... igual se siente como un rechazo de ciertas personas, como de la directora que yo lo noto. De apoderados de otros cursos, y bueno, no lo he sentido, pero me dijeron que algunos profesores también estaban en desacuerdo con que volviera. Incluso me dijeron que algunos profesores y apoderados se organizaron para que yo no volviese al colegio, hicieron una carta, algo así. Entonces, si obviamente respeto su opinión, si no conocen mucho la historia, y ven solo por fuera que hay un alumno que anda con marihuana en el colegio quien sabe que más. Entonces yo igual creo que es válido lo que piensan, pero bueno, yo solo me tengo que concentrar en lo mío y demostrarles que ahora estoy haciendo un cambio y eso lo demuestro portándome bien (Entrevista a Circón)

Siendo consciente de sus errores lo único que pide es una oportunidad que le permita integrarse en la normalidad. Que la falta de socialización que le ha caracterizado y definido como diferente no sea un impedimento para cambiar. Ante esta pregunta cabría preguntarnos si en el fondo el anhelo de los estudiantes que se sienten excluidos de la normalidad no está claramente decantado a volver a ella. Es evidente que la educación recibida a lo largo de la escolarización ha mutilado todo atisbo de situarse en los márgenes de la homogeneidad para reivindicar la individualidad. Que la escuela prefiere jugar a favor de la corriente impuesta desde los poderes sociales, que nos conducen aceleradamente a una sociedad gris, homogénea y dócil, donde la escolarización debe jugar su papel de alienación de la persona en un supuesto acto de socialización (Walsh,2014).

Tabla 2. Intensidad de presencia de valoración del docente por atributos y categorías

Atributos		Categoría de valoración relacionadas con el profesorado								
		Relación Pares	Positivas	Negativas	Incentivadora	Libertad	Relac. no docentes	Relación profesor.	Enseñanza-aprendiz.	Centro
Tipo No Normalidad	Gay									
	Alto compromiso estudios									
	Socialización									
	Rendimiento Bajo									
	Disruptivo									
	Rendimiento Alto									
Sexo	Mujer									
	Hombre									
Tipo Centro	Subvencionado									
	Público									
	Privado									

Tabla 2. Tabla de intensidad de la valoración del docente por categorías y atributos

La producción del discurso de los participantes en base a los atributos que representan se produce de forma muy dispar en cada grupo. Si atendemos en base al tipo de diferencia contemplado en la investigación, llama la atención el alto compromiso de estudiantes con la categoría “libertad”. En este caso vuelve a ser Circón quien nos habla de su experiencia de libertad en el centro anterior: «La libertad. En el centro... la educación era muy distinta de la tradicional, uno podía escoger el área en la que querías trabajar o te daban la libertad posible para que no se explaye». Posteriormente reflexiona y toma conciencia de que lo vivido en ese centro no siempre es así, lo que él consideraba normal, cuando [fue] creciendo, veía otros colegios tradicionales y [se] daba cuenta que de no era así la cosa». Ante esta reflexión que nos ofrece Circón debemos plantearnos dónde está situada la normalidad. Es evidente que podría ser definida en base a los intereses sociales y políticos que se marcan, ya que, lo que para este estudiante podría entenderse como un sistema educativo normal, pierde su vigencia y su valor desde la óptica marcada por las políticas neoliberales que impregnan el sistema educativo de rendimiento, productividad, homogeneidad, competitividad, consumo y pensamiento globalizado (Tavares y Pietrobom, 2016).

Un segundo elemento a tener en cuenta en los estudiantes con bajo rendimiento y problemas de socialización en el centro se sitúa en la valoración que realizan del proceso de enseñanza y aprendizaje vivido. En general es para ellos un proceso satisfactorio, marcado por la dedicación de los docentes y orientado no solo a contemplar aspectos instrumentales, que también, sino que a potenciar la parte valórica de la persona. Aspecto que queda reflejado en este fragmento:

E: ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes para ti en el colegio?

Granate: Sería la convivencia y el respeto.

E: ¿Qué utilidad le encuentras tú a las cosas que encuentras acá para la vida cuando esto termine?

Granate: Yo creo que las experiencias marcan a la gente, entonces lo que uno hace mal después uno sabe cómo hacerlo bien y lo que hace bien lo refuerza. (Entrevista a Granate).

Son las experiencias vividas las que marcan a las personas. Estamos totalmente de acuerdo con Granate; por esta razón pensamos en una escuela de experiencias, donde los estudiantes logren desarrollar sus potencialidades en base a sí mismos, no desde la homogeneidad curricular impuesta por la cultura dominante en su intento por perpetuar la jerarquía y el poder establecidos.

Por último, es significativo ver que los alumnos entrevistados ponen el acento prácticamente en cada una de las categorías centradas en la valoración del docente. No es lo que ocurre en las alumnas, que destacan con claridad la incertidumbre sobre todas las demás. Ven la salida del centro educativo con un alto nivel de incertidumbre sobre su futuro profesional y los estudios que desean abordar en la universidad. Los docentes, en este sentido, no ayudan, por lo que tanto Chino, como Esmeralda, Citrino y Cuarzo, piensan como Citrine, que, «o sea aún no sé qué querré estudiar pero igual está en la misma bueno yo digo que la mayoría igual está en la misma de que no sabe qué hacer»; su problema se sitúa precisamente en que «... como todos que no saben qué hacer». Esta es una realidad percibida en la mayoría de los contextos, los docentes facilitan el aprendizaje de aquellos contenidos que les va a permitir promocionar e ir a la universidad, pero la cuestión estaría en ¿para qué? Ante esta tesitura Citrine nos dice lo que les gustaría hacer a la mayoría: «... me tomaré un año para ver que me gusta y ahí tengo pensado hacer la práctica y luego trabajar un año y al otro año ver si tengo noción de qué me gusta, y estudiar»

Principales Conclusiones

Los estudiantes que se sitúan en el “no ser”, suelen tener en su mayoría una buena visión de sus docentes. Aunque llama la atención al ser estudiante situados en los márgenes de

la normalidad. Solo encontramos alguna intervención donde se muestra desconfianza o rechazo a su actuación y suelen ser en problemas muy puntuales.

Dentro de la misma línea destacan la cercanía del docente, su humanidad para ayudarles en sus problemas. Esto nos anima a pensar que un buen docente, debe ser en primer lugar una buena persona, que propicie la cercanía y la confianza en sus estudiantes.

Es significativo el anhelo que algunos de los estudiantes entrevistados muestran para salir de su diferencia y lograr ser incorporados al grupo de la normalidad. No quieren ser especiales, prefiriendo renunciar a su individualidad en post de lograr la pertenencia al grupo.

En cuanto a los aprendizajes adquiridos valoran especialmente los de carácter valórico, quizás fruto de la cercanía y humanidad del docente. Es sintomático que la mayoría de las chicas del estudio muestren una gran incertidumbre respecto a su futuro fuera del sistema escolar. Especialmente en relación a no tener claridad de qué estudiar en la Universidad o qué hacer si no se opta por esta opción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M.; Ball, J. y Gandín, L. (2010). *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*. New York: Routledge.

Barrientos, J.; Cárdenas, M.; Gómez, F. et. al. (2016). Gay Men and Male-to-Female Transgender Persons in Chile: An Exploratory Quantitative Study on Stigma, Discrimination, Victimization, Happiness and Social Well-Being. En T. Köllen (Ed.), *Sexual Orientation and Transgender Issues in Organizations* (pp. 253-270). Londres: Springer International Publishing Switzerland.

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: 'diseñando' la escuela desde la educación*. 6 nd. ed.º. La Serena: Universidad de La Serena.

Canales, M. (2006). *Metodología de la Investigación Social*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Castillo, J. C., Palacios, D., Joignant, A., & Tham, M. (2015). Inequality, Distributive Justice and Political Participation: An Analysis of the Case of Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 34, 486-502.

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. Diario el Mundo, 13 noviembre. Ver en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-259727-2014-11-13.html>

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Madrid: Akal.

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Grosfoeguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

Koopal, W. y Vlieghe, J. (2019) *Éducation sentimentale? Rethinking emotional intelligence with Michel Henry: from incarnation to education*, *Ethics and Education* 14: 3, 367-382,

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

López Melero, M. (2008). *La interpretación de la discapacidad a lo largo de la historia: De la exclusión a la inclusión un proceso de humanización*. Documento de trabajo para Doctorado en Educación de la Universidad de Granada. Inédito.

López, R.; Figueroa, E. y Gutiérrez, P. (2013). La 'parte del león': Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. Serie de Documentos de Trabajo. Santiago de Chile: Departamento Economía. Universidad de Chile. Descargado de <http://www.econ.uchile.cl/>

[descargar/publicacion/la-parte-del-leon-nuevas-estimaciones-de-la-participacion-de-los-super-ricos-en-el-ingreso-de-chile](#)

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.

Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33, 2, 321-333.

Moreno, A. (2016). *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *La complementariedad etnográfica. Investigación cualitativa. Una guía para estudios sociales*. Colombia: Editorial Kinesis.

Sandín, M. (2013). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research* (1ºEd.). Thousand Oaks: SAGE.

Tavares, P. y Pietrobom, F. (2016). Fatores associados à violência escolar: Evidências para o estado de São Paulo. *Estudos Economicos*, 46, 2, 471-498.

Tijoux, M. y Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7-13. Descargado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>

Trigueros, C; Rivera, E. y Rivera I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con NVivo*. Granada: E.A.S.P. y UGR. Descargado de <https://www.easp.es/wp-content/uploads/publicaciones/UGR-EASP>

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quétaro: Coletivo Zapateándole al mal gobierno.

Experiência, linguagem e corpo: hibridações e implicações para a formação humana no pensamento Walter Benjamin

Pich, Santiago

Departamento de Estudios Especializados en Educación – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil, santiago.pich@yahoo.com.br

RESUMO

Faz parte de um projeto de pesquisa de cunho teórico, cujo objeto é o problema da experiência no pensamento de Walter Benjamin e Michel Foucault, tendo como categorias mediadoras a formação humana, o corpo e a linguagem. O recorte é o problema da experiência em Benjamin e sua relação como o corpo e a linguagem, pensando as suas hibridações e implicações para pensar a formação humana. Partimos do pressuposto que na contemporaneidade a subjetividade está assujeitada a uma lógica instrumental da linguagem. Nossas conclusões parciais assinalam que a concepção da linguagem como locus da emergência do humano, que se enraíza no corpo, pode ser um horizonte promissor para (re)pensar a formação humana na contemporaneidade, e permite uma dupla crítica: ao modo de produção e circulação da linguagem no sistema de ensino, bem como pensar horizontes para devires impensados.

PALAVRAS-CHAVE

Experiência, corpo, linguagem, formação humana, Walter Benjamin.

ABSTRACT

It is part of a theoretical research project whose object is the problem of the experience in the thinking of Walter Benjamin and Michel Foucault, having as mediating categories the human formation, the body and the language. The cut is the problem of Benjamin's experience and his relationship with the body and language, thinking about his hybridizations and implications for thinking about human formation. We start from the budget that in contemporary times subjectivity is attached to an instrumental linguistical logic. Our partial conclusions indicate that the conception of language as the locus from which the human emerges, and that is rooted in the body, can be a promising horizon to (re) think of human formation in contemporary times, and allows a double criticism: the way of production and circulation of language in the teaching system, as well as thinking about horizons for unthought paths.

KEYWORDS

Experience, body, language, human formation, Walter Benjamin.

Introdução

Ao questionarmos o modo em que os processos de subjetivação hegemônicos da modernidade acontecem, consideramos oportuno mobilizar outros modos de compreensão da emergência da modernidade com relação a outros períodos históricos, e centrarmos a nossa na análise na dimensão da relação entre experiência, linguagem e corpo e as relações dessas categorias com o problema da formação humana. O pensamento de Michel Foucault e de Walter Benjamin, em particular o diálogo que entre eles consideramos possível e potente realizar, se apresenta com um rico horizonte de possibilidades. O pensador berlinense e o pensador francês partem de uma premissa comum com relação ao diagnóstico da emergência da modernidade: a relação com a linguagem e a verdade se modifica radicalmente, e dela resulta um modo totalmente outro de formação da subjetividade, à qual está impedida de

fazer experiência, ou quando a faz, ocorre de maneira marginal, e a um elevado custo, inclusive da própria vida. Essa compreensão nos abre um rico horizonte para pensar a alteridade na modernidade, a dificuldade e o risco de assumir um modo de vida diferente daqueles socialmente legitimados, portanto, nos possibilita pensar a problemática da formação humana na perspectiva da equidade e da inclusão, em consonância com o âmbito temático escolhido.

Nosso objetivo de pesquisa é compreender a especificidade do lugar da experiência e sua relação com a linguagem (das diferentes linguagens das quais o ser humano é capaz) e o corpo no pensamento de Walter Benjamin e de Michel Foucault, explorando os possíveis diálogos (complementares e dissonantes) entre o pensamento de ambos os autores, bem como procuraremos elaborar possíveis desdobramentos desse diálogo para pensar a formação humana. No presente trabalho apresentamos os avanços da pesquisa no que diz respeito ao pensamento benjaminiano sobre a experiência e sua relação com o corpo, a linguagem e as hibridações e implicações para pensar de outros modos a formação humana. Propomo-nos, assim, como objetivo deste trabalho compreender os diferentes modos de elaboração do conceito de experiência nos textos selecionados da obra benjaminiana, para, com base nessa constelação semântica, pensar possíveis implicações para problematizar a formação humana.

Notas iniciais sobre o conceito de experiência

O conceito de experiência tem sido uma categoria balizadora da tradição ocidental de pensamento, em torno da qual tem se constituído um campo semântico em que se observam diferentes elaborações. Segundo Jay (2009) esses movimentos estariam pautados por duas grandes premissas, situadas como vetores de produção de sentido em torno da categoria: por um lado a relação entre experiência e linguagem, e por outro, a relação entre experiência, subjetividade e acontecimentalidade ou contingência. O primeiro problema, isto é, problematizar em que medida a experiência seria acessível ou não à palavra, pauta-se por uma dupla possibilidade, a saber: a) a experiência seria algo a ser realizado, porém não comunicável, portanto um elemento radicalmente subjetivo; e, por outro lado, b) a experiência seria comunicável, porém em formas singulares de uso da palavra. Desse modo, na primeira compreensão observamos a afirmação de que a palavra seria um *médium* que corresponderia a uma necessária perda da experiência, uma vez que ela seria constitutivamente inenarrável. As palavras pressuporiam uma tentativa, sempre mal sucedida, de apreensão do acontecer da experiência. A experiência (e a vida), assim entendida, seria uma potência situada no plano do acontecer, sempre resistente a ser capturada pela palavra, a qual, por sua vez, empreenderia sempre de novo um vão esforço de apreender a vida. A segunda posição, da qual aqui nos aproximamos, parte de uma compreensão diferente sobre o assunto. Afastamo-nos da noção de que a ciência é um modo de dizer a experiência, porque a ciência pressupõe exatidão, o que é radicalmente oposto da experiência, porém admitimos que a palavra precisa de formas singulares de produção para poder dizer e transmitir a experiência. Inclusive, nesta compreensão a palavra seria uma dimensão constitutiva da experiência, isto é, condição necessária para a sua emergência. Contudo, o questionamento aqui é qual o modo de produção da palavra que comporte a possibilidade de fazer experiência? A linguagem emerge nesta compreensão como uma dimensão ambivalente, tanto de possibilidade e de fazer vir-a-ser da experiência, bem como aquela na qual a experiência pode estar impossibilitada de ser feita. Em suma, nesta posição se concebe que a palavra não comporta uma substância nela própria, mas está ontologicamente condicionada pelo modo em que ela é produzida em diferentes contextos históricos, condição essa que possibilitará ou não fazer experiência.

O segundo problema, a relação entre acontecimento e experiência, nos confronta com o problema da experiência ser ou não algo da esfera da previsibilidade, da calculabilidade tanto no que diz respeito ao que pode ser estruturado para provocar o seu acontecer, quanto as consequências que o fazer experiência pode ter para a produção da subjetividade. Assim,

neste caso também teríamos duas opções: a) pensar a experiência com sendo algo da esfera do acontecer, da contingência na sua radicalidade, e que, portanto, não pode ser planejada, nem tampouco podem ser previstos os seus efeitos na constituição da subjetividade. Nesta perspectiva, a experiência só pode estar ancorada no movimento subjetivo que não comporta um conjunto de técnicas ou modos de ação dados *a-priori* que possam possibilitar a sua emergência. Assim, nesta compreensão tão somente o indivíduo ou um grupo poderiam operar algo da ordem do radicalmente contingente, via de regra, muito próximo do campo artístico, que não comporta regras consideradas de validade universal a serem seguidas, mas que são produzidas no próprio processo de produção artística; e b) a experiência seria algo ambivalente, por um lado haveria sim um conjunto de regras e técnicas que a partir de uma relação de compromisso do sujeito com a verdade e a vida, tornaria a experiência possível, sem, contudo, poder ter qualquer previsibilidade do resultado da experiência, por ela pressupor uma abertura radical do sujeito para o vir-a-ser, portanto sem qualquer “porto seguro”. De qualquer modo, em ambas as posições afirma-se a noção de que a experiência é um modo de relação do sujeito com a vida que pressupõe uma ser afetado do sujeito no seu ser, e que implica a sua transformação subjetiva, um devir outro de si mesmo; transformação essa que não tem nunca um destino traçado, comportando sempre, um arriscar-se. As palavras do poeta espanhol Antonio Machado, ao referir-se ao caminhante, ao sujeito que produz a sua existência no acontecer da vida, resumem bem essa compreensão:

Caminante, son tus huellas¹
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

O(s) conceito(s) de experiência em Benjamin: de constelações e hipóteses iniciais

Dos dois autores com os quais dialogamos, certamente o filósofo berlinense é o mais conhecido quando o debate é o conceito de experiência. Importa sublinhar que ele próprio reconhece a importância da categoria na sua obra em uma revisão de textos de juventude, em particular de um publicado em 1913, aos 21 anos, intitulado justamente *Experiência*, Benjamin escrevera²:

Num dos meus primeiros ensaios (A experiência – N.A.) mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. Eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas das minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (Benjamin, 2002, p. 21).

Vemos nessa breve passagem o reconhecimento do próprio autor quanto à centralidade da categoria experiência na sua obra, quase um eixo vertebrador. Contudo, consideramos importante nos afastar da interpretação predominante a respeito da categoria, que a concebe a partir de uma lógica *evolutiva*, considerando que o seu modo de elaboração na obra tardia de Benjamin seria a sua mais acabada forma. Já desde as primeiras aproximações ao assunto em 2016, chamávamos a atenção para o fato de que consideramos mais oportuno e potente interpretar o conceito de experiência como uma “constelação conceitual”. Explicamos

1 Caminhante são as tuas pegadas/ o caminho e nada mais/ caminhante não há caminho/ se faz o caminho ao andar./ Ao andar se faz o caminho,/ e ao voltar a vista atrás/ vê-se a trilha que nunca/ vai se voltar a pisar./ Caminhante não há caminho/ mas sulcos no mar. (tradução nossa)

2 Segundo o tradutor do livro, a nota teria sido escrita por volta de 1929, portanto 16 anos depois da escrita do texto.

homem médio da já madura modernidade. Em oposição ao filisteu, o *jovem* é aquele que resiste a incorporar o modo de vida adulto e vive a sua vida enquanto permanente abertura, enquanto potência. Essa é a outra e verdadeira experiência (Benjamin, 2002).

O segundo conjunto de textos refere-se ao problema do conhecimento, aqui os explicitamos a partir do texto intitulado *Sobre o programa da filosofia vindoura*³, que data de 1918. Nesse momento, ele mobiliza a categoria experiência no sentido de apontar os alcances, porém principalmente os limites da ideia de experiência kantiana, reduzida ao problema de conhecer a realidade. Benjamin, sem negar a importância dessa possibilidade, afirma que essa noção de experiência precisa ser ultrapassada por ficar restrita a uma visão matematizante e rudimentarmente metafísica do conhecimento. Em contraposição, Benjamin chama a atenção para a relevância de fundar uma teoria do conhecimento referenciada na linguagem, o que conduziria a uma *verdadeira* metafísica. (Benjamin, 1991). Esse empreendimento, será levado a cabo tanto na sua tese de doutoramento, publicada sob o título de *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, e, principalmente, no prefácio na sua tese de habilitação (*Habilitationsschrift*), *A origem do drama trágico alemão*. Neste momento operamos com a hipótese de que Benjamin procura um modo de fundar uma teoria do conhecimento em bases que sejam superadoras da relação entre sujeito-objeto, relação essa que pauta a tradição da ciência moderna, em favor de uma relação de não-dominação com o objeto⁴.

A terceira dimensão da constelação benjaminiana diz respeito aos escritos de maturidade de Benjamin, nos quais as influências do materialismo histórico-dialético são claramente perceptíveis, embora a partir de uma incorporação *sui-generis* de tal tradição. Situam-se neste período textos como *Experiência e pobreza* (1933) (Benjamin, 1994a), *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936) (Benjamin, 1994a), e os livros *Infância berlinense por volta de 1900...* (1934) (Benjamin, 1987), *Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo* (1939) (Benjamin, 1994b) e o *Livro das passagens* (inconcluso ao final da vida) (Benjamin, 2005), como os mais relevantes. Neste momento o nosso autor vai estabelecer uma relação original entre o desenvolvimento das forças produtivas e a produção da palavra. Ilustraremos o problema com base no texto “O narrador...”. O diagnóstico benjaminiano é peremptório: narrar não é mais possível na modernidade, narrar entendido enquanto o modo de transmissão da experiência pela oralidade, que permite a quem a ouve inserir-se criativamente (interpretativamente) em uma tradição, e a quem narra recriar a tradição, imprimindo-lhe sua marca a partir da palavra artesanalmente produzida. A palavra assim produzida, assemelha-se ao oleiro que dá forma à argila com a mão, sendo, portanto, o corpo é o espaço no qual a palavra se inscreve na subjetividade e, desse modo, é inscrita na história. Assumindo o sujeito como ser de linguagem, que desde sempre está na linguagem, importa ao autor compreender a transformação operada na modernidade no modo de produção da palavra. Esta, já não é mais produzida *artesanalmente*, portanto a partir de uma clara implicação entre quem narra e a narração (a enunciação, o ato linguístico), bem como com aquele a quem se destina o narrado que opera necessariamente uma interpretação que nunca coincide com a palavra dita pelo narrador, mas a recria interpretativamente (residindo aí sua potência), uma vez que na *límpida* palavra moderna nada mais há a interpretar, a partir da *produção em série* da palavra, fruto do desenvolvimento das forças produtivas (do império da técnica) na modernidade. Esse modo de produção da palavra, que tem no

3 Mantemos aqui a tradução do título que tem sido usada em português, porém entendemos que seria mais apropriada a tradução para “programa para a filosofia que está vindo”. Dizemos isto por dois motivos: 1) o título original é Program für das kommende Philosophie, kómmende é o gerúndio do verbo kommen (vir), portanto seria mais adequado dizer “que está vindo”; e 2) porque sabemos que Benjamin tinha uma forte influência da filosofia judaica, que tem na ideia do Messias que está vindo, um elemento central. Nesse sentido, o messias está “sempre vindo”, e como o autor diz no fragmento teológico-político. Aqui parece ressoar esse eco de uma filosofia do por-vir, mas que já está aí, está sendo. Assim, entendemos que por esses motivos o título seria melhor traduzido por filosofia que está vindo.

4 Para este problema os escritos sobre filosofia da linguagem são de suma importância, sendo talvez os mais relevantes “Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens” e “A tarefa do tradutor”.

jornalismo a sua figura paradigmática em termos produtivos, não pressupõe um narrador, uma tradição e um ouvinte, mas uma relação de pretensa neutralidade e descompromisso com a palavra dita, e um conjunto homogêneo (a massa) de destinatários da mensagem, que deve ser sempre relativa ao imediato, e que, portanto, precisa ser constantemente, cada vez mais, reatualizada a cada instante, bem como, pela sua suposta transparência (da palavra), dispensa qualquer interpretação. Desse modo, a palavra não afeta mais a quem a diz, nem aqueles a quem é destinada; ao não estar mais ancorada na vida, produz uma subjetividade formatada que nada mais tem a dizer, nem a escutar. Por outro lado, e de maneira complementar, esse desenvolvimento histórico tem no romance o seu paradigma de subjetividade. Nesse modelo de escrita literária o indivíduo é o ponto zero da produção da palavra, circunscrito no seu isolamento, sem relação com uma tradição, nada tem a transmitir, resta-lhe, somente, uma palavra solipsista, pobre e empobrecedora. Nesse contexto, de um bombardeio permanente de notícias e de leituras que isolam o sujeito na sua individualidade, sem mais nada a partilhar, não é mais possível fazer experiência, levando os sujeitos à mera vivência, isto é, a uma relação com o mundo que não mais se ancora na vida atravessada pela palavra, mas o mantém em um estado de empobrecimento permanente. (Benjamin, 1994a). Importa, neste momento final lembrar do primeiro texto dessa série, *Experiência e pobreza* que demonstra a relação entre os corpos, a palavra e o desenvolvimento das forças produtivas, que se realiza nos armamentos utilizados na primeira guerra mundial. Nesse breve, porém denso e certo fragmento, Benjamin diagnostica que os homens que passavam seus dias em povoados com carroças puxadas por bois, voltam da guerra mais pobres, sem palavras, em silêncio, porque silenciados... (Ibid.) A primeira grande guerra fora o palco dramático da ostentação das bárbaras e tanáticas forças produtivas modernas: o equipamento bélico, é o espaço no qual os homens são expostos, a partir da sua presença corporal, desse *minúsculo e frágil corpo humano*, à barbárie moderna. Essa barbárie, fruto do desenvolvimento e do império da racionalidade instrumental, é condição de possibilidade da emergência de um novo modo de relação com a palavra, que produz o vir-a-ser da subjetividade moderna. Assim, a tríade: corpo, palavra e racionalidade parecem-nos centrais na compreensão da experiência em Benjamin.

Considerações provisórias problematizando implicações para a formação humana...

O problema proposto, pautado pelas categorias linguagem-experiência-corpo, parece-nos um promissor horizonte de possibilidades para pensar desdobramentos para a formação humana, porém somos sabedores de que este é um primeiro movimento no percurso investigativo, e que o caminho a percorrer ainda é longo e sem um *porto seguro* ao qual iremos arribar. Em primeiro lugar porque encontramos elementos de grande valia para poder operar uma crítica consistente ao modo de produção e circulação da linguagem no âmbito do sistema de ensino, bem como para problematizar problemas estruturais e estruturantes desse sistema de ensino: de que modo é posto em relação o sujeito que aprende com a linguagem no nosso moderno sistema de ensino? Existiriam outras possibilidades ou deveríamos pensar em outro modo de organização da formação humana no qual operasse uma outra compreensão de linguagem que tornasse possível fazer experiência? E também poderíamos incluir aí o sujeito que ensina e problematizar a sua formação: de que maneira é afetado o sujeito pelo atual modo profissional de formação de docentes? Que forma de produção linguística opera nesse processo? Como isso se desdobra no fazer docência e no fazer-se docente? Concebemos a experiência como um horizonte no qual podemos repensar o modo de formação moderno, porém sem partir de uma lógica aditiva que tente incluir essa categoria sem modificar o estado de coisas em que se encontra o sistema de ensino. Em particular concebemos que a revisão da relação com a linguagem e com as diferentes linguagens das quais o ser humano é capaz (a oralidade, a linguagem corporal e as linguagens artísticas) é uma instância fundante e fundamental para empreender esse caminho. Enfim, essas inquietações nos movem para caminhar, sabendo que, como assinalamos a partir de Antonio Machado, o caminho se faz no andar...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. (1987). *Rua de mão única – Obras escolhidas volume II*. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. (1991) *Selección de textos de Walter Benjamin Estética III*. Madri, Taurus.

BENJAMIN, Walter. (1994a) *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas volume I*. São Paulo, Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. (1994b) *Charles Baudelaire: um lírico na era do capitalismo – Obras escolhidas volume III*. São Paulo, Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. (2002) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Duas Cidades; Ed. 34.

BENJAMIN, Walter. (2005) *El libro de los pasajes*. Madri: Akal.

Foucault, Michel. (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Jay, Martin. (2009) *Cantos de experiencia – variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós.

**ENTORNS D'APRENTATGE
POTENCIATS PER LA TECNOLOGIA**

**ENTORNOS DE APRENDIZAJE
POTENCIADOS POR LA TECNOLOGÍA**

**LEARNING ENVIRONMENTS
ENHANCED BY TECHNOLOGY**

**ENTORNOS DE APRENDIZAGEM
POTENCIALIZADOS PELA TECNOLOGIA**

El impacto de los criterios en la provisión de feedback: una experiencia de evaluación entre iguales

Alguacil, Laia¹; Pitarque, Meritxell²; Dorado, Aitor³; Lluch, Laia⁴

¹Universitat de Barcelona, laiaalguacil3@gmail.com

²Universitat de Barcelona, txellpitaco@gmail.com

³Universitat de Barcelona, aitordorado@hotmail.es

⁴Universitat de Barcelona, laia.lluch@ub.edu

RESUMEN

El objetivo de la presente contribución es analizar el impacto del tipo de criterios de evaluación en el feedback provisto a un igual. La experiencia de evaluación entre iguales fue implementada en una asignatura del grado de educación primaria, en la que se llevaron a cabo dos ciclos de retroalimentación entre iguales. Un total de 54 estudiantes de maestro participaron en la experiencia. Los feedback se analizan cualitativamente a partir de una pauta de análisis del feedback desarrollada por el equipo. Los resultados muestran que el foco de la retroalimentación cambia según el tipo criterio de evaluación. De esta forma, resulta esencial tener en cuenta el propósito de cada criterio y el tipo de información que se busca para promover un feedback de calidad.

PALABRAS CLAVE

Feedback, evaluación entre iguales, criterios de evaluación, formación inicial de maestros

ABSTRACT

The aim of this contribution is to analyse the impact of the type of evaluation criteria on the feedback provided to a peer. The peer-assessment experience was implemented in a subject of the primary education degree, in which two peer feedback cycles were carried out. A total of 54 teacher students participated in the experience. The feedback is analyzed qualitatively using a feedback analysis guideline developed by the team. The results show that the focus of the feedback changes depending on the type of assessment criterion (task or process), highlighting the relevance of the terms referred to in these criteria. Consequently, it is essential to pay attention to the purpose of each assessment criterion and the type of information conveyed in order to foster quality feedback.

KEYWORDS

Feedback, peer-assessment, assessment criteria, initial teacher education.

Finalidad y objetivos

La presente contribución forma parte del proyecto REDICE18-1940, que tenía por objetivo general explorar los efectos que tienen el tipo de criterios de evaluación y la implementación de estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender de los estudiantes de maestro.

En concreto, la finalidad de esta contribución es analizar el impacto del tipo de criterios de evaluación (sobre la tarea o el proceso) en la calidad del feedback provisto a un igual. Si se obtienen evidencias de que el tipo de criterios de evaluación condiciona el tipo de feedback que se proporciona, se dispondrán de evidencias para ofrecer recomendaciones sobre cómo formular los criterios de evaluación para que estos promuevan un feedback de calidad orientado a la autorregulación de los estudiantes.

Fundamentación teórica

Las experiencias de evaluación y de feedback entre iguales son prácticas pedagógicas imprescindibles en educación superior (Evans, 2013), puesto que promueven el desarrollo de la alfabetización evaluativa y el juicio evaluativo del estudiantado (Carless & Boud, 2018). Se entiende por juicio evaluativo “la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los otros, que es necesaria no solo en el momento actual sino también para el aprendizaje a lo largo de la vida.” (Tai et al., 2017, p.1).

Pese a la importancia de estas experiencias, hay una serie de limitaciones que dificultan el potencial de estas prácticas. En primer lugar, para que las prácticas de evaluación entre iguales contribuyan al desarrollo del juicio evaluativo, es necesario que estas estén integradas en el diseño curricular, no solo de cada asignatura, sino también del plan de estudios (Boud & Molloy, 2013). En segundo lugar, es necesario que el estudiantado reciba información sobre cómo dar feedback y cómo apropiarse de él (Tai et al., 2017). Además, para que la evaluación entre iguales se desarrolle de manera adecuada es necesaria la participación activa y la implicación de los estudiantes (Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

Ahora bien, como señala Topping (1998), hay una diversidad de condiciones que pueden variar y afectar los procesos de evaluación entre iguales, desde el tipo de emparejamiento hasta el tipo de tarea y el momento en el que se da feedback. Por ello, es necesario que todos estos elementos sean considerados en el momento de diseñar las prácticas de evaluación entre iguales. Uno de estos aspectos a considerar en el momento de diseñar estas prácticas son los criterios de evaluación y las estrategias para la apropiación de los criterios de evaluación.

Para que el estudiantado pueda planificar su acción y evaluarla, así como para proveer feedback, es necesario que conozca cuáles son los objetivos y los criterios de evaluación de la tarea (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). Por ello, es necesario que comprenda y se pueda apropiarse de estos criterios, puesto que esto va a influir en la calidad del feedback que se da (Sadler, 1998). No obstante, la calidad del feedback también dependerá fuertemente del tipo de criterios, es decir, si estos están más focalizados sobre la tarea o el proceso de resolución. En esta línea, Huisman et al. (2018) encuentran que el feedback que se da a los iguales está focalizado en la tarea porque los criterios solo se referían a esta. En cambio, cuando, a parte de los criterios sobre la tarea, se focaliza la atención sobre el proceso realizado, el feedback parece centrarse en aspectos cognitivos y afectivos para promover la autorregulación (Ajjawi & Boud, 2018).

El feedback de calidad se caracteriza por no estar únicamente centrado en la tarea, sino también en el proceso de resolución de la tarea (Hattie & Timperley, 2007). De hecho, cuando el feedback está muy centrado en aspectos concretos de una tarea, es difícil que este pueda ser transferido a futuros procesos de aprendizaje y, por tanto, que promueva la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, el feedback de calidad no únicamente se centra en detectar los errores y/o los puntos fuertes, sino que explica y argumenta los motivos de una determinada valoración y ofrece orientaciones y sugerencias para ajustar tanto la tarea como futuros procesos de aprendizaje (Topping, 1998). Asimismo, el feedback de calidad presenta un tono constructivo y orientado a la mejora (Boud y Falchikov, 2007).

El objetivo de esta contribución es contribuir a conocer cuál es el impacto del tipo de criterios de evaluación en la calidad del feedback del estudiantado. Por este motivo, se estudiará qué tipo de comentarios elaboran un grupo de estudiantes de maestro en función del foco del criterio de evaluación: la tarea o el proceso.

Metodología

El objetivo general del proyecto REDICE18-1940 era analizar los efectos que el tipo de criterios de evaluación y las estrategias de apropiación tienen sobre el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender. En concreto, el foco de análisis de esta contribución se centra en uno de los objetivos específicos del mismo proyecto: analizar

cómo el tipo de criterios de evaluación influye sobre el tipo de feedback que el estudiantado proporciona a sus iguales. Consecuentemente, se presentan los resultados de la experiencia de evaluación entre iguales en una asignatura de formación básica del de los estudios de maestro. En concreto, 54 estudiantes de esta asignatura de segundo curso aceptaron participar en el estudio.

En relación con las condiciones de la experiencia de evaluación entre iguales, cabe destacar que se ha aplicado en una tarea grupal que se desarrolla a lo largo de toda la asignatura, de forma que el feedback entre iguales no ha contribuido únicamente a la valoración de un producto, sino también de su proceso. En cuanto a la formación de las parejas, estas fueron creadas aleatoriamente y de manera estable a lo largo de la experiencia, pero no recíprocas. De este modo, todos los participantes tenían los roles de evaluador y evaluado. Pese que la tarea era grupal, el feedback se elaboraba de forma individual.

Por lo que respecta a la apropiación de los criterios de evaluación, se dedicó una actividad previa mediante diversas estrategias, las cuales fueron planificadas con antelación atendiendo al nivel de desarrollo de la asignatura en relación al marco del grado. Primeramente, el docente presentó los criterios al alumnado con el fin de compartirlos y construir su sentido conjuntamente, de forma dialogada. De este modo, a partir del primer paso, el docente preguntó al alumnado qué criterios usarían y les pidió asociar un ejemplo a cada uno de ellos. Durante este proceso se trabajó en pequeños grupos de 4 o 5 estudiantes para agilizar el debate y contar con la perspectiva de todos, y, posteriormente, se integraron todas las aportaciones individuales en una única propuesta consensuada por el grupo-clase.

Una vez elaborados, consensuados e inicialmente apropiados los criterios de evaluación, se continuó fomentando dicha apropiación en el transcurso de la experiencia a través de la evaluación entre iguales. En este proceso, el feedback era proporcionado por los iguales por escrito, en forma de comentario cualitativo asociado a cada criterio de evaluación, además de una valoración global de la tarea, usando la herramienta *Aula Taller* de Moodle. Asimismo, la función del docente era supervisar dicho proceso y velar por la calidad del feedback, indicando oralmente en el aula presencial, o bien por escrito en el foro del aula virtual, aquellos errores y aciertos más comunes en el feedback proporcionado.

Posteriormente, una vez recibido el feedback, el estudiantado debía identificar los puntos fuertes y débiles que su igual había destacado y, consecuentemente, indicar los cambios realizados en la siguiente entrega, respondiendo a las preguntas *¿Qué tengo que hacer yo a partir de las aportaciones de mi compañero/a? (acciones concretas)* y *¿Qué cambios he integrado en la siguiente entrega? ¿Cómo lo he hecho? (indicación de los cambios realizados)*. El proceso expuesto hasta el momento se repitió dos veces, generando así dos ciclos:

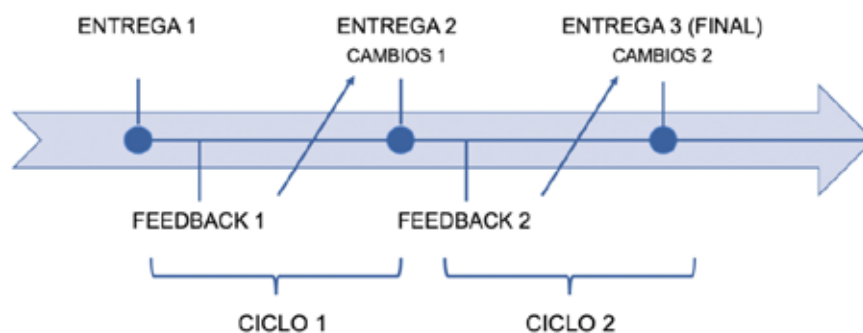


Figura 1. Proceso de implementación del feedback en el marco de la experiencia

Finalmente, los feedbacks proporcionados por los iguales en ambos ciclos fueron recopilados y organizados en una pauta de análisis en formato Excel, asociando cada comentario cualitativo a la persona evaluadora, a la evaluada, al ciclo de la experiencia y al criterio de evaluación correspondiente. Asimismo, se dispuso el análisis de cada feedback en función de las siguientes categorías y subcategorías (se presentan entre paréntesis), resultantes

de un extenso proceso de categorización, refinación y consenso de las mismas: finalidad (correctivo que incluye *reinforcing*, correctivo para indicar errores, correctivo para indicar que está incompleto, didáctico y sugestivo), foco (tarea, proceso y persona), formulación (afirmación, pregunta y reformulación del criterio de evaluación), tono (positivo, negativo y mixto), dirección (evaluado, docente, impersonal) y contenido (descriptivo, explicativo, justificativo). Una vez categorizado todo el feedback se calculo la frecuencia con la que se daba cada tipo de feedback para cada criterio y en global.

Resultados

A fin de presentar los resultados obtenidos, se han seleccionado primeramente los criterios de evaluación de cada fase, esto es, cada vez que el alumnado proporciona feedback a su pareja, ya que, tal como se ha explicitado en los referentes teóricos de esta experiencia, el foco de los criterios de evaluación tiene un efecto condicionante en el foco de los comentarios cualitativos del alumnado. De este modo, tal y como se presenta a continuación, un criterio de evaluación que pregunta por la tarea propicia un feedback focalizado en el producto, mientras que un criterio de evaluación centrado en el proceso de elaboración de la tarea tiende a dar lugar a un feedback focalizado en el proceso. Cabe destacar que en las tablas 1 y 2, presentadas a continuación, se han destacado aquellos criterios que están explícitamente vinculados al proceso.

Por un lado, en relación con el foco de los feedbacks entre iguales de la fase 1 se observa que los criterios 3 y 4 presentan un porcentaje de referencia al proceso más elevado que el resto. Asimismo, analizando el foco de estos dos criterios se evidencia el uso de términos como *técnicas para recogida de información, planificación, recogida de datos, desarrollo y ajustarse al tiempo*, los cuales están vinculados al proceso de elaboración de una tarea longitudinal. Por lo contrario, los criterios 1, 2 y 5 usan términos como *se describe, está bien escrito y el documento escrito es adecuado*, haciendo referencia explícita al producto que es objeto de evaluación y sin hacer referencia al proceso seguido para su elaboración.

Como consecuencia, tal y como se muestra en la tabla 1, los criterios cuyo foco es la tarea dan lugar a un feedback centrado en el producto que se evalúa, mientras que los criterios focalizados en el proceso propician que el alumnado se proporcione feedback para mejorar el proceso de elaboración de la tarea, más allá del producto que está siendo evaluado (referencia al proceso en los criterios centrados en la tarea: 5.77%, 12.5%, 3.70% y 15.95%; referencia al proceso en los criterios centrados en el proceso: 21.88% y 29.73%). De este modo, cuando el criterio de evaluación hace reflexionar sobre el proceso, si bien los estudiantes siguen haciendo referencia al producto, se observa una mayor tendencia a tener en cuenta todos aquellos procesos, tanto anteriores como posteriores a la entrega, que contribuyen a la ejecución de dicho producto.

Fase 1			
Foco	Tarea	Proceso	Persona
Criterio 1. Se describe una innovación organizativa en relación con los aspectos organizativos, sus características y su naturaleza innovadora para la escuela.	94.23%	5.77%	0%
Criterio 2. El objetivo del proyecto está bien escrito y es factible para conseguir el desarrollo de este proyecto.	87.5%	12.5%	0%
Criterio 3. Se explica la información que se debe recoger y las técnicas para recoger esta información.	78.13%	21.88%	0%
Criterio 4. La planificación de la recogida de datos y el desarrollo de las distintas tareas se ajusta al tiempo proporcionado y a la información requerida.	70.27%	29.73%	0%
Criterio 5. El documento escrito es adecuado en términos de estilo académico, uso de referencias, género y terminología usada.	94,44%	3.70%	1,85%
Retroalimentación global	66.23%	19.48%	14.29%

Tabla 1. Clasificación de los feedbacks de la fase 1 según el foco y los criterios de evaluación

Por otro lado, los resultados de la fase 2, es decir, la segunda vez que los estudiantes dieron feedback a sus iguales, muestran resultados similares a los de la primera. En esta segunda fase, los términos que hacen referencia explícita al proceso son *los procesos previstos se están desarrollando, los cambios están justificados, los procesos seguidos [...] son adecuados y procesos, estrategias y herramientas*. Por lo contrario, aquellos términos que ponen el foco del criterio de evaluación sobre la tarea son *el contenido del curso se usa y el documento escrito es adecuado*. De este modo, se observa que los criterios 1, 2 y 3, que están estrechamente vinculados al *proceso* de elaboración del objeto de evaluación, conllevan una mayor referencia al proceso en los feedbacks (52.58%, 53.57% y 30.77%, respectivamente) en comparación con los criterios 4 y 5, cuyo foco es la *tarea* (27.42% y 20.59%, respectivamente).

Fase 2			
Foco	Tarea	Proceso	Persona
Aspecto 1. Las tareas y procesos previstos se están desarrollando tal y como se preveía y/o los cambios están justificados.	43.3%	52.58%	4.12%
Aspecto 2. Los procesos seguidos para desarrollar el proyecto son adecuados para analizar una innovación desde la perspectiva de la organización.	46.43%	53.57%	0%
Aspecto 3. La teoría y las referencias se utilizan para justificar los procesos, las estrategias y las herramientas utilizadas.	67.69%	30.77%	0%
Aspecto 4. El contenido del curso se utiliza para estudiar la innovación.	72.58%	27.42%	0%
Aspecto 5. El documento escrito es adecuado en términos de estilo académico, uso de referencias, género y terminología usada.	79.41%	20.59%	0%
Retroalimentación global	46.15%	38.46%	15.38%

Tabla 2. Clasificación de los feedbacks de la fase 2 según el foco y los criterios de evaluación

Conclusiones

A nivel general, se ha podido ver en el apartado de resultados cómo los feedbacks analizados a partir de la tabla de categorización, en su mayoría van en acorde a los criterios de evaluación de los cuales parten para contruirse, tal como los estudios anteriores han indicado (Ajjawi & Boud, 2018; Huisman et al., 2018). Es decir, aquello en lo que el criterio hace hincapié o bien pone su foco, también lo lleva a cabo el feedback que parte de él. Por ejemplo, se ha podido observar cómo un criterio que se centra en los procesos efectuados para realizar el trabajo a evaluar condiciona que la retroalimentación que parta de él también se focalice en este aspecto. De la misma forma también ha pasado algo similar con aquellos criterios que propician que el feedback construido sea correctivo, del tipo que fuese, ya que indicaban que las personas evaluadoras indicasen si ciertos aspectos del trabajo eran adecuados o estaban “bien escritos”.

Por otro lado, con las dos primeras tablas de resultados se ha podido comprobar cómo en un principio los feedbacks efectuados se han centrado mayoritariamente en la tarea, como ha pasado en la fase 1, mientras que a medida que avanzaba la experiencia y que el alumnado recibía más formación sobre el feedback los porcentajes respecto a la focalización puesta en el proceso aumentaban. Esto, pues, puede deberse a que inicialmente los alumnos tenían una concepción diferente de la retroalimentación, probablemente más representativa de una corrección sobre un resultado, la cual ha ido desarrollándose, provocando que fueran más allá de dicha concepción inicial y descubriesen la utilidad real, efectiva y significativa de esta herramienta. Así pues, muy probablemente este proceso de re-conceptualización del feedback haya dejado huella en los análisis de este, según se puede corroborar.

En último lugar, cabe decir que de la misma forma que se ha podido comprobar cómo el criterio del cual parte el feedback condiciona su tipología, hay que tener en cuenta que los resultados estén condicionados por el contexto donde se ha llevado a cabo el estudio. Asimismo, una limitación es que puede darse el caso de que algunas de las retroalimentaciones analizadas no se categoricen tanto en relación al tipo de criterio sino a la concepción de la persona que lo ha efectuado o de cómo ella ha interpretado el criterio y el fragmento de la tarea a evaluar. No obstante, este estudio ofrece evidencias que indican que la formulación de los criterios parece impactar en el tipo de retroacción provista.

Aun así, es necesario que esta línea se siga estudiando en el futuro para poder comprender cuál es el impacto real del tipo de criterios de evaluación y cuál el de las estrategias de apropiación de los criterios y la formación sobre feedback. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, es decir, ser competente es un proceso y no un estado; con lo que cada asignatura puede contribuir en este proceso de desarrollo competencial.

En efecto, en el caso del Grado de Maestro de Educación Primaria, la competencia transversal de aprender a aprender deviene específica, puesto que los aprendizajes que se deriven de estas prácticas de evaluación se podrán transferir a las aulas de primaria, como ya indicaron estudios previos (Kremer-Hayon & Tillema, 1999; Cakir, Korkmaz, Bakanak & Arslan, 2016). Ahora bien, es necesario que esta línea se siga estudiando en el futuro para poder comprender cuál es el impacto real del tipo de criterios de evaluación y cuál el de las estrategias de apropiación de los criterios y la formación sobre feedback, más allá de la experiencia en una asignatura. Es por ello que de futuro se podrían implementar procesos de evaluación entre iguales y el trabajo de la competencia de aprender a aprender a lo largo del Grado de Maestro de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.

Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation on Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 77–85

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>

Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249

El feedback en un proceso de evaluación entre iguales: proceso de validación de una pauta de análisis

Pitarque, Meritxell¹; Alguacil, Laia²; Dorado, Aitor³; Pons-Seguí, Laura⁴

¹Universitat de Barcelona, txellpitaco@gmail.com

²Universitat de Barcelona, laiaalguacil3@gmail.com

³Universitat de Barcelona, aitordorado@hotmail.es

⁴Universitat de Barcelona, lponsseg8@ub.edu

RESUMEN

La presente contribución expone el proceso de validación de una pauta de análisis de feedback para evaluar la calidad de la retroalimentación provista a un igual y el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de maestro. La pauta de análisis ha partido de propuestas de clasificación del feedback anteriores, así como investigaciones previas. La validación de la pauta ha sido tanto del contenido como interna. El proceso de validación se ha desarrollado a través de diversos ciclos de revisión en los que se han ido puliendo tanto las categorías como su definición. Asimismo, el ajuste de la pauta también ha emergido de su aplicación y análisis de fiabilidad a partir del porcentaje de acuerdo entre las diferentes personas que la han aplicado en una muestra de feedbacks recogidos. La versión final de la pauta integra seis categorías que, a su vez, se dividen en diversas subcategorías, permitiendo un análisis profundo del objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Feedback, evaluación entre iguales, categorización, análisis cualitativo.

ABSTRACT

This contribution presents the validation process of a feedback analysis guideline that is used with the aim to evaluate the quality of feedback provided amongst peers, as well as the development of the evaluative judgment of teacher students. The analysis guideline is based on previous proposals of feedback classification and previous research. The validation of the guideline has been both internal and focused on the content. The validation process has been developed through various cycles in which both the categories and their definitions have been polished. Moreover, the adjustment of the guideline has been result of its implementation and its reliability analysis, based on the percentage of agreement amongst the different people who have applied it in a sample of collected feedbacks. The final version of the guideline integrates six categories that, at the same time, are divided into several subcategories, allowing an in-depth analysis of the object of study.

KEYWORDS

Feedback, peer-assessment, categorization, qualitative analysis.

Finalidad y objetivos

La presente contribución forma parte del proyecto REDICE18-1940, el cual tenía por objetivo general explorar los efectos que tienen el tipo de criterios de evaluación y la implementación de estrategias de apropiación de los criterios en el desarrollo del juicio evaluativo y la competencia de aprender a aprender de los estudiantes del grado universitario de maestros y maestras de Educación Primaria.

En concreto, la finalidad de esta contribución es presentar el proceso de validación de una pauta de análisis de feedback, la cual ha sido diseñada para analizar el contenido del feedback provisto a los iguales. Por tanto, el objetivo que ha orientado el proceso de investigación ha sido validar una pauta de análisis de feedback que, posteriormente, se usará para realizar un análisis de contenido del feedback con el objetivo de determinar la calidad del feedback

provisto a un igual y el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de la facultad de educación.

Fundamentación teórica

La competencia de aprender a aprender es considerada una competencia clave para desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2018). Aprender a aprender es la competencia para persistir en el aprendizaje y para organizarlo, lo que implica realizar un control eficaz del tiempo y la información de forma individual y grupal. Es decir, implica que el estudiantado se comprometa a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores para utilizarlo y aplicarlo a una variedad de contextos (Martín y Moreno, 2007).

La capacidad de autorregulación es considerada un componente clave de la competencia de aprender a aprender. El aprendizaje autorregulado se entiende como un proceso activo en el que el alumnado establece sus objetivos de aprendizaje y monitoriza, regula y controla su cognición, motivación y comportamiento guiados por los objetivos y los elementos contextuales (Pintrich, 2000).

La evaluación formativa y las experiencias de feedback se han señalado como prácticas favorecedoras del desarrollo de la capacidad de autorregulación del alumnado (Evans, 2013), puesto que son consideradas prácticas pedagógicas que ayudan a promover el juicio evaluativo del estudiantado (Tai et al., 2017). Asimismo, diversos autores han destacado los procesos de feedback entre iguales como una práctica que favorece no solo la capacidad de autorregulación, sino también la autoevaluación y la capacidad crítica del alumnado (Nicol, Thomson y Breslin, 2014; Carless y Boud, 2018).

No obstante, para que una práctica de feedback entre iguales contribuya al desarrollo de la capacidad de autorregulación del estudiantado, es necesario que los estudiantes den valor a los procesos de evaluación entre iguales (Carless y Boud, 2018), tengan un papel activo y participativo (Nicol, Thomson y Breslin, 2014), se apropien de los criterios de evaluación y comprendan la finalidad de la tarea (Winstone et al., 2017). Por tanto, la simple aplicación de procesos de feedback entre iguales no conllevará el desarrollo de la capacidad de autorregulación, sino que será necesario que estas prácticas estén cuidadosamente diseñadas y planificadas, así como integradas en los planes de estudio (Carless y Boud, 2018; Tai et al., 2017). De hecho, investigaciones previas han mostrado que las prácticas de evaluación entre iguales aisladas y de corta duración no tienen un impacto significativo sobre la capacidad de autorregulación del estudiantado (De Backer et al., 2017).

La calidad del feedback parece estar estrechamente relacionada con la comprensión de la tarea, los criterios de evaluación y el contenido de la asignatura. Asimismo, las evidencias previas sugieren que el alumnado necesita formación sobre cómo proveer feedback de calidad, de lo contrario sólo aquellos estudiantes que tienen un rendimiento más alto o bien están más involucrados en los procesos de feedback dan mejores comentarios (Winstone et al., 2017). En esta línea, Huisman et al. (2018) encontró que los estudiantes generalmente daban feedback sobre aspectos de la tarea, normalmente asociados a aspectos formales. No obstante, cabe destacar que Brooks, Carroll, Gillies y Timperley (2019) han encontrado que el feedback de los docentes también está fuertemente orientado sobre la tarea evaluada.

En cambio, el feedback de calidad se caracteriza por no estar únicamente centrado en la tarea, sino también en el proceso de resolución de la tarea (Hattie y Timperley, 2007). De hecho, cuando el feedback está muy centrado en aspectos concretos de una actividad, es difícil que este pueda ser transferido a futuros procesos de aprendizaje y, por tanto, que promueva la autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, el feedback de calidad no únicamente se centra en detectar los errores y/o los puntos fuertes, sino que explica y argumenta los motivos de una determinada valoración y ofrece orientaciones y sugerencias para ajustar tanto la tarea como futuros procesos de aprendizaje (Topping, 1998). Asimismo, el feedback de calidad presenta un tono constructivo y orientado a la mejora (Boud y Falchikov, 2006).

La presente contribución presenta la validación de una pauta de análisis del contenido del feedback que permita valorar la calidad del feedback provisto y, de esta manera, poder analizar el impacto de las prácticas de evaluación entre iguales en el desarrollo del juicio evaluativo de los estudiantes de maestro.

Metodología

El propósito último del proyecto REDICE18-1940 era contribuir al desarrollo de la competencia de aprender a aprender y a la capacidad de autorregulación del estudiantado a través de procesos de evaluación entre iguales. Por este motivo, se puso especial énfasis en ayudar a los estudiantes matriculados en grados de educación a proveer un feedback de calidad. Con el objetivo de valorar el impacto de la experiencia realizada en la calidad del feedback provisto a un igual, se ajustó y validó una pauta de análisis del mismo que permitiera definir las características predominantes en esta retroalimentación entre iguales. Esta pauta de análisis debía permitir categorizar el contenido del feedback en función de los elementos que caracterizan un feedback de calidad. Dicha pauta de análisis permitiría analizar datos cualitativos de forma deductiva y, así, poder estudiar la frecuencia con la que aparece cada tipo de feedback.

El diseño de la pauta se inició, en el marco de un proyecto REDICE anterior, a partir de una revisión bibliográfica. Con el fin de identificar clasificaciones previas sobre la calidad y tipo de feedback, se seleccionaron las propuestas de Hattie y Timperley (2007), Stobart (2010), Nelson y Schulman (2008) y Chi (1996), entre otros. En una primera fase, se eligió una muestra de feedbacks con el objetivo de categorizar el contenido de estos a partir de las diferentes clasificaciones identificadas. Este análisis inicial fue realizado individualmente por tres investigadoras y, posteriormente, puesto en común para su discusión. El resultado de esta primera aproximación permitió identificar qué clasificaciones permitían analizar las características del feedback y proporcionaban información sobre este. Fruto de este primer análisis, se seleccionaron las clasificaciones de Hattie y Timperley (2007), Stobart (2010), Chi (1996) y Dekker et al. (2013). A partir de estas clasificaciones, se creó la primera versión de la pauta, que clasificaba el contenido del feedback en torno a la finalidad, foco, tono y formulación.

No obstante, la aplicación reiterada de la primera versión de la pauta conllevó la identificación de una serie de limitaciones. En primer lugar, la pauta no discriminaba la finalidad con la que los estudiantes de magisterio utilizaban el feedback correctivo, a pesar de que este se utilizara con diferentes propósitos. En segundo lugar, la pauta no permitía discernir el agente al que se dirigía el feedback (docente, igual, impersonal) ni el tipo de contenido de este (descriptivo, explicativo y/o justificativo). Por este motivo, en el marco del nuevo proyecto REDICE, se percibió la necesidad de ajustar la pauta de análisis del feedback.

Esta nueva pauta fue validada a partir de diversos ciclos de análisis individual y colectivo que se llevaron a cabo tanto virtualmente, haciendo uso de Google Drive, como presencialmente. En estos ciclos, se seleccionaron ejemplos de feedbacks entre iguales provenientes de diferentes experiencias enmarcadas en diversas asignaturas de los grados de educación de dos universidades públicas catalanas durante el curso 2018-2019, con la finalidad de poner en común los significados de cada una de las categorías y subcategorías en que se clasificaban dichos feedbacks. Así pues, para posibilitarlo, se realizó el proceso explicitado a continuación.

En primer lugar, una de las personas miembro del equipo seleccionaba algunos fragmentos de feedbacks entre iguales de las experiencias ya mencionadas (ciclos 1 y 2: 10 ejemplos; ciclo 3: 20 ejemplos) y los asociaba a sus criterios de evaluación en la pauta de análisis, con el objetivo de clasificar cada uno de ellos en las categorías y subcategorías establecidas en la pauta de análisis. A continuación, se enviaba esta pauta a cada uno de los tres miembros del equipo para analizarlos individualmente. A estos procesos, denominados ciclos, se establecía una fecha límite para enviarlas a la coordinadora. Una vez hecho esto, la coordinadora

ponía los análisis individuales en común en un documento de Excel® para poder calcular el porcentaje de coincidencia en la clasificación. El porcentaje de coincidencia se calculaba a partir del número de investigadores que habían seleccionado la misma opción. Esta información servía para poder centrar el debate en aquellas categorías o subcategorías en las que había mayor grado de desacuerdo (<70% de acuerdo), con el objetivo último de consensuar el significado de todas ellas.

En este momento del proceso, se convocaba físicamente a quienes habían participado en el análisis, junto con la IP del proyecto, para detallar en qué había mayor grado de discrepancia y, en especial, para tratar los casos y resolverlos conjuntamente. Normalmente, cada persona de las presentes definía, según lo había entendido, el ítem en que había mayor grado de desencuentro y, mediante una discusión entre los miembros del equipo, se consensuaba y se definía o re-definía dicha categoría o subcategoría comentada con la finalidad de alcanzar un grado de acuerdo mayor, dejando estos acuerdos por escrito para los posteriores ciclos.

Así pues, dicho proceso se desarrolló de la misma forma en cada uno de los tres ciclos llevados a cabo durante el curso 2018-2019 para consensuar las categorizaciones de los feedbacks entre iguales. De esta manera, a medida que avanzaban los ciclos, mayor era el grado de acuerdo.

Fue de esta forma como se logró hallar una definición para cada una de las categorías y subcategorías de la pauta acordada, a fin de poder llevar a cabo el análisis completo de los feedbacks entre iguales obtenidos en cada experiencia. Dicha definición definitiva puede encontrarse en el apartado de Resultados.

Resultados

Teniendo en cuenta la metodología descrita anteriormente, a continuación se describe el proceso realizado en cada uno de los tres ciclos de la categorización, especificando el foco de desencuentro, los consensos alcanzados y adjuntando evidencias.

Primer ciclo

Primeramente, el objetivo con el que se realizó este ciclo fue evaluar el grado de consenso entre las tres personas encargadas de aplicar la pauta (ver Tabla 1), pues dos de ellas no habían utilizado este instrumento de categorización hasta el momento, pero sí habían recibido una sesión de formación.

Por un lado, se detectaron un conjunto de supuestos que no se habían identificado hasta el momento, dado que se había utilizado la pauta del proyecto previo como punto de partida. Asimismo, al contar con nuevos miembros en el equipo de análisis, se habían asumido unas definiciones que no eran del todo evidentes para aquellos recientemente incorporados.

En relación con este punto, la categoría principal que cabe destacar es la *dirección del feedback*, en la cual se especifica si iba dirigido al docente, a la persona evaluada o si no era posible determinar la dirección, de modo que se consideraba impersonal. En este caso, se redefinió cada una de estas subcategorías, se consensuó su significado y se dejó evidencia escrita de este acuerdo.

Por otro lado, se halló un elevado grado de desacuerdo en el *tono del feedback*, es decir, en determinar si este era positivo, negativo o neutro. En este caso, después de cada persona explicitar lo que entendía por cada subcategoría y tomando como referentes los feedbacks con más controversia en este aspecto, se acordó que se podían hacer valoraciones negativas bajo un punto de vista positivo, sin necesidad de condicionar el tono de forma negativa, dando lugar a un feedback mixto. Como consecuencia, se acordó que estos casos no se tomarían como negativos, pues el tono, que suponía el foco de la categoría, no lo era.

Segundo ciclo

Con la experiencia y los cambios realizados en el primer ciclo, se realizó el segundo ciclo con la intención de aplicar los acuerdos consensuados conjuntamente y analizar de este modo tanto el grado de acuerdo como de desacuerdo, para valorar si se habían producido avances al respecto.

Aplicados, pues, los acuerdos consensuados anteriormente, surgieron nuevas controversias a resolver, aunque se observó un avance positivo en relación con las categorías y subcategorías redefinidas en el primer ciclo. En primer lugar, por lo que respecta al foco del feedback entre iguales, se identificó discrepancia en diferenciar los que iban *orientados a la tarea* y los que iban *orientados al proceso*. En este caso, se determinó que el *proceso* no implicaba solamente las acciones articuladas para realizar el producto evaluado (en ese específico momento de la asignatura), sino que incluía el resto de fases del trabajo (tanto anteriores como posteriores a la entrega que es objeto de evaluación), así como la manera como se organizaban los miembros del grupo y las programaciones de las acciones a efectuar que planificaban y desarrollaban a medida que hacían su trabajo. A su vez, se acordó que el *feedback focalizado en la tarea* sería todo lo que tenía que ver con valorar tanto aspectos formales (ortografía, presentación, entre otros) como contenidos del trabajo realizado, sin tener en cuenta las acciones que habían contribuido a cómo se ha desarrollado el producto evaluado.

Seguidamente, por lo que respecta a la subcategoría de *finalidad del feedback* llamada *correctivo para complementar*, se tomó la decisión de cambiar su nombre a *por incompleto*, pues hacía referencia a un aspecto que no está en el trabajo y se considera necesario porque el criterio de evaluación lo requiere de forma explícita. Por lo tanto, el cambio de nombre de la categoría puso fin a las posibles confusiones que *para complementar* puede generar, estableciendo así una clara diferencia entre aquello que es imprescindible que el objeto de evaluación contenga (esto es, *por incompleto*) y aquello que se considera positivo para mejorar el objeto de evaluación (esto es, *sugestivo*).

Finalmente, por lo que respecta a la subcategoría *contenido del feedback, justificativo/argumentativo*, se consensó que consistía en argumentar por qué se había dado dicha valoración al trabajo de los iguales recurriendo a referentes bibliográficos y/o conceptos que iban más allá de los dados en la asignatura. De esta forma, pues, se diferenciaba de la subcategoría *explicativo*, la cual también razonaba por qué había efectuado cierta valoración del trabajo de sus iguales, pero desde una concepción más personal y no tan profunda, es decir, sin hacer referencia al cuerpo teórico estudiado.

Se consideró feedback	Finalidad					Foco			Formulación			Tono			Dirección del feedback			Contenido del feedback		
	Correctivo (reforzamiento)	Correctivo (errores)	Correctivo para complementar	Didáctico	Sugestivo	Tarea	Proceso	Persona	Afirmación	Pregunta	Reformulación del criterio	Positivo	Negativo	Mixto	Evaluado	Docente	Impersonal	Descriptivo	Explicativo	Justificativo/Argumentativo
95	77,5	30	50	52,5	37,5	92	17,5	100	90	100	77,5	82,5	92,5	90	100	60	52,5	65	62,5	37,5
77,5	67,5	97,5	80	80	97,5	72	72,5	100	87,5	100	82,5	67,5	95	80	87,5	72,5	55	60	82,5	57,5
93,3	93,3	88,3	60	88,3	86,6	78	90	93,3	100	90	88,3	96,6	91,6	98	98,3	90	80	75	86,6	93,3

Tabla 1. Porcentaje de acuerdo en cada ciclo de validación (cada fila corresponde a un ciclo de validación)

Tercer ciclo

Con la finalidad de comprobar si ya había mayor grado de acuerdo y, de esta manera, valorar si finalmente se podían repartir los diferentes feedbacks y así analizarlos de manera más

eficiente y rigurosa, se llevó a cabo este tercer ciclo. En este momento último del proceso, había un alto porcentaje de acuerdo en la gran mayoría de categorías, a excepción de algunos casos puntuales.

Concretamente, una de las mayores discordancias entre los miembros del equipo recayó en la subcategoría de feedback *didáctico*, donde existían varias interpretaciones, de las cuales había dos que en concreto marcaban el desequilibrio. Por un lado, una parte del equipo consideraba que el feedback didáctico era la explicación del motivo de la valoración llevada a cabo (fuera positiva o negativa) con una finalidad formativa, es decir, para que la persona evaluada pudiese aprender. No obstante, el resto opinaba que se trataba de una explicación detallada, compleja y explícita que tenía la intención de hacer que el receptor pudiera ubicar esa valoración en su tarea y comprendiera el alcance de aquello realizado en futuras actividades, favoreciendo de esta manera un aprendizaje enfocado a posteriores trabajos. En resumen, si bien todos los componentes estaban de acuerdo con la intención formativa por parte del evaluador en los *feedbacks didácticos*, no había un consenso en relación con la complejidad de estas explicaciones, puesto que resultaba una experiencia subjetiva y difícilmente cuantificable.

Así pues, vista la controversia, se dedicaron más sesiones de análisis en cuanto a esta subcategoría se refiere, además de presentar distintas posibilidades de resolución. La primera de ellas consistió en crear nuevas subcategorías que contemplaran diversos niveles de elaboración de la explicación didáctica, pero se desestimó a raíz de la subjetividad que conllevaba. La segunda se basó en crear dos tipos de feedback didáctico, pero también se rechazó porque se asumió que sería complicado catalogar ciertas evidencias en una condición u otra. Finalmente, se optó por la tercera opción, que ofrecía marcar los feedbacks que explicaban las valoraciones realizadas como didácticos pero, en caso de encontrar algunos de índole más teórica y más desarrollados, marcarlos de otro color, para así considerar la opción de redefinir dicha categoría en futuros análisis e interpretaciones.

De esta manera, se consensuó que el feedback didáctico correspondía a aquel que mostraba una intención de explicar por qué un aspecto del trabajo era valorado positiva o negativamente, intentando aportar información sobre el motivo de la valoración con intención formativa. De esta forma, se conseguía establecer una diferencia con el feedback correctivo, aunque no con el feedback de contenido explicativo.

Categorización definitiva: la pauta de análisis

Superada, pues, esta fase, y habiendo obtenido un acuerdo de al menos 88,33% en todas las categorías, las personas que se habían encargado del proceso de consenso procedieron a analizar los feedbacks de forma individual, aplicando la pauta definitiva y usando el marco teórico interno que se fue construyendo en los diversos ciclos. No obstante, se continuaron haciendo sesiones de seguimiento para garantizar la prolongación del grado de acuerdo alcanzado y las personas se mantuvieron en contacto para proporcionar ayuda mutua.

En consecuencia, teniendo en cuenta el proceso de validación, la pauta de análisis integra seis categorías, cada una con diversas subcategorías, que se definen de la siguiente forma (Tabla 2):

Finalidad	Correctivo (incluye refuerzo)	Informa sobre un aspecto que está bien o que al evaluador le parece positivo.
	Correctivo (para indicar errores)	Informa sobre un error (por ejemplo, de un error en una ecuación o de un error sintáctico, que se hace muy rápidamente).
	Correctivo (por incompleto)	Destaca un aspecto que falta en relación con lo que se explicita en el criterio de evaluación.
	Didáctico	Proporciona explicaciones de carácter formativo que sostienen las valoraciones, tanto positivas como negativas, del evaluador/a.
	Sugestivo	Ofrece, en forma de recomendación, añadir o cambiar algún aspecto con la intención de provocar una mejora.

Foco	Tarea	Proporciona información focalizada en el contenido y/o la forma del producto que se está evaluando.
	Proceso	Da información sobre relacionada con las fases de la elaboración del producto que se evalúa, las cuales pueden hacer referencia a aquellas acciones realizadas antes de la entrega como aquellas que se llevarán a cabo tras el feedback recibido, antes de la entrega final .
	Persona	Se centra de manera personal y subjetiva en el / los realizador/es/ as del producto que se evalúa, por lo que se proporcionan comentarios sobre cómo esta/s persona/s han llevado a cabo el trabajo. Con frecuencia, el contenido de este feedback son elogios o felicitaciones sobre quién realiza el trabajo.
Formulación	Afirmación	El evaluador, en forma de frases afirmativas, redacta ideas propias sobre lo que valora/corriges/explica /sugiere a los compañeros.
	Pregunta	El evaluador, en forma de preguntas, redacta ideas propias sobre lo que valora/corriges/explica/sugiere a los compañeros.
	Reformulación del criterio	El evaluador expresa su valoración basándose de forma literal en el criterio de evaluación, de forma que se realiza una enunciación prácticamente literal del mismo.
Tono	Positivo	Feedback dado con un tono constructivo y amable.
	Negativo	Feedback que emplea un tono punitivo o poco conciliador.
	Mixto	Combina una parte positiva (con un tono constructivo y amable) con una negativa (con un tono punitivo o poco conciliador) dentro de la misma aportación.
Dirección del feedback	Evaluado/a	Emplea formas verbales en segunda persona, lo que indica que la intención de la comunicación del emisor es que el receptor sea la persona o grupo de personas realizadoras de la tarea (es decir, la persona o personas evaluadas).
	Docente	Emplea formas verbales en tercera persona, lo que indica que la intención de la comunicación del emisor es que el receptor sea el / la docente.
	Impersonal	Emplea formas impersonales o bien formas verbales en tercera persona haciendo referencia al documento, lo cual no da una manifestación clara de quién es el receptor según la intención de la comunicación del emisor.
Contenido del feedback	Descriptivo	Describe el contenido del texto o trabajo del estudiante con afección, apego, o mucha proximidad al texto que ha escrito el/la compañero/a.
	Explicativo	Valora personalmente las aportaciones del compañero/a y establece relaciones causales entre el texto analizado y las valoraciones hechas.
	Justificativo/ Argumentativo	Justifica razonadamente las valoraciones, propuestas de cambio y/o sugerencias de mejora atendiendo a las bases epistemológicas establecidas, al cuerpo teórico estudiado y/o a los criterios establecidos, así como al valor añadido con relación al producto evaluado.

Tabla 2. Resultado de las categorías y subcategorías definidas después de los tres ciclos

A partir de esta pauta definitiva, se analizaron los feedbacks de la experiencia REDICE 18-1940 y se obtuvieron las frecuencias en que aparece cada uno de los indicadores y, en consecuencia, los porcentajes de las características dominantes de la evaluación entre iguales.

Conclusiones

Según se ha podido vislumbrar, de esta experiencia de investigación podemos extraer una serie de conclusiones fruto del proceso descrito y los resultados mostrados.

En primer lugar, como bien se habrá podido observar a lo largo del documento, en este proceso han participado diversas personas, algunas de las cuales tenían una experiencia previa mientras que otras no, además de una variedad de concepciones por lo que respecta a la categorización del feedback entre iguales. Este hecho ha provocado, por una parte, una serie de limitaciones, ya que esta diversidad de experiencias y concepciones por parte de cada una de las personas miembro ha tenido como consecuencia que tuvieran que hacerse toda una serie de revisiones, discusiones y ajustes con tal de generar un consenso conjunto y, en consecuencia, una aseguración de la validez del análisis de feedbacks. Aun así, como aspecto positivo a comentar, fruto de este proceso generado, la constante revisión y discusión han permitido ahondar más en el análisis y llevar a cabo una profunda discriminación de las características del feedback, así como de su definición.

De esta forma, pues, los diversos procesos de revisión y aplicación de la pauta de análisis han permitido ajustarla para que muestre con mayor claridad la calidad del feedback de los iguales y cómo ha ido evolucionando a lo largo de la experiencia. Además, cabe añadir que dicho ajustamiento y re-definición de la tabla de categorización del feedback han venido marcados por el proceso llevado a cabo y por cómo desde las diferentes concepciones de cada uno se ha buscado llegar a un punto de encuentro para hallar solución a los desacuerdos encontrados y así alcanzar el mayor grado de acuerdo posible.

Por otra parte, cabe destacar que los feedbacks a partir de los cuales se ha llevado a cabo este proceso de análisis, categorización y definición no provenían de una misma experiencia o asignatura, sino de diversas asignaturas universitarias efectuadas en diversas universidades catalanas. Así pues, se ha buscado que la pauta diseñada fuese validada posteriormente a partir de feedbacks de diferentes contextos y naturaleza, buscando de esta forma que pudiese extrapolarse y representar cualquier tipo de experiencia, fuese de la índole que fuese.

A pesar de esto último, cabe dejar constancia de que la pauta diseñada y validada debe quedar sometida a una revisión constante. Esta conclusión última ha sido extraída a raíz de comprobar que, pese a haber trabajado en la categorización de los feedbacks en cursos anteriores, su pauta de categorización ha ido progresando y validándose en base a unos nuevos parámetros en cada curso. De esta forma, la propia concepción y categorización de los feedbacks en la tabla va progresando a la par que progresa el nuevo alumnado, suscitando en las personas investigadoras cuestiones hasta entonces no abordadas. Así pues, puesto que en los feedbacks objeto de análisis pueden aparecer nuevos elementos a los que dar cabida en la categorización o, incluso, nuevos enfoques de investigación, se requiere una constante revisión y validación de la pauta de análisis, para recoger y dar respuesta a todas estas nuevas cuestiones que van surgiendo a lo largo de cada curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R.M., & Hattie, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 1-20, <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4007&context=ajte>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Chi, M.T.H. (1996). Constructing self-explanation and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 533-549.
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B., Valcke, M. (2016). Examining evolutions in the adoption of metacognitive regulation in reciprocal peer tutoring groups. *Metacognition learning*, 11, 187-213. DOI 10.1007/s11409-015-9141-7.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), 70-120.
- European Commission. (2018). Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels. Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2&format=PDF
- Hattie, J., & Timperely, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer-feedback on academic writing: undergraduate students' peer-feedback role, peer-feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation on Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

- Martín, E. i Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA.: Academic Press
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing Evaluative judgment: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 1-15, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-017-0220-3>
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between students in Colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. DOI: 10.3102/00346543068003249
- Winstone, N., Nash., R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52, 17-37

La incidència de les retroaccions en l'aprenentatge virtual

Durán, Carme¹; Manresa, Mireia²

¹Institut Obert de Catalunya / Universitat Autònoma de Barcelona, cduran4@gmail.com

²ICE-UAB / Universitat Autònoma de Barcelona, Mireia.manresa@uab.cat

RESUM

En aquesta comunicació es presenta una recerca en curs sobre la resposta dels estudiants als comentaris que els fan els docents com a retroacció d'una tasca lliurada en un context d'aprenentatge virtual d'educació d'adults a l'Institut Obert de Catalunya (IOC). S'hi incideix, per tant, en l'impacte que té el *feedback* digital en l'evolució dels aprenentatges dels estudiants. Es tracta d'una recerca pilot basada en una enquesta, els resultats de la qual s'han utilitzat per validar-ne la funcionalitat en relació amb els objectius i preguntes d'investigació.

PARAULES CLAU

Educació d'adults, aprenentatge virtual, retroaccions, avaluació formadora.

ABSTRACT

In this paper, we present an ongoing research about the students' response to the teachers' feedback on a task delivered in a context of virtual learning for adult education at the Open Institute of Catalonia (IOC). Therefore, it focuses on the impact that digital feedback has on the evolution of students' learning. That is a pilot research based on a survey, the results of which have been used to validate its functionality in relation to research objectives and questions.

KEYWORDS

Adult education, e-learning, feedback, assessment.

L'educació d'adults a distància

El desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació ha comportat, en els darrers anys, un canvi radical en la manera d'entendre l'educació a distància. Fins i tot la manera de dissenyar-la ha quedat obsoleta. Res menys distant que un context educatiu que permet l'estudiant accedir a una aula virtual en qualsevol moment i a qualsevol hora on pot interactuar amb el docent i amb altres estudiants a través de dispositius diversos, fins i tot des del telèfon mòbil.

Aquesta modalitat educativa en línia es caracteritza per la flexibilitat i la interactivitat. És flexible perquè s'adapta tant als horaris i a l'espai geogràfic de cada estudiant com als diferents ritmes d'aprenentatge, tot possibilitant una atenció més individualitzada i facilitant-hi l'accés a persones que havien quedat al marge del sistema educatiu. És interactiva perquè se centra en la interacció com a element clau de l'aprenentatge. És a dir, l'estudiant hi ha de tenir un paper actiu: per aprendre, ha d'interactuar amb el professor, amb els companys i amb les activitats i els recursos que té al seu abast. Això implica un grau més elevat d'autonomia, però també de compromís de l'estudiant, el qual és responsable del seu propi aprenentatge. D'altra banda, comporta una orientació més acurada i personalitzada per part del docent, un acompanyament que ha d'estar previst en el disseny del curs (Durán & Manresa, 2016).

Un dels elements clau d'aquest acompanyament és la manera en què es fan les retroaccions o *feedback* a l'estudiant de les tasques que desenvolupa i lliura. Aquest és un dels elements

amb què el docent pot incidir en l'acompanyament i ajudar a la regulació dels aprenentatges tot atenent a l'avaluació formadora (Sanmartí, 2010) que permet ajudar a desenvolupar la consciència de l'aprendre en l'estudiant (Allal, 2016). Molts estudis assenyalen que és un dels elements que més influeixen en l'aprenentatge dels estudiants (Hattie & Timperley, 2007, Jonsson, 2012; Jonsson & Panadero, 2018, Zimbardi et al. 2017) i que més reforça una actitud positiva envers els estudis (Heppelstone et al., 2011; Knauff, 2015).

La recerca que presentem se centra a explorar la incidència de les retroaccions digitals en el context dels estudis del GES (Graduat d'Educació Secundària per a adults) de l'Institut Obert de Catalunya (IOC). L'IOC és un centre públic depenent del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que ofereix estudis no universitaris a distància (GES, cicles formatius, batxillerats, idiomes). En el context dels estudis del GES, on se situa la recerca, els estudiants són adults que no van obtenir el graduat en educació secundària obligatòria en el seu moment. Per això, el principal objectiu d'aquests estudis és dotar l'alumnat de les competències bàsiques per actuar i intervenir en la societat actual, tot incidint d'una manera rellevant en el desenvolupament de l'autonomia dels estudiants per dotar-los d'estratègies sòlides per afrontar l'aprenentatge al llarg de la vida. Es tracta d'estudiants que senten que van fracassar en els seus estudis, per la qual cosa cal vetllar també perquè recuperin la confiança en ells mateixos i l'autoestima com a aprenents.

Els principis pedagògics i metodològics que regeixen la proposta formativa dels estudis del GES a l'IOC se centren en la voluntat d'acompanyar els estudiants en els processos d'aprenentatge. Per això, les propostes formatives es basen en seqüències didàctiques que atenen de manera primordial els productes intermitjos dels estudiants i la seva reformulació per tal d'aconseguir un acompanyament eficaç durant el recorregut d'aprenentatge (Camps, 2003). L'error, doncs, és entès com un inici o com un detonant per a aprendre (Guasch, 1997). És en aquest marc que les devolucions o retroaccions prenen un paper primordial. El guiatge docent posa l'èmfasi a fomentar una cultura que defugui la consulta d'una qualificació com a final del procés d'aprenentatge i que es basi, per contra, en la interacció entre l'estudiant i el docent per ajudar a avançar en els objectius d'aprenentatge previstos. Aquest objectiu, però, presenta algunes particularitats en entorns virtuals on les retroaccions tenen un format escrit, principalment. S'entén, doncs, que la lectura dels comentaris del docent i l'atenció a allò que se'ls demana forma part del procés d'aprenentatge i no d'una valoració final inamovible que etiqueta i qualifica sense la possibilitat de reformulacions.

Descripció de la recerca

Aquesta investigació pretén focalitzar en el paper de les retroaccions del professor en l'aprenentatge de l'estudiant en contextos virtuals. Les retroaccions són una peça clau en aquests tipus de contextos educatius ja que és el moment en què el professor dona indicacions individualitzades als estudiants per tal que puguin millorar les seves tasques i, en conseqüència, el seu aprenentatge.

La recerca recent situa el focus en com els estudiants utilitzen la retroacció per millorar les tasques (Zimbardi et al., 2017) i mostra que les retroaccions només són útils si l'aprenent se'n responsabilitza («proactive recience»), és a dir, si fa alguna cosa per fer-les seves, per millorar a partir de la retroacció (Jonsson & Panadero, 2018) .

Però com s'ha de facilitar la implicació dels estudiants amb la retroacció? Hi ha evidències que indiquen que sovint no són productives tot i que són ben rebudes pels estudiants. Alguns estudiants no les llegeixen i molts no en fan res d'aquestes valoracions malgrat la feina que implica per als professors (Jonsson & Panadero, 2018). Altres recerques mostren que les retroaccions són més eficaces en els productes intermitjos que en les tasques finals, sobretot quan les tasques estan dissenyades de manera que l'estudiant hagi de consultar la devolució del docent per millorar els seus productes finals (Zimbardi et al., 2017).

És per això que aquesta recerca es planteja alguns interrogants clau per entendre les relacions entre les retroaccions que els professors fan a les tasques i l'impacte que tenen

en els estudiants: quina és la implicació dels estudiants del GES amb les retroaccions que reben? Les llegeixen? Són útils per al seu aprenentatge? Com les utilitzen? Quines són les dificultats que hi troben? Quins factors influeixen en l'ús que fan de la retroacció? Com es podria millorar la implicació dels estudiants amb les retroaccions?

Per donar resposta a aquestes preguntes, s'ha dissenyat un dispositiu d'investigació que es va implementar com a pilotatge el curs 2018/19 a tots els estudiants de 9 mòduls diferents de GES (IOC) (n=1200) durant el trimestre de primavera i que va relacionat amb la retroacció a la tasca del segon lliurament. Cal dir que cada mòdul té una dedicació horària prevista de 35 hores durant un trimestre, i que està dividit en quatre lliuraments periòdics, cadascun dels quals inclou, almenys, una tasca de retroacció individualitzada per part del docent. Els estudiants són adults que estan cursant els estudis bàsics per obtenir el Graduat en Educació Secundària els quals estan formats per un total de 34 mòduls. Els mòduls de la mostra es van seleccionar de manera que estiguessin representats els tres àmbits d'estudi (tres de comunicació, tres de l'àmbit social i tres del científic), els diferents nivells i que hi hagués mòduls obligatoris i mòduls optatius.

L'instrument principal de recerca és una enquesta enllaçada amb el comentari del docent a la tasca principal. Partim de la hipòtesi que és difícil saber quants estudiants llegeixen les retroaccions però podem fer la suposició que, almenys, l'han visualitzat aquells estudiants que han arribat a l'enllaç de l'enquesta tant si després l'han contestat com si només l'han obert.

El disseny inicial de l'enquesta preveia la valoració per part dels estudiants dels comentaris del docent i de la seva utilitat per millorar els productes que elaboren. Es volia constatar, a partir de les declaracions dels estudiants, tant la claredat d'aquest *feedback* com la incidència en la millora de les tasques. L'enquesta contenia set preguntes tancades d'opció múltiple i una darrera d'oberta. Les primeres pretenien copsar les opinions dels estudiants envers la utilitat de les retroaccions en funció del contingut, de l'extensió o de la claredat de la informació; les relacions entre els estudiants que responen l'enquesta i la nota obtinguda, i la incidència de la retroacció en la repetició de la tasca. La pregunta oberta tenia com a objectiu recuperar el record de l'estudiant sobre el contingut de la retroacció per observar quins aspectes consideraven més rellevants.

Aquesta prova pilot pretenia validar l'instrument de recerca per tal d'implementar la investigació definitiva durant el primer trimestre del curs 2019-20. En una segona fase es preveu elaborar un segon dispositiu de recerca qualitatiu basat en entrevistes a diferents perfils d'estudiants i en l'anàlisi dels canvis que l'estudiant fa a les tasques després d'haver rebut el *feedback* del docent.

Primera exploració de resultats

De la fase de pilotatge de l'enquesta i de l'exploració inicial dels resultats se'n deriven algunes observacions metodològiques i didàctiques que ajudaran al disseny definitiu de la recerca i que detallarem a continuació.

La manera d'accedir a l'enquesta ha estat diversa. Alguns estudiants hi han accedit a través del comentari fet pel docent; d'altres hi han entrat directament a través del llistat de tasques que apareix al llibre de qualificacions o bé a través de la barra de progrés del mòdul. Això ens fa pensar que, en alguns casos, els estudiants no segueixen el fil proposat per la seqüència didàctica, sinó que fan servir una drecera que els permet accedir directament a les activitats avaluable. Aquest fet té una implicació clara per a la recerca, ja que no ens permet saber de manera automàtica quins estudiants han llegit els comentaris del docent a la tasca i quins han entrat directament a respondre l'enquesta. També té una implicació didàctica rellevant en el context d'aquests estudis: si la planificació de la seqüència d'activitats està pensada per acompanyar l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge, la multiplicitat d'accessos que permet estalviar-se el procés pautat pot suposar un obstacle per a l'aprenentatge.

Els resultats inicials també mostren que els estudiants responen a l'enquesta com si fos una tasca acadèmica i no tenen present la seva relació amb la recerca. Tant en els comentaris oberts com en la selecció de la puntuació que s'atorga a l'actuació del docent, es percep molta precaució a l'hora de valorar els comentaris del docent i de no fer-ne crítiques negatives. Per exemple, la majoria d'estudiants valora entre un 9 i un 10 la utilitat dels comentaris del professor a la tasca. En aquest sentit, el fet d'estar vinculada a una tasca concreta fa que l'estudiant no la contempli com una mostra d'expressió lliure i sincera –com podria passar en una enquesta anònima– sinó com una resposta directa al docent i, per tant, està mediatitzada per aquest fet.

En aquesta mateixa línia, algunes preguntes de l'enquesta presenten opcions múltiples imparells, la qual cosa fa que les respostes se situïn majoritàriament en l'opció intermèdia. És el cas de la pregunta que fa referència a l'extensió de la retroacció que, majoritàriament, els estudiants troben adequada (en una escala de 5 ítems: massa curta, curta, adequada, llarga i massa llarga) i que aquesta dada sigui semblant indistintament del nombre de paraules de la retroacció.

El perfil d'estudiants que respon majoritàriament l'enquesta és el dels alumnes amb notes més altes a la tasca (entre 7 i 10). Això condiona la resta de respostes, ja que són estudiants que han fet bé l'activitat que se'ls demana i, per tant, és probable que tinguin menys comentaris que facin referència a aspectes de millora o no considerin necessari fer-ne cap.

Quant a l'anàlisi discursiva qualitativa de les respostes obertes sobre el record que tenen els estudiants dels comentaris del docent a la tasca lliurada, una primera aproximació ha fet emergir quatre categories d'anàlisi: a) aprenentatges determinats i relacionats amb la tasca; b) d'adquisició d'estratègies transversals d'aprenentatge; c) aspectes personals emocionals; d) valoració de la feina del docent.

En línies generals, s'hi observa una incidència molt important en els aspectes emocionals de reforç de l'autoestima (exemple del CA5: "M'agrada veure que la professora valora altres treballs que he fet durant el mòdul i com m'anima a continuar amb la literatura catalana") així com en les estratègies transversals d'aprenentatge (exemple del MA3: "[Em diu] que haig de comprovar el procediment i el resultat de les tasques abans d'enviar-les") que són molt valorats pels estudiants. També hi ha molts comentaris en la línia de valorar la feina del docent (exemple del CA6: "Me parece un buen profesor y siempre que he tenido algún problema o comentario lo ha resuelto enseguida").

Els comentaris en relació als continguts concrets són menys quantiosos que en les categories anteriors, tot i que en alguns casos són molt detallats (exemple del S06: "[Em diu] que podria haver explicat una mica més la resposta de les causes de la Primera Guerra Mundial, que a una altra pregunta la causa és l'assassinat de Francesc Ferran a Sarajevo i a la resposta de la pregunta cinquena que hauria d'haver contestat que les dones es van trobar amb problemes com ara el no poder votar: sufragisme.")

Aquestes respostes aporten una informació molt valuosa que, en una segona fase, s'ha de contrastar amb entrevistes qualitatives en profunditat que proporcionin una visió més rica sobre el comportament dels estudiants davant de les retroaccions i sobre l'impacte en l'aprenentatge. L'objectiu últim és aportar coneixement sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge en l'educació a distància en línia per tal de millorar-ne la qualitat.

Conclusions provisionals

La recerca inicial ha permès apuntar algunes conclusions provisionals respecte a tres eixos diferents: a) la percepció que tenen els estudiants de l'impacte de les retroaccions en el seu aprenentatge; b) l'eficàcia del disseny de la recerca per poder donar resposta a les preguntes d'investigació, i c) la intervenció didàctica en un context d'aprenentatge virtual.

Sobre l'impacte que tenen les retroaccions del professor a la tasca, els resultats mostren que els estudiants valoren molt el *feedback* positiu i en destaquen la funció motivadora.

En aquest sentit, corroboren resultats d'estudis anteriors (Heppelstone et al., 2011; Knauff, 2015) segons els quals els comentaris positius del professor reforcen una actitud positiva dels estudiants davant dels estudis. Això, és especialment important en contextos de segones oportunitats com és el de l'obtenció del Graduat d'Educació Secundària. Destaquen també aspectes que tenen a veure amb estratègies transversals d'aprenentatge, ajudes de caràcter més procedimental que els són útils tant per realitzar la tasca concreta com per a la resta de tasques d'altres matèries o cursos i que són especialment valuoses en una educació a distància, on l'estudiant ha de tenir necessàriament una certa autonomia i, per això, ha d'incorporar estratègies d'autoregulació.

En canvi, els resultats inicials també mostren que no tenen massa influència en els continguts específics que s'hi tracten ni en els processos d'aprenentatge específics. Per tant, la incidència en els productes intermedis és feble per la forta inèrcia que pren la creença instal·lada en els estudiants –arrelada per la tradició educativa en aquest sentit– que l'avaluació equival a la qualificació de productes finals i acabats. Aquest fet deixa entreveure la necessitat de dissenyar estratègies que portin els estudiants a fer un ús més proactiu de les retroaccions en el sentit que li donen Jonsson i Panadero (2018).

D'altra banda, tot i que no es pot assegurar amb fiabilitat el percentatge d'estudiants que llegeix les retroaccions (la forquilla que s'ha obtingut és molt ampla en aquest estudi inicial), es pot afirmar que la implicació amb els estudis –si es considera el fet de qui ha respost l'enquesta i per tant qui ha arribat a veure'n l'enllaç– té a veure amb el perfil acadèmic dels estudiants. Així, han respost majoritàriament els estudiants amb bona base acadèmica, la qual cosa fa emergir les dificultats d'atendre les necessitats dels alumnes amb menys estratègies d'aprenentatge.

Quant al segon eix esmentat, sobre el disseny de la recerca, s'han evidenciat dos factors a tenir en compte, tant per a la interpretació de des dades com per a l'aplicació de l'enquesta definitiva. El primer factor té a veure amb el fet que l'enquesta es respon com una tasca acadèmica més, la qual cosa fa pensar que les respostes valoratives sobre la utilitat de les retroaccions estiguin esbiaixades a l'alça; el segon factor apunta a la modificació del disseny de les opcions tancades que es donen com a resposta a algunes preguntes. Els estudiants haurien de veure's obligats a posicionar-se d'alguna manera per no triar l'opció menys marcada per tal de poder obtenir informació més matisada.

Quant al tercer eix, la planificació didàctica, han emergit resultats no previstos sobre la manera d'accedir a les tasques en un context d'aprenentatge virtual que afecten la manera d'entendre l'acompanyament dels processos d'aprenentatge. Si el que es planifica es preveu com una seqüència lògica d'aprenentatge, no hi pot haver diferents vies d'accés a les propostes d'activitats que permetin alterar en excés el recorregut planificat. Altrament, es perd la coherència de la proposta i la planificació feta pot tenir menys impacte en els aprenentatges. Si més no, es fan evidents les dificultats de fer un acompanyament pautat en context virtual.

L'enquesta, doncs, ha esdevingut una eina de regulació docent en la mesura que mostra camins de millora per aconseguir aproximar el *feedback* al concepte d'avaluació formativa i de regulació dels aprenentatges que es pretén. D'altra banda, com a instrument de recerca, l'enquesta dona respostes a algunes de les preguntes inicials, però no a d'altres. La prova pilot ha servit per validar l'instrument de recerca però també ha mostrat la necessitat de fer-ne algunes modificacions abans de la seva implementació en la investigació definitiva.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. A L. Allal & D. Laveault (Eds.), *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 259–273). Berlin: Springer.

- Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó
- Durán, C.; Manresa, M. (2016). Acompanyar l'escriptura en l'educació a distància. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 68, 14-20.
- Guasch, O. (1997). L'error una eina per a l'ensenyament. A: T. Ribas (coord.) *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*, 51-66. Barcelona: Graó.
- Hattie, J., and H. Timperley. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81–112.
- Hepplestone, S., G. Holden, B. Irwin, H. J. Parkin, and L. Thorpe (2011). Using Technology to Encourage Student Engagement with Feedback: A Literature Review. *Research in Learning Technology*, 19 (2): 89–100. doi:10.3402/rlt.v19i2.10347.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education. *Active Learning in Higher Education*, 14 (1): 63-76.
- Jonsson, A.; Panadero, E. (2018). Facilitating students' active engagement with feedback. A: A. A. Lipnevich i J. K. Smith (Eds.). *The Cambridge handbook of instructional feedback*: Cambridge University Press.
- Knauf, H. (2015). Reading, Listening and Feeling: Audio Feedback as a Component of an Inclusive Learning Culture at Universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (3): 442–449.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya - Departament d'Educació [en línea].
- Zimbardi, K. (et al.). (2017). Are they using my feedback? The extent of students' feedback use has a large impact on subsequent academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017. Vol. 42, No. 4, 625–644 [en línea].

Una secuencia didáctica diseñada para la metodología de aula invertida

Rosas Mendoza, Alejandro¹; Flores Gil, Melva²

¹Instituto Politécnico Nacional, alerosas@ipn.mx

²Prepa en Línea-SEP, mfloresg0300@egresado.ipn.mx

RESUMEN

En México a través del programa Prepa en Línea-SEP, la SEP ofrece un nuevo servicio educativo que otorga estudios de bachillerato en la modalidad virtual. Esta modalidad educativa no escolarizada tiene la característica de no necesitar asistir a un salón de clases ni cumplir con un horario rígido, ya que la plataforma de aprendizaje y las aulas virtuales están disponibles las 24 horas, los 365 días del año. En este trabajo se presentan los resultados que se obtuvieron durante la implementación de un material didáctico diseñado para alumnos de esta modalidad, mostrando además la metodología para diseñar material didáctico en línea con la metodología Flipped Classroom y la forma de la implementación del material y análisis de resultados.

PALABRAS CLAVE

Flipped classroom, bachillerato, educación en línea, modalidad virtual.

ABSTRACT

In Mexico, through Prepa en línea-SEP, the SEP offers a new educational service that provides baccalaureate studies in the virtual modality. This non-school educational modality has the characteristic of not needing to attend a classroom or comply with a rigid schedule, since the learning platform and virtual classrooms are available 24 hours a day, 365 days a year. This paper presents the results that were obtained during the implementation of a didactic material designed for students of this modality, also showing the methodology to design didactic material in line with the Flipped Classroom methodology and the form of the material implementation and analysis of results

KEYWORDS

Flipped classroom, high school, online education, virtual education.

Antecedentes

En México, la educación en línea ha sido vista como una modalidad con enorme potencial para ampliar el acceso a las oportunidades educativas (McAnally y Organista, 2007; Rama, 2015; Marcos, 2017). En este contexto fue que la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) en 2017 creó el programa *Prepa en Línea-SEP* (estudios de nivel bachillerato en línea), con el fin de ofrecer un servicio en la modalidad virtual, tanto a jóvenes como adultos que, por diversas razones, no pueden asistir a un plantel. Para la SEP, esta oferta educativa constituye una alternativa innovadora para los jóvenes del Siglo XXI y será una pieza fundamental en los esfuerzos de ampliación de las oportunidades educativas en los próximos años. Esta modalidad educativa no escolarizada tiene la característica de no necesitar asistir a un salón de clases ni cumplir con un horario rígido, ya que la plataforma de aprendizaje y las aulas virtuales están disponibles las 24 horas, los 365 días del año. Un facilitador es el que guía, orienta y califica el desempeño académico en cada módulo. Por su parte, un tutor acompaña desde el inicio hasta el final del bachillerato (SEP, s.f.).

Características de los estudiantes de prepa en línea

A dos años de su creación la matrícula activa de Prepa en Línea-SEP ascendía a 64,092 estudiantes; se atiende a cuatro grupos de población: 1) jóvenes de 14 a 18 años; 2) jóvenes de 19 a 28 años; 3) adultos de 29 a 39 años; y 4) adultos de 40 años o mayores. Más de la mitad de quienes se interesan en ingresar a Prepa en Línea-SEP pertenecen a los dos primeros grupos, es decir, se trata de jóvenes (Tuirán, Limón & González, 2016, Perfiles de atención).

Las principales actividades realizadas en Prepa en línea son: Actividades integradoras; Foros de clase; Foro de debate; Participación individual; Proyecto integrador; Tipos de evaluación del aprendizaje en la enseñanza en línea. Prepa en línea tiene diversos instrumentos de evaluación del aprendizaje en la enseñanza en línea, los principales son la rúbrica y el Portafolio de evidencias.

Problemática Observada

Una de las principales problemáticas observadas en estos dos años, es que material revisado por los alumnos está relacionado con lectura continua del texto sin ninguna acción en la pantalla; lo que dificulta que los alumnos interpreten la información, sobre todo tratándose de operaciones matemáticas. En la interacción en línea que se establece, los alumnos reportan dificultades para comprender las diferentes etapas de la solución de actividades así como realizar las operaciones aritméticas y proceder de una operación a otra para llegar al resultado correcto. Las dificultades más comunes son: la comprensión de las operaciones y la comprensión de los enunciados de un problema dado. Para solventar esta problemática la plataforma de prepa en línea SEP proporciona algunos materiales, que incluyen videos, para auxiliar a los alumnos. Pero ellos reportan que requieren de reforzamiento y/o explicaciones adicionales. A lo anterior se agrega que los estudiantes desconocen el uso del editor de ecuaciones, esto provoca diversos errores al reportar operaciones hechas y omisión de la realización de algunos cálculos; reflejando la falta de comprensión de los pasos a seguir para el uso de fórmulas y la resolución y problemas.

Estado del Arte

En las últimas dos décadas se han reportado una gran cantidad de investigaciones y estudios dirigidos a indagar la forma en que el uso de tecnologías digitales pueden apoyar el aprendizaje de las matemáticas (por ejemplo Dynarski, 2018, Dreyer, s.f.; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017), a continuación analizamos algunos trabajos relacionados con nuestra investigación.

I. Implementación de cursos de matemáticas impartidos en línea

Alves, Sperotto y Goveia (2009) exponen una experiencia vivenciada por los autores con la Geometría Espacial en el Curso de Licenciatura en Matemáticas a Distancia - CLMD de la Universidad Federal de Pelotas - UFPEL. Sin abandonar el formalismo del lenguaje matemático, optaron por presentar a los alumnos clases dinámicas donde los contenidos eran trabajados siempre insertados en las actividades de lo cotidiano, en busca de eliminar la dificultad de los alumnos al trabajar contenidos de Matemáticas Básicas, la falta de motivación y la dificultad en la lectura e interpretación de los problemas presentados. En el CLMD las clases con los contenidos se escriben y se envían a la plataforma para que sean consultadas por los alumnos. Esas lecciones siguen un patrón: textos con definiciones, demostraciones, ejercicios y ejemplos mostrados en PowerPoint y se escriben ocupando todo el vídeo, con la excepción de una pequeña ventana donde aparece la imagen del profesor que va explicando el contenido. Se utiliza también una pizarra digital para resolución de ejercicios. Las clases se editan con una duración de 20 a 30 minutos. Estas clases con los principales contenidos a ser trabajados, están disponibles a través de Internet para que los alumnos las consulten en cualquier lugar que estén conectados. En todas las clases utilizan la Historia de la Matemática

y de Matemáticos para ilustrar el origen de determinados asuntos. En sus resultados los autores observaron algunos cambios como que la receptividad de los alumnos a las clases grabadas fue muy buena; los ejercicios diarios fueron resueltos y publicados regularmente por la gran mayoría de los alumnos.

En el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación realizado en el 2014, los autores Pérez et. al (2014) presentaron hicieron una presentación en el marco del Proyecto de Investigación “Propuesta de innovación metodológica para la enseñanza de la Matemática con modalidad no presencial en carreras de Ciencias Económicas”. Donde se ofreció a los alumnos una metodología de enseñanza semipresencial (b-learning), que combina clases presenciales con actividades on-line. Estas actividades dispuestas en el Aula Virtual, cuentan con herramientas de contenido (material de estudio y trabajo), de comunicación (correo electrónico, foro, chat, anuncios y sugerencias) y de evaluación (cuestionarios, evaluativos, autoevaluativos). Ellas permitieron un seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y una retroalimentación permanente durante el cursado de la asignatura. Los resultados publicados mencionan varios aspectos como es el que el desempeño de los estudiantes en el Aula Virtual han sido muy buenos teniendo en cuenta los objetivos previstos y en cuanto a la posibilidad de evaluación por parte de los profesores de las competencias adquiridas por los alumnos.

II. *El uso de video tutoriales en la enseñanza de matemáticas en línea*

Para Kay y Kletschin (2012) los videocast basados en problemas brindan explicaciones audiovisuales breves sobre cómo resolver problemas de procedimientos específicos en áreas temáticas como las matemáticas o la ciencia. Una serie de 59 videocasts sobre problemáticas que cubren cinco áreas clave (operaciones con funciones, resolución de ecuaciones, funciones lineales, funciones logarítmicas y exponenciales y funciones trigonométricas) fueron creadas como herramientas de autoestudio y fueron utilizados por 288 estudiantes de educación superior para adquirir habilidades de precálculo en un período de tres semanas. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes usaron los videocasts con frecuencia, calificándolos como útiles o muy útiles, los consideraron como herramientas de aprendizaje efectivas y fáciles de usar, también se reportó ganancias significativas de conocimiento en conceptos de pre-cálculo.

III. *El uso de videoconferencias para la enseñanza en línea*

Los autores Bidarra y Mason (1998) presentaron un informe que investiga la adopción de diversos tipos de vídeo por parte de las Instituciones europeas de enseñanza abierta y a distancia. Este informe señala brevemente el potencial que representa para los alumnos el convertirse en productores de vídeo, en lugar de meros consumidores. Se centra después en el uso de la videoconferencia como tecnología de apoyo en tres universidades abiertas. Se incluyen también las lecciones aprendidas y algunas sugerencias para mejorar la calidad de las tutorías con vídeo. Los autores reunieron los datos para este estudio a través de entrevistas en persona y por correo electrónico basadas en un cuestionario dado y por medio de un diario que cubría la observación directa de las sesiones de videoconferencia que tuvieron lugar en la Universidade Aberta (Lisboa) y en la UK Open University (Milton Keynes), durante un lapso de tiempo de 8 meses.

Como conclusión los autores comentan que la tecnología nos ha llevado hasta un punto en el que la “distancia” ya no se define en términos de proximidad física, sino de tiempo de respuesta. La comunicación en línea en tiempo real a través de Internet está creciendo de forma exponencial: reuniones de voz, audiográficos, charlas, aplicaciones interactivas en tiempo real, trabajo en colaboración y videoconferencia, tienen lugar en todo el mundo. El aislamiento que los alumnos a menudo experimentan cuando están aprendiendo a distancia puede vencerse mediante la tecnología de la videoconferencia. Hemos de reconocer que las emociones desempeñan un papel importante de motivación y guía de los alumnos a través de los cursos de educación a distancia.

Los autores Nor y Karim (2013) indican que se espera que el aprendizaje electrónico desempeñe un papel más importante para satisfacer las necesidades de los estudiantes adultos de participar en los programas de aprendizaje. Dado que la mayoría de los estudiantes a distancia son adultos, es fundamental que los educadores entiendan varios aspectos de los adultos, como la forma en que los adultos aprenden y sus preferencias en el estudio. La discusión se basa en un estudio realizado en adultos estudiantes que están estudiando en la Escuela de Educación a Distancia (SDE), Universiti Sains Malaysia en Malasia. Las instrucciones sincrónicas son videoconferencia en vivo y video transmisión en tiempo determinado para aumentar los materiales de aprendizaje de impresión.

IV. *La metodología Clase Invertida en cursos de matemáticas*

La metodología de clase invertida surgió en 1998 con las autoras Walvoord y Jhonson con el término Flipped Classroom. Debido a lo cual vamos a utilizar ese término.

Zapata (2013) realizó una investigación experimental para determinar los efectos de la propuesta metodológica de la clase invertida, y aplicó un instrumento denominado “Prueba objetiva”, tanto a nivel de pre-test como de pos-test a un grupo experimental y un grupo control. La muestra fue de 33 estudiantes para el grupo control y 44 estudiantes para el grupo experimental de la carrera de Administración y Gestión Comercial, primer ciclo, en el semestre académico 2013-I, de la Universidad Privada del Norte Trujillo – Perú, con edades que oscilan entre los 17 a 24 años. Esta investigación contempló las siguientes fases: en la primera sesión de clase fue explicada la forma de trabajo para cada una de las sesiones posteriores, para reforzar la información varios días antes se enviaron mensajes a la cuenta de Twitter® de los estudiantes del grupo experimental, para que los alumnos revisaran el material colocado antes de empezar la sesión de clase presencial. Así mismo tenían que resolver ejercicios de aplicación directa, actividades que eran corregidas automáticamente y además se enviaron sus resultados y solucionario inmediatamente a sus correos.

Los resultados permiten comprobar que el grupo experimental consigue tener un mayor número de personas aprobadas que en el grupo de control. Por lo considera que la metodología de aula invertida fue funcional y logró el objetivo de mejorar el desempeño académico.

Marco Conceptual

Para poder realizar la secuencia didáctica se investigan y conceptualizan las diferentes partes a considerar para el diseño de la misma, dividiéndolo en los siguientes aspectos:

I. *Descripción de la actividad*

El diseño del material didáctico está relacionado con las actividades a realizar que considera desarrollar un proyecto integrador titulado como: “Contaminación química de un cuerpo de agua en mi entorno”. En esta investigación se pretendió diseñar material didáctico que atiende una actividad en específico, sin embargo, es importante entender que esta actividad está relacionada con actividades realizadas en temas previos del curso.

Objetivo didáctico de la actividad

El alumno conocerá y aprenderá la utilización de modelos matemáticos para entender cómo los procesos sociales influyen en los recursos naturales y fundamentan propuestas de optimización.

Competencias a desarrollar

- ✓ Utilizar modelos matemáticos para entender cómo los procesos sociales influyen en los recursos naturales y fundamentan propuestas de optimización.
- ✓ Expresar los resultados de su investigación mediante recursos de comunicación como informes de investigación, ensayos o glosarios, entre otros para fundamentar la optimización.

Conceptos matemáticos involucrados en la modelación matemática

1. Función matemática
2. Valor máximo y mínimo de una función
3. Modelos matemáticos

El material generado para la actividad:

1. Material didáctico en forma de video que da una introducción al entendimiento de conceptos involucrados en modelos matemáticos para la calidad del agua
2. Encuesta sobre el material didáctico que permite medir el entendimiento del video, reacciones y
3. Sesión síncrona

II. Descripción de cómo utilizar el aula invertida en un ambiente virtual de aprendizaje

“Flipped Classroom” consiste principalmente en invertir la forma de explicar los conocimientos educativos con el objetivo de disponer de un mayor tiempo en el aula para dedicarlo a la aplicación práctica de contenidos. Es decir, los alumnos obtienen la información teórica en casa y posteriormente acuden al aula a practicar esos contenidos para determinar las dificultades específicas que cada uno posee. Las actividades a desarrollar están basadas en valores como la cooperación, colaboración, reflexión crítica, etc. De esta forma conseguimos la implicación de los estudiantes y el desarrollo de un aprendizaje activo, que para ellos resulta más motivante y entretenido.

Honeycutt y Glova (2014) en su trabajo plantean la pregunta ¿Pero qué sucede cuando aplicamos este modelo inverso a una clase en línea? Las expresiones «en» y «fuera de clase» no funcionan. En la clase en línea, ¿qué es exactamente «el tiempo de clase» y que es «antes de clase»? Si la definición de la clase inversa siempre distingue entre «en clase» y «fuera de clase», ¿cómo podemos aplicar el enfoque inverso a una clase en línea? Es por esto que tenemos que ampliar la definición de *flip*. En esencia, *flip* significa cambiar el enfoque del instructor a los estudiantes. Se puede hacer esto mediante la inversión del diseño del curso, de modo que los alumnos participen en actividades, apliquen conceptos, y se centren en resultados de aprendizaje de nivel superior (Honeycutt y Glova, 2014). Usando esta definición, el *flip* se aleja de ser definido sólo como algo que sucede *en la clase* vs. *fuera de clase*. En su lugar, nos centramos en lo que los estudiantes están haciendo para construir el conocimiento, conectarse con otros y participar en los niveles superiores de pensamiento y análisis crítico. Esto se aplica tanto en la enseñanza en línea como cara a cara. El verdadero flip no se refiere tanto a dónde se realizan las actividades como a que el enfoque se desplaza del profesor al alumno.

Usando esta definición ampliada, ¿qué estrategias invertidas podríamos integrar en una clase en línea? Los autores Honeycutt y Glova (2014) mencionan varias pero sólo colocamos una a manera de ejemplo en la tabla 1.

Tabla 1. Comparativo de estrategias y lo que se puede aplicar en prepa en línea.

Estrategias invertidas	Forma de implementarlo en prepa en línea
Crea una búsqueda del tesoro: Durante la primera semana de clase, crea una búsqueda del tesoro con el sitio web de tu curso. Pídeles a los estudiantes que ubiquen información importante, anuncios y fechas límite. Ofrezca un incentivo para el primero en enviar la actividad completa de búsqueda del tesoro. Los incentivos pueden incluir la primera opción sobre temas de presentación, la oportunidad de dejar caer una calificación baja de prueba o la oportunidad de obtener un punto de crédito adicional en el proyecto final.	Se sugiere utilizar en el los foros de debate donde se puede fomentar la participación activa y búsqueda de información. Utilizando para ello la moderación de foros y mención en la sesión síncrona sobre los recursos a consultar para fomentar la participación activa en los foros.

Diseño y aplicación de la secuencia didáctica

Para realizar el diseño de material didáctico que fomente las competencias, propósitos y aprendizajes se debe incluir diversas fases y elementos, se construyó el esquema de la figura 1.

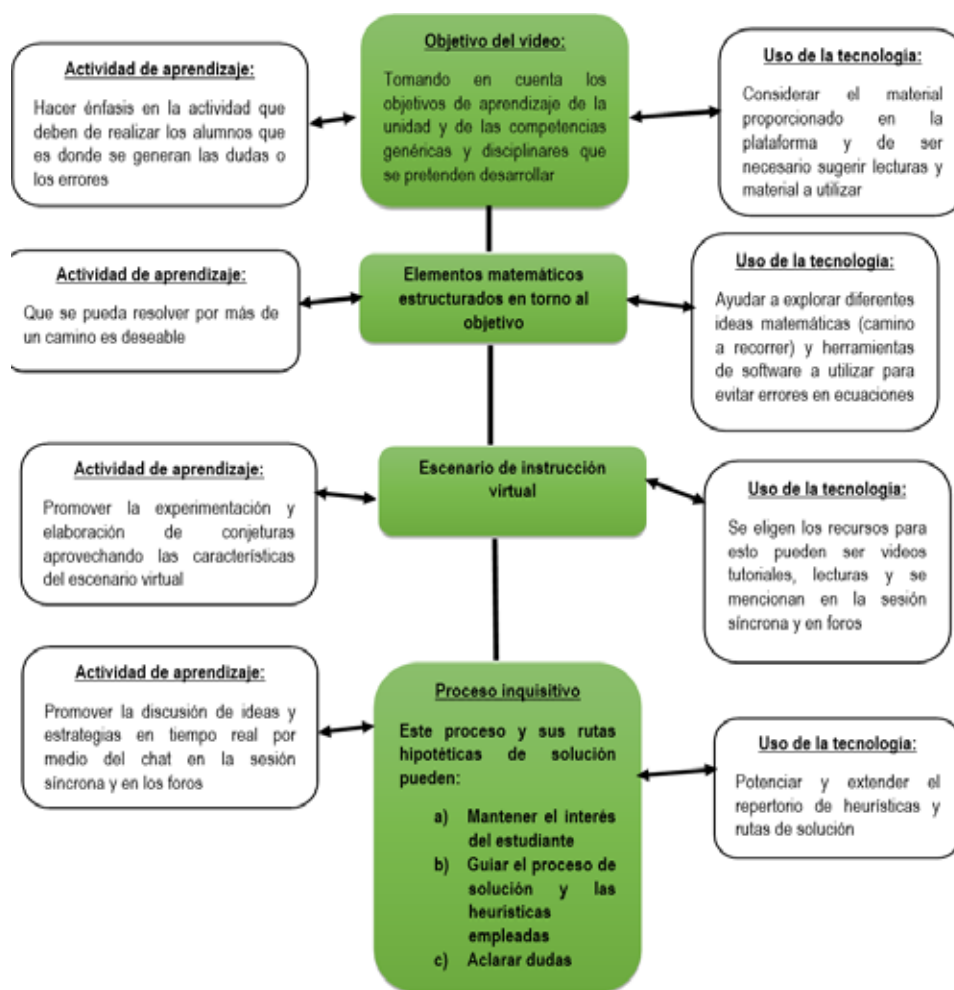


Figura 1. Estructura de un video tutorial y secuencia didáctica.

Material previo a la sesión y su función

Ningún material de la plataforma ayuda al alumno a entender la definición de modelo matemático por lo que se proporcionó al alumno material externo como lecturas y material hecho por la profesora.

Antes de la sesión todo el contenido de la semana debe de ser revisado con el propósito de checar que hay en cada recurso y la información que ésta proporciona ya que la sesión síncrona tiene como propósito el atender dudas que pueden expresar en dicha sesión. Además de que este material puede ser revisado para resolver las actividades y hay que hacer mención de ellas en la sesión.

Durante la sesión se debe tomar en cuenta mantener la atención de los participantes diseñando una presentación de PowerPoint en la que se ordenan los recursos y lo que se va a comentar en la sesión.

Fase de aplicación

La aplicación de este material didáctico se realizó con alumnos con las siguientes características:

- a) Ninguno de los alumnos que usaron este material tiene atención presencial en ninguna forma es decir, todas las asesorías, guía y orientación se hace en línea.
- b) Todos los alumnos son estudiantes de prepa en línea SEP y están inscritos en periodo regular.
- c) La cantidad de alumnos inscritos en el módulo 20 que atiende la profesora es de 70 de los cuales 40 son mujeres y 30 son hombres. El rango de edades de los estudiantes se divide en un 75% de alumnos de 31 a 40 años y un 25% tienen de 20 a 30 años.
- d) El módulo 20 comprende del 19 de marzo al 22 de abril del año 2018 fechas en las que se mostró el material didáctico y se realizaron las actividades de puesta en escena y obtención de datos en foros y encuesta.

Respuestas

Los siguientes cuestionamientos se hacen con el propósito de medir si se entienden los conceptos mencionados en el vídeo para ello se hacen una serie de preguntas de opción múltiple las cuales permiten medir si la persona que observa el vídeo logra rescatar los conceptos definidos. Se detecta que todas las preguntas hechas son contestadas de manera correcta y en un porcentaje menor de manera incorrecta.

Tabla 2. Entendimiento de conceptos contenidos en el material didáctico.

Pregunta y opciones	%	frecuencia
¿Qué es un modelo matemático?		53
Multiplicación y división de números	0	0
Función matemática que describe un fenómeno natural	100	53
Suma de números enteros	0	0
No sé	0	0
¿Qué es un agua receptora?		53
La que distribuye agua por diferentes lugares	9.4	5
La que recibe agua contaminada	90.6	48
No se	0	0
¿Para qué sirven las proyecciones?		53
Para saber si el agua es un lago o un río	9.4	5
Calcular y/o determinar a futuro como van a estar estas aguas	88.7	47
No lo se	1.9	1
Son dos factores en la selección de un modelo		53
Río Lerma y lago de Chapultepec	20.8	11
Escala de tiempo y espacio	79.2	42
Petróleo en el mar	0	0
No sé	0	0
¿Qué criterios se consideran para medir la calidad del agua en el tiempo?		53
		3
Escala de tiempo y espacio	5.8	9
Condiciones geomorfológicas, hidrológicas e hidrodinámicas	17.3	40
Oxígeno disuelto, DBO, ciclo del nitrógeno, ciclo de fósforo entre otros	76.9	0
No sé	0	
El modelo tridimensional se usa para...		53
Tierra	0	0
Ríos	17	9
Lagos	83	44
Aire	0	0

Siguiendo el trabajo de Alves, Sperotto y Goveia (2009) aplicamos una actividad dinámica en la que los alumnos fueron expuestos a un modelo matemático que abordaba un problema

real cercano a ellos. Dentro del diseño se utilizaron videos de acuerdo a Kay y Kletskin (2012), al igual que ellos consideramos que los estudiantes consultaron más de una vez los videos pues las respuestas correctas que proporcionaron nos conducen a pensar así. A diferencia de Zapata (2013) que realizó su investigación con un grupo experimental y uno de control, nosotros sólo utilizamos un grupo experimental. Sin embargo, los comentarios recibidos en la sesión síncrona (siguiendo a Nor y Karin, 2013) y las respuestas obtenidas en el cuestionario (de acuerdo a la tabla 2) y la interacción posterior en foros de discusión nos hacen pensar que los alumnos han mejorado su comprensión del tema en cuestión.

De lo anterior consideramos que el uso de Flipped Classroom para un curso en línea hace que se adecúe la metodología ya que, aunque la idea general es de que los alumnos llegan al aula a aclarar las dudas, en el caso de prepa en línea no existe esta discusión en el aula pero si por otros medios que se utilizan como son los foros y la sesión síncrona previos a la actividad. En los entornos virtuales los participantes pueden enriquecerse a través de diversas fuentes de conocimiento. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) facilitan la construcción de conocimiento colectivo. Si aprovechamos bien esta posibilidad, el rol de la instrucción virtual pasa de ser una simple transmisión de información a convertirse en una serie de procesos que estimulan el pensamiento crítico, por ende elevan la calidad del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alves, R.S., Sperotto, R. I., Roedel, J. C., & Goveia, L. (2009, octubre). *Experimentações e outras possibilidades de aprendizagem nas aulas de geometria espacial do curso de licenciatura em matemática à distância UFPEL*. Ponencia presentada en el XV Encontro Nacional da Abrapso de la Associação Brasileira de Psicologia Social, Maceió, Alagoas, Brasil.
- Bidarra, J., & Mason, R. (1998). El potencial del Vídeo en la Educación Abierta y a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(2), 101–115. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2098>
- Dreyer, B. (s.f.). Challenges in Measuring Online School Performance. Recuperado de <https://www.advanc-ed.org/source/challenges-measuring-online-school-performance>
- Dynarski, S. (2018, enero 19). Online Courses Are Harming the Students Who Need the Most Help. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2018/01/19/business/online-courses-are-harming-the-students-who-need-the-most-help.html>
- Honeycutt, B., & Glova, S. (2014, septiembre). *The flipped approach to a learner-centered class* (White paper). Magna Publications.
- Kay, R., & Kletskin, I. (2012). Evaluating the use of learning objects for improving calculus readiness. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(1), 87-104.
- McAnally, L., & Organista, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Apertura*, 7(7), 82-94.
- Marcos, J.C. (2017). *Educación en línea en México: estudio metodológico de una maestría en Documentación* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Nor, N. M. M., & Karim, M. F. A. (2013). Preference of adult learners between the synchronous or asynchronous instructions in distance learning environment. *Proceedings of AICS-Social Sciences*, 1, 278-285.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. México: Autor.
- Pérez, M.A., Veliz, M. del V., Martín, L., Rodríguez, E., Ross, S., De Rosa, E., Guevara, R., & Mentz, R. (2014, noviembre). *Aprendizaje de la Matemática utilizando herramientas del Aula Virtual*. Conferencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Argentina.

Rama, C. (2015). La Educación a Distancia y las nuevas dinámicas de regionalización de la educación superior en América Latina. En J. Zubieta, & C. Rama (Eds.), *La Educación a distancia en México: Una nueva realidad universitària* (pp. 137-154). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Modelo Educativo. Consultado en <https://www.prepaenlinea.sep.gob.mx/conocenos/mod-educativo>

Tuirán, R., Limón, O., & González, G. (2016, enero). Prepa en Línea-SEP, un servicio innovador. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 15, 20–35.

Zapata, J. (2013). *Clase invertida como metodología para mejorar las capacidades de resolver problemas en el ámbito de la formación profesional de los estudiantes de pre grado del ciclo regular en el curso de Matemáticas Básica Cero*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256445638_Clase_invertida_como_metodologia_para_mejorar_las_capacidades_de_resolver_problemas_en_el_ambito_de_la_formacion_profesional_de_los_estudiantes_de_pre_grado_del_ciclo_regular_en_el_curso_de_Matematica

Hacia una verdadera digitalización en educación secundaria: la filología digital

Lindín, Carles

Universitat de Barcelona, carles.lindin@ub.edu

RESUMEN

La asignatura de lengua y literatura resulta idónea para tratar las competencias digitales, en tanto que espacios/entornos comunicativos. Así mismo, la disciplina lingüística y literaria se ha ampliado a realidades y estrategias de análisis digitales, de las cuales trata a la disciplina “filología digital”.

Analizamos el contenido de una muestra opinática de libros de texto digitales de lengua y literatura catalana en secundaria para conocer si se utiliza la tecnología para trabajar tanto las competencias curriculares (lingüísticas, literarias y digitales) como algunas no curriculares que proponemos.

En este sentido, exponemos las características de la disciplina “filología digital” y proponemos una aproximación competencial para su incorporación en secundaria (diferenciamos entre dimensiones y competencias).

Realizamos una investigación mixta, con una recogida de datos según el análisis de contenido y un posterior análisis descriptivo estadístico.

Entre los resultados destacan el uso poco intensivo de la tecnología para la adquisición de competencias.

PALABRAS CLAVE

Filología digital, educación, lengua, literatura, competencia digital.

ABSTRACT

The language and literature subject is ideal for working on digital skills, as communicative environments. The linguistic and literary discipline has been extended to realities and strategies of digital analysis, of which the “digital philology” discipline is treated.

We analyze the content of an intentional sampling of digital textbooks of catalan language and literature in secondary school to know if technology is used to work the curricular competencies (linguistic, literary and digital) and some non-curricular ones that we propose.

In this sense, we expose the characteristics of the “digital philology” discipline and propose a competence approach for its incorporation in secondary (we differentiate between dimensions and competences).

We conducted a mixed investigation, with data collection according to the content analysis and a subsequent statistical descriptive analysis.

The results show the little intensive use of technology for the acquisition of skills.

KEYWORDS

Digital philology, education, language, literature, digital competence.

Introducción

Hemos pasado de una educación focalizada en la adquisición de conocimientos a un sistema educativo que prioriza la adquisición de competencias.

Lemke (1998) diferenciaba entre el paradigma del aprendizaje curricular y el paradigma del aprendizaje interactivo. En el primero, alguien decide qué aprender y cuando, mientras que en el segundo, cada uno debe establecerse objetivos e intereses de aprendizaje. Plantearse

preguntas de investigación y planes/acciones/estrategias para alcanzarlos. El primero es definitorio de una sociedad analógica y el segundo, de una sociedad digital.

En la formación escolar en la sociedad digital, se deberían adquirir una serie de competencias que permitieran tender hacia el paradigma interactivo: esto significa adquirir las que habilitan al estudiante a tener criterio y actuar en la sociedad digital en uso de las herramientas, los entornos y las lógicas de pensamiento y acción propias de lo digital, a la vez que se adquieren competencias sobre materias concretas. Por lo tanto, habilitarlo para la esfera pública-colectiva analógica y digital.

Por lo tanto, formar a los estudiantes para que puedan convertirse en residentes digitales (White, David S.; Le Cornu, 2011) y sean hábiles en la construcción de su identidad analógica y digital, sabiendo que las competencias (públicas, siguiendo el esquema anterior) los convertirán en verdaderas personas libres, críticas y aptos para la realización personal. En la misma línea que en la época analógica entendíamos que era necesaria la alfabetización para la construcción de sociedades formadas por individuos libres, ahora hay que añadir la alfabetización digital.

La preeminencia de los contenidos se ha trasladado a las competencias, aunque hasta los años 90 el discurso de las competencias se limitaba al ámbito de la formación profesional, laboral y ocupacional. De forma gradual se ha incorporado a los diferentes ámbitos curriculares hasta ser una realidad omnipresente en la formación obligatoria, sobre la que realizamos la búsqueda (Coll, 2007).

Es importante no relacionar la competencia con la realización puramente instrumental. Hay que interpretarla como una capacidad de actuar para desarrollar necesidades individuales y colectivas, utilizando al mismo tiempo diversas capacidades (habilidades cognitivas, prácticas, emocionales ...).

En este sentido, desde el Parlamento Europeo se definen las competencias clave para el aprendizaje permanente como “la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (2006/962/CE) (Europa, 2006), que se concretan en ocho competencias claves, entre las que destacan tres:

1. Comunicación en lengua materna
4. Competencia digital
8. Conciencia y expresión culturales

Nos encontramos en un contexto en que los currículos se han transformado hacia las competencias y entre las competencias clave (de ámbito europeo) señalan dos directamente relacionadas con la asignatura de lengua (competencia clave 1) y literatura (competencia clave 8). La competencia digital (4), que es definida en relación con la capacidad de crear, buscar, compartir, comunicar y evaluar contenido, se podría relacionar con las competencias propias del ámbito lingüístico y literario (a la vez que digital).

Si acercamos la mirada a los estudios de secundaria, en la enseñanza/aprendizaje de lengua y literatura, se evidencia que hay que enseñar cosas diferentes, de manera diferente, con objetivos diferentes. Tradicionalmente, ha sido una materia poco permeable a la entrada de la tecnología digital. Ahora bien, los actuales discentes deberán disponer de herramientas que les sirvan para ser individuos activos en un mundo tecnificado. Esto implica tanto capacidades laborales como de implicación social.

Ante esta realidad una asignatura como lengua y literatura es el espacio natural donde los jóvenes deberían adquirir las habilidades necesarias para comprender y producir mensajes, así como para analizarlos y discernir la veracidad e importancia.

Pensamos que se puede enseñar lengua y literatura con el uso de la tecnología. De hecho, se debería hacer. Pero, ¿cuál es la realidad? Para conocer la respuesta analizamos el uso de la tecnología para alcanzar las competencias curriculares (lingüísticas, literarias y digitales) y no curriculares (como la competencia filológica digital) en los libros de texto digitales.

Elegimos los libros de texto digitales porque se pueden interpretar como el verdadero currículum en el aula (García, 1999). Así mismo, trabajar con material digital podría promover en mayor medida la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza/aprendizaje en comparación con lógica docente en torno al libro de texto.

De modo que analizamos el uso de la tecnología en los libros de texto digitales para evaluar en qué medida suma para la adquisición de competencias.

En paralelo, la tecnología se ha incorporado a todos los ámbitos de estudio. La filología no es una excepción; por esta razón emerge la filología digital. Para alcanzar la mejor formación en el ámbito de la lengua y la literatura, habrá que analizar la incorporación de esta disciplina a los libros de texto digitales, para, nuevamente poder tomar decisiones sobre la creación de materiales y, finalmente, sobre la formación de nuestros jóvenes.

En este sentido, a partir del análisis y categorización del ámbito de conocimiento llamado “filología digital” (Crane, Bamman, & Jones, 2008; Dyer, 1969; Fogel, 1965; Paixão de Sousa, 2013), que habitualmente aparece incorporado dentro de las humanidades digitales, establecemos el ámbito competencial filológico digital para secundaria, de manera que nos permita analizar su incorporación en los libros de texto digitales, a la vez que sea útil para una futura incorporación en las aulas.

Establecemos diez competencias agrupadas en cuatro ámbitos, siguiendo el modelo competencial catalán (Catalunya, 2015; Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament, 2015b, 2015a) tanto para la definición de competencias como para el establecimiento de dimensiones:

- Objeto de análisis digital
 - Competencia 1. Analizar y estudiar una realidad lingüística nueva/digital o entorno de comunicación para conocer las características.
 - Competencia 2. Analizar/estudiar una realidad literaria nueva/digital para conocer sus características.
- Objeto de creación digital
 - Competencia 3. Producir una realidad lingüística (o comunicativa) nueva/digital para ser capaz de comunicarse en el entorno digital.
 - Competencia 4. Producir una realidad literaria nueva/digital para expresar realidades, ficciones y sentimientos.
- Entornos y herramientas digitales
 - Competencia 5. Utilizar entornos/herramientas digitales específicos para el análisis y el aprendizaje aplicados a la lengua.
 - Competencia 6. Utilizar entornos/herramientas digitales específicos para el análisis y el aprendizaje aplicados a la literatura.
 - Competencia 7. Utilizar entornos/herramientas digitales generales para el análisis y el aprendizaje aplicados lengua.
 - Competencia 8. Utilizar entornos/herramientas digitales generales para el análisis y el aprendizaje aplicados a literatura.
- Recursos digitales
 - Competencia 9. Utilizar recursos digitales de lengua para el análisis y el aprendizaje.
 - Competencia 10. Utilizar recursos digitales de literatura para el análisis y el aprendizaje.

Objetivo

El objetivo principal es describir cómo se utiliza la tecnología para trabajar las competencias relacionadas con la lengua y la literatura en secundaria en la realidad digital. Por esta razón

analizamos los usos de tecnología en libros de texto digitales, para el caso de la asignatura de lengua y literatura catalana.

Por lo tanto:

- Establecer y definir las competencias básicas filológicas digitales en secundaria.
- Describir y analizar las competencias: cómo se distribuyen, qué forma presentan y qué con tipología de uso [variables de significante y contexto].
- Describir y analizar qué competencias (lingüísticas, literarias, digitales, filológicas digitales) se trabajan en los usos de tecnología [variables de significado].

Metodología

Desde una aproximación cuantitativa, establecemos un modelo de investigación mixto, siguiendo a Johnson y Onwuegbuzie (2004), en que diferenciamos dos etapas: para la obtención de datos, la metodología aplicada es el análisis de datos; mientras que en el análisis optamos por la estadística descriptiva.

Se fundamenta la elección del análisis de contenido como metodología adecuada para la investigación que se desarrollará porque: es habitual (especialmente en el área de lenguas) y permite analizar el contenido, delimitar sus dimensiones y crear un sistema categorial para incluir las diversas partes del mensaje en la categoría correspondiente (Boronat, 2005); permite verificar en qué medida el contenido de la comunicación cumple los objetivos (Berelson, 1952).

Se sigue la metodología del análisis de contenido según las fuentes habituales (Bardin, 1986; Berelson, 1952; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000).

Para dar solidez a la elección, se pone en relación la teoría sobre los significados manifiestos y latentes con la teoría comunicativa (Jakobson, 1960), la definición del signo lingüístico de Saussure (1916) y los actos de habla locutivos, ilocutivos y perlocutivos (Austin, 1962).

Siguiendo el esquema de comunicación establecido por Jakobson (1960), el libro de texto digital tiene un emisor (los autores) y un receptor (los discentes), con la mediación del profesorado. A partir de aquí se analiza, por cada uso de tecnología, diversos aspectos del mensaje comunicativo, teniendo en cuenta la división del signo lingüístico en significado, significante y contexto. Por tanto, analizamos el significado (la competencia trabajada), el significante (qué forma tiene y cómo se usa) y el contexto (cuando y dónde aparece).

Desde la perspectiva del análisis de contenido, analizamos el significado latente, que se sitúa a medio camino entre el significado ilocutivo y perlocutivo (la intención y el efecto) (Austin, 1962). De tal manera que conoceremos si en los libros de textos digitales existe la intención de trabajar las competencias analizadas.

Se trabaja a partir del universo de trece editoriales que editan libros de texto digitales de la materia. Realizamos una muestra opinática de tres editoriales teniendo en cuenta que cumplan dos requisitos:

- Ser verdaderos libros de texto digitales, no la versión digital de un original analógico en papel.
- Disponer de los libros para los cuatro cursos de secundaria.

Por tanto, analizamos los cuatro cursos de tres proyectos editoriales de libros de texto digitales de lengua y literatura catalana de ESO: un total de doce libros.

Creamos el instrumento de análisis con un proceso de categorización y codificación para transformar las unidades de análisis, categorías y subcategorías en unidades de registro. El resultado es el instrumento de análisis en el que se definen cada una de las categorías/subcategorías y se ponen en relación con el marco teórico, hasta establecer un total de 49 variables a analizar (Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2
Significado	Competencia	12 C. Lingüísticas
		3 C. Literarias
		11 C. Digitales
		C. Literacitat Digital
		10 C. Filológicas Digitales
Contexto	Identificación	Referencia
		Editorial
		Curso
		Unidad
	Distribución	Tipología de contenidos
		Espacio de distribución
		Localización/URL
Significante	Forma	Elemento de llamada
		Tipo tecnología
	Tipología de uso	Cómo se trabaja
		Forma de uso social
		Acción del receptor

En el libro de códigos especificamos cómo se codifica en SPSS los datos obtenidos. No se incorporan cambios en el instrumento validado, se trata de la adecuación a la lógica interna del software estadístico.

Siguiendo Krippendorff (1990) y Hernández, Fernández y Baptista (2006) se certifica la validez del instrumento de análisis mediante la validez de muestreo y la validez semántica o de contenido. Teniendo en cuenta que la inexistencia de estudios previos no permite aplicar otra tipología de validez.

Siguiendo Carmina y Zeller (1979), Krippendorff (1990), Neuendorf (2002) y Viswesvaran, Ondas y Schmidt (1996), se establece la fiabilidad como estabilidad temporal a través del procedimiento test-retest desarrollado por un mismo codificador.

Se analizan 4.807 unidades de registro (usos de tecnología) y se investiga qué competencias se trabajan, cuándo, cómo y dónde.

Resultados

En relación con las variables relacionadas con el contexto y el significante, se observa una radiografía monocolor de los usos de tecnología, con porcentajes elevados en todas las variables para uno de sus valores (Tabla 2):

- Distribución:
 - Tipología de contenidos: Actividad (77,2%).
 - Espacio de distribución: Principal (81,9%).
 - Localización / URL: Interna (82,9%).
- Forma:
 - Elemento de llamada: Ninguno (70,7%).
 - Tipo de tecnología: Interactivo (72,8%).
- Tipología de uso:
 - Cómo se trabaja: Individual (93,1%).
 - Forma de uso social: No-social (99,3%).
 - Acción del receptor: Consumidor (89,9%).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de distribución, forma y tipología de uso de las unidades analizadas.

Contexto			Significante								
Distribución			Forma						Tipología de uso		
	F.	%		F.	%		F.	%		F.	%
Tipología de contenidos			Elemento de llamada			Tipo de tecnología			Cómo se trabaja		
Teoría/expl.	1097	22,8	Nin-guno	3398	70,7	Animación	101	2,1	Individual	4475	93,1
Actividad	3710	77,2	Texto	482	10	Interactivo	3499	72,8	Grupal	332	6,9
Espacio de distribución			Enla-ce	927	19,3	Audiovisual	213	4,4	Forma de uso social		
Principal	3935	81,9				Audio	117	2,4	Social	32	0,7
Secundario	872	18,1				Hiper	631	13,1	No social	4775	99,3
Localización/URL						Otros	246	5,1	Acción del receptor		
Interna	3985	82,9							Consumidor	4322	89,9
Externa	822	17,1							Productor	485	10,1

De tal manera que la mayoría de usos de tecnología son actividades interactivas (del tipo autocorrectivas), que aparecen incrustadas en la pantalla en un espacio principal, de uso individual, no-social, en que el estudiante se convierte en consumidor de contenidos. Por lo tanto lejos de las expectativas de variabilidad. De hecho, ningún cambio de calado respecto del libro de texto en papel.

En relación con el significado, las competencias del ámbito lingüístico son las que aparecen en mayor porcentaje de unidades analizadas (97,5%), mientras que el resto de ámbitos competenciales muestran una presencia inferior: ámbito competencial literario (25%), ámbito competencial digital (15,5), ámbito competencial filológico digital (21,4%).

Dentro del ámbito lingüístico y literario, el trabajo se concentra en dos dimensiones (Comprensión lectora: 97%; Expresión escrita: 65%) (Figura 1) y cuatro competencias:

- Comprensión lectora
 - 97,1%: Competencia lingüística 1. Obtener información interpretar y valorar el contenido de textos escritos de la vida cotidiana, de los medios de comunicación y académicos para comprenderlos.
 - 44,3%: Competencia lingüística 2. Reconocer los géneros de texto, la estructura y su formato, e interpretar los rasgos léxicos y morfosintácticos para comprenderlo.
- Expresión escrita
 - 64,8%: Competencia lingüística 5. Escribir textos de tipología diversa y en diferentes formatos y soportes con adecuación, coherencia, cohesión y corrección lingüística.
 - 53,4%: Competencia lingüística 6. Revisar y corregir el texto para mejorarlo, y cuidar de su presentación formal.

Dentro del ámbito digital, el trabajo es menor y tan sólo se muestra cierta presencialidad en tres competencias centradas en dos dimensiones (Procesamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje: 11%; Ciudadanía, hábitos, civismo e identidad digital: 13%) (Figura 2); en el resto se mantiene la ausencia de aparición.

De forma similar, dentro del ámbito filológico digital, la poca presencia general se distribuye entre tres competencias, relacionadas con el trabajo sobre entornos comunicativos digitales o con la búsqueda y consulta de información en la red, centradas en dos dimensiones (Objeto de análisis: 6,5%; Recursos: 15%) (Tabla 3).

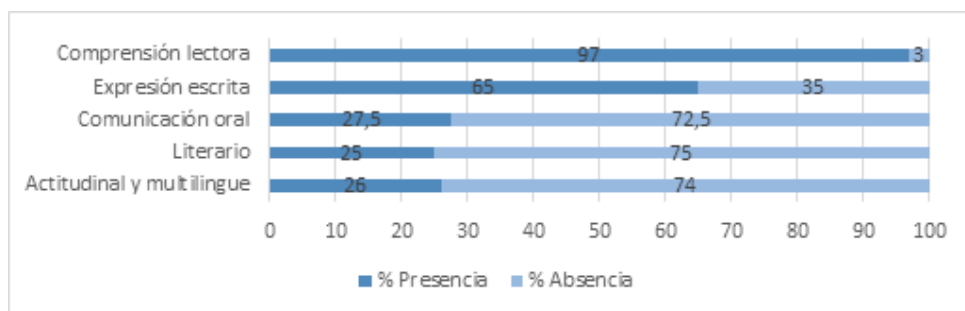


Figura 1. Porcentaje de presencia/absencia de competencias lingüísticas y literarias por dimensiones

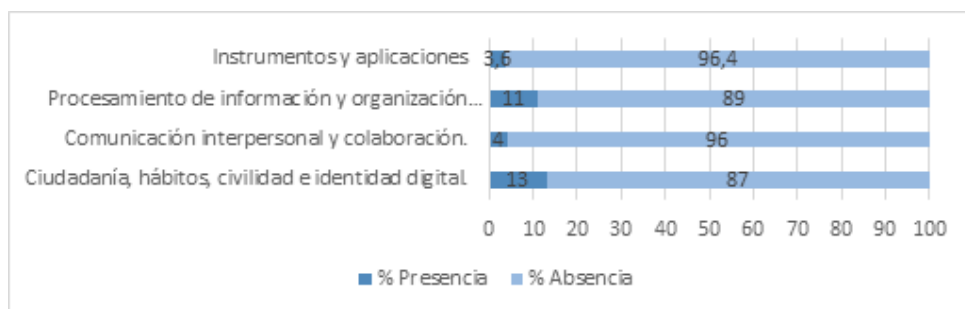


Figura 2. Porcentaje de presencia/absencia de competencias digitales por dimensiones

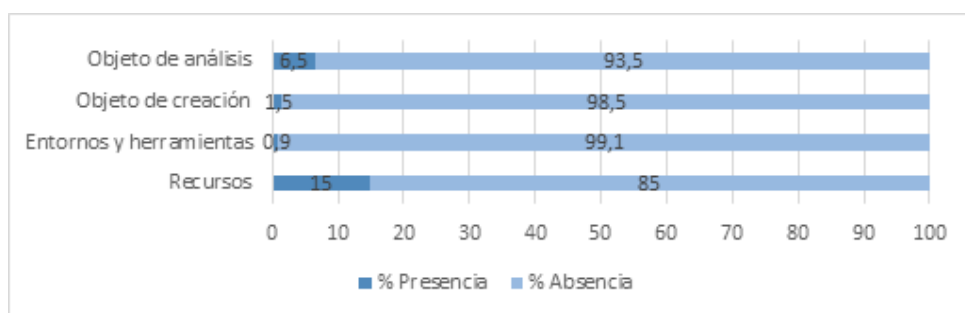


Figura 3. Porcentaje de presencia/absencia de competencias filológicas digitales por dimensiones

Discusión

Aunque el entorno digital en el que se consumen los libros de texto digitales debería dotar al producto educativo de mayor huella tecnológica (Rockinson-Szapkiw, Courduff, Carter, & Bennett, 2013), constatamos que en realidad los contenidos multimedia presentan un uso tradicional, sin existir una verdadera potenciación de las posibilidades didácticas de los elementos multimedia (Brescó, 2015), sin desplegar todas las potencialidades (Esteban, 2013).

En cuanto a los ámbitos competenciales, manifiestan una presencia desigual: competencias lingüísticas, 97,5%; literarias, 25%; digitales, 15,5%, y filológicas digitales, 21,4%. Además, las competencias concretas que se trabajan en cada ámbito no son equitativas; de hecho, algunas casi no se trabajan. De modo que, tal como estudia Brescó (2015), el tratamiento competencial no difiere del tradicional en los libros de texto (es poco competencial).

Si entendemos los libros de texto digitales como los mediadores entre el currículo y la práctica docente en el aula (García, 1999), incluso el verdadero currículo, hay que apuntar que en cuanto al uso de tecnología analizado, ni se trabajan todas las competencias ni con intensidad similar.

No se siguen las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) (Europa, 2006), en tanto que se trabaja poco la adecuación al contexto, en tanto que el contexto real lo puede aportar con mayor intensidad el trabajo en el exterior del LTD.

Conclusiones

En los libros de texto digitales analizados:

- Los usos de tecnología se concentran en actividades (muy a menudo autocorrectivas), contenido interno, trabajan individualmente, el alumno asume el papel de consumidor, aparecen en espacios principales, especialmente si son interactivos, no se usan socialmente y se incorporan a los libros de texto digitales.
- No se ofrece un uso prioritario de la tecnología para trabajar competencias lingüísticas, literarias, digitales y filológicas digitales.
- Los usos de la tecnología son de baja intensidad.
- Se utiliza la tecnología para lograr competencias lingüísticas, literarias, digitales y de filología digital de manera diferente según la competencia.
- Las competencias del ámbito lingüístico son las que aparecen en mayor porcentaje de unidades analizadas (97,5%), mientras el resto de ámbitos competenciales muestran una presencia inferior: ámbito competencial literario (25%), ámbito competencial digital (15,5%), ámbito competencial filológico digital (21,4%).

Por lo tanto, usar la tecnología del entorno del libro de texto digital como material didáctico no implica potenciar las capacidades y realidades tecnológicas del ámbito de conocimiento. Se vislumbra un gran espacio para poder trabajar en la verdadera digitalización de los estudios de lengua y literatura en secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nova York: American Book-Stratford Press. <https://doi.org/10.1086/617924>

Boronat, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 157-174.

Brescó, E. (2015). *Anàlisi de llibres de text digitals: tractament de competències i ús de recursos multimèdia* (tesis doctoral). Universitat de Lleida. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/385621>

Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Catalunya. (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, 1-305. Recuperado de http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca_ES

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Crane, G., Bamman, D., & Jones, A. (2008). ePhilology: When the Books Talk to Their Readers. En S. Schreibman & R. Siemens (Ed.), *A Companion to Digital Literary Studies*. Oxford: Blackwell. Recuperado de <http://www.digitalhumanities.org/companion/DLS/>

Dyer, R. R. (1969). The new philology: An old discipline or a new science? *Computers and the Humanities*, 4(1), 53-64. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/30199322>

Esteban, A. (2013). *Uso del libro de texto digital en las asignaturas de lenguas (castellano-catalán) estudio de caso en el centro de secundaria Duc de Montblanc (Rubi)* (trabajo final de máster). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/216887>

Europa (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30.12.2006(394), 10-18. Recuperado de <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

- Fogel, E. G. (1965). The Humanist and the Computer: Vision and Actuality. *The Journal of Higher Education*, 36(2), 61-68. <https://doi.org/10.2307/1979557>
- García, E. (1999). Setenta y seis propuestas para el análisis de materiales curriculares, especialmente libros de texto. *Anuario de pedagogía*, 1, 175-216.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015a). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria* (2a edició). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria* (2a edició). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-linguistic-ca-es-literatura.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (p. 350-377). Cambridge: The MIT Press. <https://doi.org/10.1002/car.1158>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. L. (1998). *Metamedia literacy: Transforming meanings and media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Paixão de Sousa, M. C. (2013). A filologia digital em língua portuguesa: alguns caminhos. En M. F. Gonçalves & A. Paula (Ed.), *Património textual e humanidades digitais. Da antiga à nova filologia* (p. 113-138). Évora: CIDEHUS. <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.1073>
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers and Education*, 63, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.
- Viswesvaran, C., Ones, D. S., & Schmidt, F. L. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 557-574. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.81.5.557>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>

Educación sobre medios digitales: imprescindible para incentivar las interacciones positivas

Lindín, Carles¹; Serrat, Núria²; Jardí, Andrea³

¹Universitat de Barcelona, carles.lindin@ub.edu

²Universitat de Barcelona, nserrat@ub.edu

³Universitat de Barcelona, ajardi@ub.edu

RESUMEN

Formar en un uso consciente, positivo y crítico de la tecnología ayuda a descender las malas praxis, así como a detectarlas y darles solución. A partir del establecimiento de nueve tópicos de análisis (ciberacoso, odio online, *sexting*, *grooming*, uso excesivo de internet, *gambling*, autenticación de la información, ciberseguridad y privacidad), apuntamos la existencia de relaciones entre ellos, así como una clasificación que resulta útil para la investigación posterior. Seguidamente, mostramos los resultados de la encuesta realizada sobre 137 estudiantes universitarios para conocer su percepción sobre la visión del profesorado en ejercicio, alumnado y familias sobre cada una de las tres categorías emergentes en la clasificación previa.

Los resultados muestran que la preocupación, percepción de peligro y aparición es “bastante” entre profesorado y familias, mientras que “un poco – nada” entre el alumnado. La preparación/formación recibida para la resolución bascula entre “un poco” para familias y profesorado y “nada” para el alumnado.

PALABRAS CLAVE

Formación, prevención, ciberacoso, salud digital, tratamiento de la información.

ABSTRACT

Training in a conscious, positive and critical use of technology helps to reduce malpractice, as well as to detect and solve them. From the establishment of nine analysis topics (cyberbullying, online hate, sexting, grooming, excessive use of the internet, gambling, information authentication, cybersecurity and privacy), we point out the existence of relationships between them, as well as a classification that results useful for further investigation. Next, we show the results of the survey conducted on 137 university students to know their perception of the vision of the teaching staff, students and families about each of the three emerging categories in the previous classification.

The results show that the concern, perception of danger and appearance is “quite” between teachers and families, while “a little - nothing” among students. The preparation/training received for the resolution is between “a little” for families and teachers and “nothing” for students.

KEYWORDS

Training, prevention, cyberbullying, digital health, information processing.

Introducción

Discutir acerca de las potencialidades, virtudes y peligros que encierran los medios digitales continúa siendo una de las tareas permanentes (y pendientes) que el ámbito educativo tiene hoy, tanto en el seno de los centros educativos y universidades como de las familias y las administraciones. Es evidente que la diversidad de funciones que cumplen las tecnologías en nuestras vidas se extiende más allá del ámbito educativo, y algunas de ellas han despertado cierta preocupación en sectores como el de la seguridad o la información.

En los últimos diez años, en un contexto de crecimiento exponencial de agentes, formatos y plataformas que se han convertido en generadores de información y conocimiento, los medios digitales construyen nuevas maneras de interrelación entre personas, entre personas y máquinas y, también, entre máquinas. Estas interacciones nos sitúan ante realidades posiblemente inimaginables; algunas de ellas, incluso no deseadas. Ante esta situación, tanto la administración pública, en sentido amplio, como el sector educativo (especialmente de nuestro interés, niños y jóvenes, profesionales de la educación a distintos niveles y familias), observan casuísticas desconocidas hasta el momento, e intentan intervenir a través de distintas acciones, que pueden ser muy variadas: desde la prescripción a través de normativas hasta la creación de programas formativos especializados y de prevención para dar respuesta a las necesidades generadas a raíz de las “nuevas interacciones”.

En esta realidad se circunscribe la investigación, que forma parte del proyecto Healthy Digital life for Pupils (HD-LIFE), del programa Erasmus+, coordinado por la Erciyes Üniversitesi, en el cual participa la Universität zu Köln y la Universitat de Barcelona.

El proyecto investiga, precisamente, algunas de estas acciones e interacciones, analizando cómo se despliegan en tres realidades culturales muy diferentes (Turquía, Alemania y España). En concreto la promoción y consecución de una vida digital saludable entre los alumnos que los conciencie y aleje de usos nocivos de la red como los identificados a continuación: ciberacoso, odio online, *sexting*, *grooming*, uso excesivo de internet, *gambling*, autenticación de la información, ciberseguridad y privacidad.

Objetivos

Presentamos parte del análisis de la realidad española, que se centra en los siguientes objetivos:

- Delimitar conceptualmente los nueve tópicos de salud digital, clasificarlos y detectar relaciones.
- Reportar datos sobre la visión que los futuros profesionales de la educación tienen acerca de cómo docentes, familias y estudiantes perciben estos tópicos.

Delimitación conceptual y propuesta de clasificación e interrelación

Acercarse al estudio y el análisis de los nueve tópicos (ciberacoso, odio online, *sexting*, *grooming*, uso excesivo de internet, *gambling*, autenticación de la información, ciberseguridad y privacidad) que se tratan en el proyecto de investigación nos dispone ante dos desafíos: el de la denominación conceptual y el de la interrelación de conceptos. Dicho de otra manera, la investigación nos sitúa ante la necesidad de delimitar la realidad sobre la que queremos indagar (es clara, determinada con límites establecidos o, por el contrario, navega entre significados, relaciones y actuaciones diversas) y determinar si aparece una única realidad o concurren más de una, relacionadas las unas con las otras, de manera diversa y con porcentajes varios.

En un grado de más profundidad, nos podemos plantear si todos los tópicos son sinónimos “de mal uso” o “problemas de la vida en la red” o si algunos nos sitúan ante una vida en digital, que conlleva modos y costumbres de presencia y usos en el ámbito digital que más allá de un planteamiento binario (usos positivos/correctos, usos negativos/incorrectos), nos propone ejes en los que podemos situarnos en espacios intermedios según los usos concretos.

Precisamente, para poder transitar correctamente entre estos ejes basculantes, se hace necesaria una formación en alfabetización digital y mediática, en tanto que conocimiento de las reglas, posibilidades y realidades de la vida enredada, relacionadas con las siguientes cuatro habilidades fundamentales: consumir, criticar, compartir y crear.

En realidad, aproximarse a los tópicos desde la visión del eje que bascula frente a la perspectiva binaria, no es más que evolucionar de la lógica dualista, simplificadora y errónea

del nativo/inmigrante digital (Prensky, 2001), a una amplia, modulable y basada en el uso del residente/visitante digital (White, David S.; Le Cornu, 2011).

Es decir, el uso de la tecnología visto como un contínuum que nos sitúa en posiciones diversas en el eje residente/visitante digital más cercano a un extremo u otro según los usos que se realizan de la tecnología, que también varían según momentos temporales. Esta visión puede aportar un plus de empoderamiento sobre los actores finales del proyecto (estudiantado, profesorado, familias), en tanto que no se etiqueta su acción desde la corrección/incorrección (una perspectiva punitiva) sino que se les alienta a conocer el entorno y a actuar en consciencia, sabedores de las posibilidades, los límites (a menudo, legales) y las consecuencias del uso de la tecnología.

No olvidemos que la relación humana con la tecnología digital se establece en el entorno íntimo entre homínido y pantalla, en el cual la superficie iluminada no rebate, contradice, critica ni pone límites. Por tanto, más allá de propuestas desde las administraciones para reglamentar la vida en red (Barrio, 2017; Dorado, 2010; Galván, 2016), la formación para la autorregulación emerge como la estrategia más viable y realista para prevenir lo que podría denominarse una “mala praxis digital”.

Para establecer la definición de los nueve tópicos con los que trabajamos, nos remitimos como fuente principal a Cercaterm (Termcat, 2019), centro de terminología multilingüe especializado en la propuesta de soluciones terminológicas para nuevas realidades o usos lingüísticos más allá de los contenidos ofrecidos por diccionarios generalistas normativos. En los casos en que Cercaterm no aportaba suficiente información, se opta como fuente complementaria Media Smarts. Canada’s Centre for Digital and Media Literacy (MediaSmarts, s. f.) e IS4K – Internet Segura for Kids (IS4K, s. f.).

Clasificación grupal

Como consecuencia de la definición de cada uno de los conceptos que conforman el proyecto, entendemos que sería apropiado realizar una clasificación grupal que:

- Por un lado, permitiera ahondar en la realidad de los nueve tópicos con una reducción conceptual que la incluya de forma más ágil.
- Por otro, trataría holísticamente parte de las interrelaciones entre tópicos que se circunscriben bajo un mismo concepto general.
- Finalmente, permitiría adecuarse al análisis y a la acción entre estudiantado, profesorado y familias desde una perspectiva que resulte más amable y realista.

En este sentido, proponemos agrupar los nueve tópicos en tres conceptos aglutinadores:

- Concepto 1: Ciberacoso (o interacción online). Incluye: Ciberacoso, odio online, *sexting* y grooming.
- Concepto 2: Conductas adictivas. Incluye: Uso excesivo de internet y *gambling*.
- Concepto 3: Tratamiento de la información. Incluye: Autenticación de la información (Fake News), ciberseguridad y privacidad (identidad digital).

Los tres conceptos aglutinadores posibilitan trabajar desde realidades conocidas por los diferentes actores, para posteriormente, en una acción/investigación de más profundidad, poder incurrir en el detalle y la particularidad de cada uno de los nueve tópicos.

Interrelaciones entre conceptos

La clasificación grupal sugerida ya incorpora un cierto grado de interrelación, que podemos ampliar a concurrencias entre tópicos intragrupales o intergrupales, a modo de ejemplo, y sin voluntad de exhaustividad.

- En relación con los conceptos intragrupal:
 - La documentación analizada muestra como a menudo se trata conjuntamente ciberacoso y el odio online. Incluso comparten estrategias de formación para la prevención.
 - El *gambling* acostumbra a estar asociado al uso excesivo de internet.
 - La autenticación de la información, la ciberseguridad y la privacidad están interrelacionadas desde un punto de vista tecnológico. Un mal tratamiento de la ciberseguridad es causante de la divulgación de información privada. Así mismo, sin ciberseguridad resulta difícil trabajar en pro de una autenticación de la información, que daría igual rango de veracidad a cualquier tipo de información por el hecho de ser difundida. En adición, con menor consciencia de privacidad y el alcance de las redes, pueden aparecer más casos de *grooming* y *sexting*.
- En relación con los conceptos intergrupales:
 - A menudo las diferentes formas de ciberacoso se fundamentan u originan en información falsa o una mala gestión de la privacidad o identidad digital.
 - Es habitual que el acceso al *gambling* se produzca a través de las cuentas de los progenitores; por tanto, por una incorrecta gestión de la ciberseguridad y de la identidad digital.

Encuesta sobre la percepción sobre la salud digital desde una visión educativa

Metodología

Una vez establecida la simplificación terminológica, se realiza una encuesta en escala de Likert, sobre la cual se analizan las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (desviación estándar y varianza).

La muestra

Se ha realizado la encuesta sobre 137 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona de las siguientes asignaturas:

Asignatura	Grupo	Núm. estudiantes
Alfabetización digital	D1	17
	D2	18
Diseño, desarrollo y evaluación de la formación	M1	37
	M2	40
	T2	25
TOTAL ESTUDIANTES: 137		

Tabla 1. Muestra de estudiantes sobre la cuál se realiza la encuesta.

Los alumnos de “Alfabetización digital” son estudiantes de primer curso de la doble titulación del Grado Maestro en Educación Infantil y Primaria, mientras que los alumnos de la asignatura “Diseño, desarrollo y evaluación de la formación” son estudiantes de tercer curso del Grado en Pedagogía.

En primer lugar, se presenta el contenido de la encuesta. Seguidamente se ofrecen los resultados. A partir del análisis global entre las respuestas de todos los estudiantes, se incidirá en los patrones observados, así como en singularidades que aportan valor según los objetivos del estudio piloto. Posteriormente, se incorpora un análisis comparado entre las respuestas

de los estudiantes que han recibido formación sobre los nueve tópicos de la investigación (*Alfabetización digital*, grupo D1) y los que no la han recibido (el resto), teniendo en cuenta que todos son estudiantes con una sensibilidad educativa por la tipología de grado que están cursando, y han recibido formación acerca del uso de las tecnologías en el contexto educativo. Finalmente, a modo de conclusión, se remarcan los principales resultados obtenidos.

Instrumento de recogida de información. La encuesta

En la encuesta se pregunta sobre los 9 tópicos que forman parte de la investigación, agrupados bajo los tres conceptos aglutinadores: Ciberacoso, conductas adictivas y tratamiento de la información.

La encuesta está formada por 36 preguntas, agrupadas en 12 grandes bloques, en las cuales se pregunta por lo que piensan/sienten los tres agentes de referencia (docentes —se ha simplificado en “maestros”—, familia —se ha simplificado en “padres”— y estudiantes) sobre estos tres conceptos aglutinadores. Por lo tanto, la percepción de los estudiantes de grado sobre la visión de los tres principales agentes se analiza a partir de las siguientes cuatro dimensiones:

- Dimensión 1. Preocupación
- Dimensión 2. Peligro
- Dimensión 3. Aparición
- Dimensión 4. Formación recibida

Estas cuatro dimensiones se despliegan a través de las siguientes preguntas-base:

1. ¿Preocupa el ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información a los maestros/padres/alumnos?
2. ¿Los maestros/padres/alumnos creen que el ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información representa un peligro para los alumnos?
3. ¿Los maestros/padres/alumnos piensan que el ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información se da frecuentemente?
4. ¿Crees que los maestros/padres/alumnos están preparados para resolver los problemas que puedan surgir del ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información?

Su combinatoria origina las 36 preguntas siguientes del cuestionario:

Ciberacoso
1a) ¿Preocupa el ciberacoso a los maestros/padres/alumnos?
1b) ¿Preocupa el ciberacoso a los padres?
1c) ¿Preocupa el ciberacoso a los alumnos?
2a) ¿Los maestros creen que el ciberacoso representa un peligro para los alumnos?
2b) ¿Los padres creen que el ciberacoso representa un peligro para los alumnos?
2c) ¿Los alumnos creen que el ciberacoso representa un peligro para los alumnos?
3a) ¿Los maestros piensan que el ciberacoso se da frecuentemente?
3b) ¿Los padres piensan que el ciberacoso se da frecuentemente?
3c) ¿Los alumnos piensan que el ciberacoso se da frecuentemente?
4a) ¿Crees que los maestros están preparados para resolver el ciberacoso que puedan surgir?
4b) ¿Crees que los padres están preparados para resolver el ciberacoso que pueda surgir?
4c) ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver el ciberacoso que pueda surgir?

Conductas adictivas
5a) ¿Preocupa este tema a los maestros? 5b) ¿Preocupa este tema a los padres? 5c) ¿Preocupa este tema a los alumnos? 6a) ¿Los maestros creen que representa un peligro para los alumnos? 6b) ¿Los padres creen que representa un peligro para los alumnos? 6c) ¿Los alumnos creen que representa un peligro para los alumnos? 7a) ¿Los maestros piensan que se da frecuentemente? 7b) ¿Los padres piensan que se da frecuentemente? 7c) ¿Los alumnos piensan que se da frecuentemente? 8a) ¿Crees que los maestros están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? 8b) ¿Crees que los padres están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? 8c) ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver los problemas que puedan surgir?

Tratamiento de la información
9a) ¿Preocupa este tema a los maestros? 9b) ¿Preocupa este tema a los padres? 9c) ¿Preocupa este tema a los alumnos? 10a) ¿Los maestros creen que representa un peligro para los alumnos? 10b) ¿Los padres creen que representa un peligro para los alumnos? 10c) ¿Los alumnos creen que representa un peligro para los alumnos? 1 1a) ¿Los maestros piensan que se da frecuentemente? 11b) ¿Los padres piensan que se da frecuentemente? 11c) ¿Los alumnos piensan que se da frecuentemente? 12a) ¿Crees que los maestros están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? 12b) ¿Crees que los padres están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? 12c) ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver los problemas que puedan surgir?

La valoración de cada uno de los ítems se realiza mediante una escala de Likert, según los siguientes valores:

- 1: Nada
- 2: Un poco
- 3: Bastante
- 4: Mucho
- 0: Sin respuesta

Los resultados

Aproximación global

Si atendemos a los datos estadísticos globales (de todas las encuestas obtenidas), especialmente a la media, mediana y moda (ver Tabla 2), se observa que en los resultados se reproducen dos patrones:

- a) Tres primeras preguntas (preocupación, percepción de peligro y aparición) sobre los tres agentes (maestros, padres, alumnos):
 - Maestros y padres: Bastante.
 - Alumnos: Un poco – Nada.

Para cualquiera de los conceptos (ciberacoso, conductas adictivas y tratamiento de la información) se produce una clara diferencia entre las respuestas sobre maestros y padres y las dadas sobre estudiantes. Sobre maestros y padres, la tendencia es “Bastante” (medias, modas y mediana alrededor de “3”). Si bien la puntuación es ligeramente superior para los padres (a menudo la moda es “4”: “Mucho”).

Así mismo la percepción sobre los alumnos decae notablemente: “Nada” o “Un poco”, según los casos, son las respuestas más habituales (medias, modas y medianas alrededor de “2”).

b) Para la cuarta pregunta (preparación para la resolución) sobre los tres agentes (maestros, padres, alumnos):

- Maestros y padres: Un poco.
- Alumnos: Nada.

Para cualquiera de los conceptos (ciberacoso, conductas adictivas y tratamiento de la información) la puntuación es claramente inferior al de las tres primeras. Las medias basculan entre “1,2” i “2,2”, y las medianas y las modas entre “1” y “2”. Nuevamente, mientras que la mediana y la moda es “Un poco” para maestros y padres, decae a “Nada” para los alumnos.

Tabla 2. Estadísticos globales.

	Ciberacoso											
	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4a	4b	4c
Válido	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,9	3,5	2,5	3,3	3,6	2,5	2,9	2,8	2,3	2,1	1,7	1,5
Mediana	3	4	2	3	4	2	3	3	2	2	2	1
Moda	3	4	2	4	4	2	3	3	2	2	2	1
Desviación estándar	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,9	0,7	0,9	0,8	0,8	0,7	0,7
Varianza	0,7	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7	0,5	0,9	0,7	0,7	0,6	0,5

	Conductas adictivas											
	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	7b	7c	8a	8b	8c
Válido	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,7	3,2	1,5	2,9	3,2	1,8	2,9	2,9	1,9	2,1	1,8	1,4
Mediana	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	2	1
Moda	3	4	1	3	3	2	3	3	2	2	2	1
Desviación estándar	0,9	0,8	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,7	0,7	0,6
Varianza	0,8	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,6	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4

	Tratamiento de la información											
	9a	9b	9c	10a	10b	10c	11a	11b	11c	12a	12b	12c
Válido	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,9	3	1,9	3	3,1	1,8	2,9	2,8	1,9	2,2	2	1,5
Mediana	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1
Moda	3	4	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1
Desviación estándar	0,9	0,9	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	1	0,8	0,9	0,9	0,8
Varianza	0,8	0,9	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	1	0,6	0,8	0,9	0,7

Si observamos los resultados mayoritarios y minoritarios, las preguntas que reciben como respuesta mayor preocupación, percepción de peligro, aparición o preparación para la resolución son:

- 1b) [Ciberacoso] ¿Preocupa el ciberacoso a los padres? Mediana: 4 - Moda: 4
- 2b) [Ciberacoso] ¿Los padres creen que el ciberacoso representa un peligro para los alumnos? Mediana: 4 - Moda: 4
- 5b) [Conductas adictivas] ¿Preocupa este tema a los padres? Mediana: 3 - Moda: 4
- 9b) [Tratamiento de la información] ¿Preocupa este tema a los padres? Mediana: 3 - Moda: 4

Por lo tanto, la percepción sobre la preocupación de los padres es “Mucha” para todos tópicos trabajados. Una preocupación superior a la que tendrían maestros y alumnos.

Las preguntas que reciben como respuesta menor preocupación, percepción de peligro, aparición o preparación para la resolución son:

- 4c) [Ciberacoso] ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver el ciberacoso que pueda surgir? Mediana: 1 - Moda: 1
- 8c) [Conductas adictivas] ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? Mediana: 1 - Moda: 1
- 12c) [Tratamiento de la información] ¿Crees que los alumnos están preparados para resolver los problemas que puedan surgir? Mediana: 1 - Moda: 1

Por lo tanto, se entiende que los alumnos no están “nada” preparados para resolver los problemas que puedan surgir en relación con los tópicos analizados.

No se perciben diferencias según conceptos: ciberacoso, conductas adictivas y tratamiento de la información (Figura 1, 2 y 3).

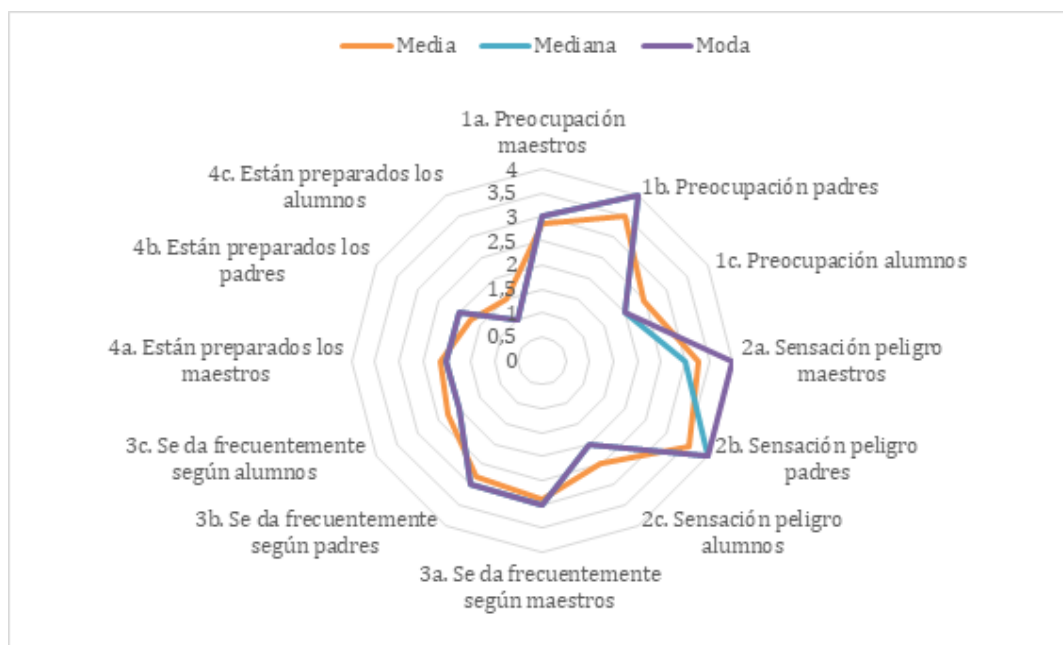


Figura 1. Media, mediana y moda de las respuestas sobre ciberacoso.

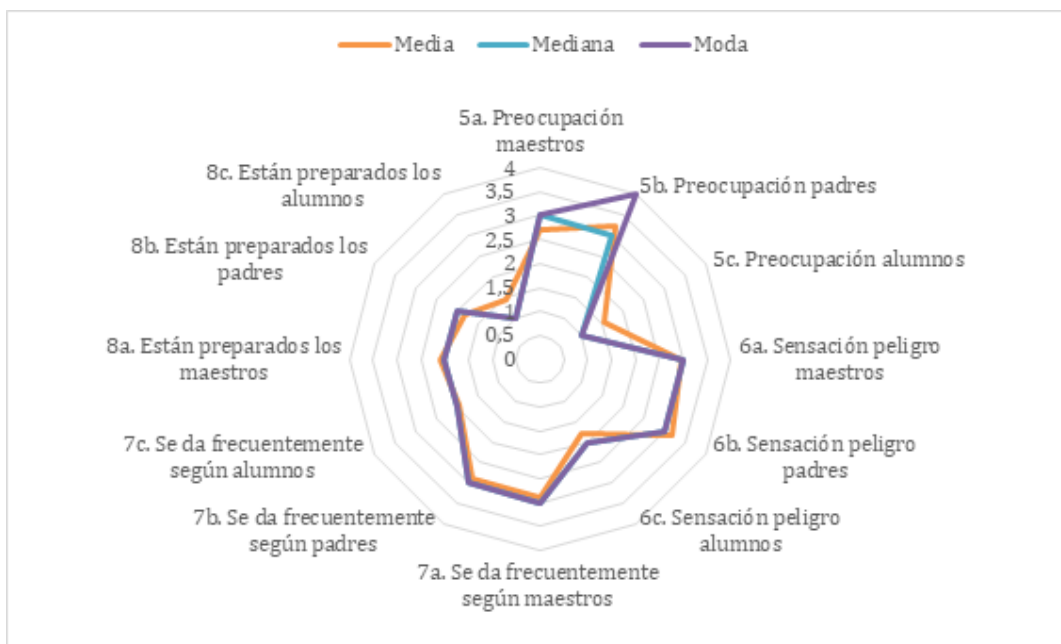


Figura 2. Media, mediana y moda de las respuestas sobre conductas adictivas.

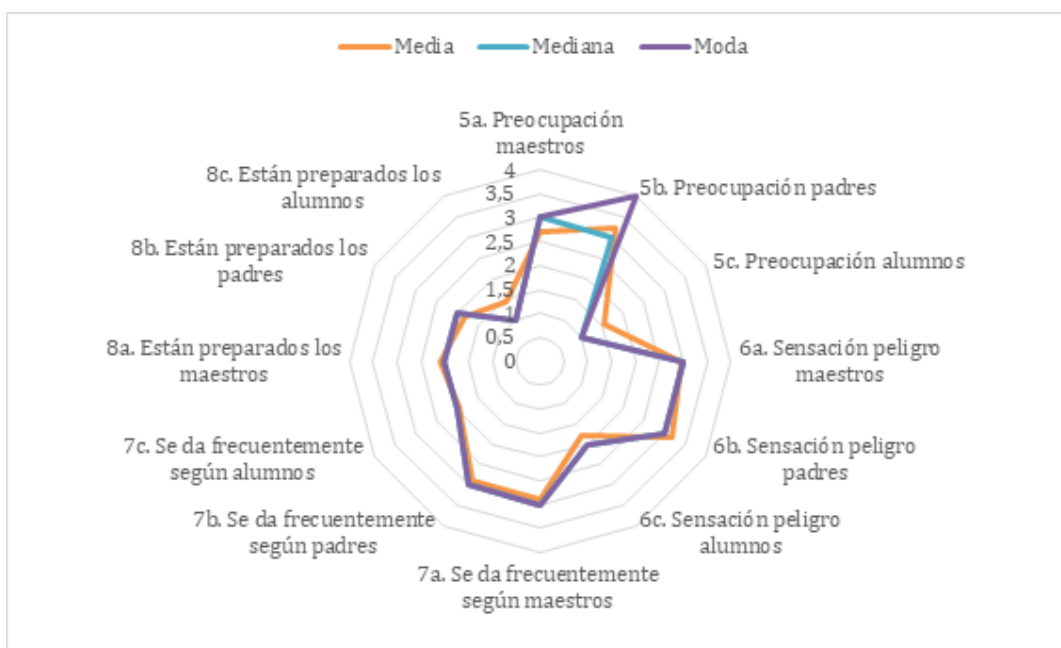


Figura 3. Media, mediana y moda de las respuestas sobre tratamiento de la información.

4.4.2 Según la formación recibida

No se observan diferencias de calado para la mayoría de preguntas entre las respuestas obtenidas entre estudiantes que ha recibido formación sobre los nueve tópicos de la investigación y los que no la han recibido.

Por tanto, la formación cambia poco lo que se piensa o siente sobre la preocupación, percepción de peligro, aparición y preparación para la resolución de maestros, padres y alumnos.

Conclusiones

Como puede observarse en las tres figuras (Figura 1, 2 y 3):

- a) No se aprecian diferencias significativas en las respuestas según los conceptos (ciberacoso, conductas adictivas y tratamiento de la información).
- b) El perfil dibujado por media, mediana y moda coincide en la mayoría de preguntas de la encuesta.
- c) El eje que marca diferencias es el sujeto sobre el que se focalizan las preguntas: maestros, padres o alumnos.
- d) El estudiantado universitario participante cree que los maestros están bastante preocupados por el ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información; creen que representan un peligro para los alumnos y creen que sucede frecuentemente en el mismo grado. Además, perciben que los maestros están poco formados en estos tópicos.

En cuanto a los padres, los participantes creen que están preocupados por los tópicos investigados, creen que representan un peligro para los alumnos y creen que sucede frecuentemente, en bastante grado. En contraste, piensan que están poco preparados para resolver los problemas que puedan surgir del ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información.

Creen que el alumnado está nada preocupado, por el ciberacoso, las conductas adictivas y el tratamiento de la información; no lo perciben como un peligro para ellos mismos; piensan que no sucede frecuentemente y, consecuentemente, creen que no están preparados para resolver problemas de esta índole y derivados.

- e) Destaca que, de forma general:
 - La percepción sobre la preocupación de los padres es “Mucha” para todos tópicos trabajados. Una preocupación superior a la que tendrían maestros y alumnos.
 - Los alumnos no están “Nada” preparados para resolver los problemas que puedan surgir en relación con los tópicos analizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio, M. (2017). *Derecho público e Internet: la actividad administrativa de regulación de la Red*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).
- Dorado, J. G. (2010). *El derecho a la intimidad en Internet [TFG]*. Universidad Siglo XXI. Recuperado de <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/10655>.
- Galván, E. R. (2016). Libertad de expresión e Internet. En *XVI Simposio Argentino de Informática y Derecho (SID 2016) - JAIIO 45 (Tres de Febrero, 2016)* (pp. 40-54).
- IS4K (s. f.). IS4K – Internet Segura for Kids. Recuperado de <https://www.is4k.es/>.
- MediaSmarts. (s. f.). Media Smarts. Canada’s Centre for Digital and Media Literacy. Recuperado de <http://mediasmarts.ca/>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Termcat (2019). Cercaterm. Barcelona: Termcat. Recuperado de <http://www.termcat.cat/ca/cercaterm>
- White, David S.; Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16, núm. 9. Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>.

La Barcelonada 2019: análisis de una práctica educativa que utiliza las TIC para promover la conexión entre contextos de aprendizaje y los intereses del alumnado

Varona Klioukina, Sofía¹; Villablanca Retamal, Alexandra²

¹*Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, sofia.varona.klioukina@gmail.com*

²*Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, avillare7@alumnes.ub.es*

RESUMEN

El uso pedagógico de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para promover la conexión entre distintos contextos de aprendizaje y los intereses del alumnado requiere mayores esfuerzos para diseñar e implementar prácticas educativas que posibiliten a los alumnos atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes escolares. En virtud de ello, se analizaron las actividades de aprendizaje de la práctica *La Barcelonada 2019* en relación con la integración de los intereses de los alumnos al diseño de las actividades y al establecimiento de las conexiones entre contextos por los cuales transitan los alumnos y que van configurando sus trayectorias de aprendizaje. Se halló que, si bien esta práctica promueve actividades que consideran en buena medida estrategias para desarrollar los intereses y establecer conexiones entre contextos, el hecho de ser una práctica puntual y aislada limitaría su potencial para configurar trayectorias de aprendizaje con sentido para los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Barcelonada 2019, personalización del aprendizaje, TIC, intereses del alumnado, conexión de experiencias de aprendizaje, sentido del aprendizaje

ABSTRACT

The pedagogical use of the new Information and Communication Technologies (ICT) to promote the connection between different learning contexts and student interests requires greater efforts to design and implement educational practices that enable students to attribute meaning and personal value to school learning. In this respect, the learning activities of the educational practice *La Barcelonada 2019* were analysed in relation to the integration of the students' interests to the design of the activities and the establishment of connections between contexts through which students travel and configure their learning paths. It was found that, although this practice promotes strategies that largely integrate interests and connections between contexts, the fact of being punctual and isolated would limit its potential to configure meaningful learning paths for students.

KEYWORDS

Barcelonada 2019, personalized learning, ICT, students' interests, connection of learning experiences, learning sense

Objetivo

Analizar la práctica educativa “La Barcelonada 2019” en relación con dos dimensiones de la personalización del aprendizaje escolar: toma en consideración de intereses y conexión de experiencias de aprendizaje del alumnado para evaluar el impacto en sus trayectorias de aprendizaje a fin de promover y fomentar el sentido y valor personal que éstos les atribuyen a los aprendizajes escolares.

Fundamentación teórica

En la sociedad contemporánea es fundamental responder a la necesidad de incorporar los intereses y las experiencias de los estudiantes a los contenidos escolares (Coll, 2016, 2018b) y la importancia del establecimiento de conexiones de diferentes contextos de actividad por los que transitan los aprendices y que configuran sus trayectorias de aprendizaje (Membrive, 2018). En este sentido, la personalización del aprendizaje escolar se presenta como una propuesta pedagógica del orden constructivista de orientación sociocultural que se centra en el aprendiz, lo que implica ajustar la acción educativa teniendo en cuenta las características del alumnado, sus necesidades, objetivos e intereses (Coll, 2016). Ello, a partir de darle voz a los aprendices y ofrecerles la posibilidad de decidir sobre qué, cómo, cuándo, dónde y con quién aprenden. Del mismo modo, es necesario reconocer la capacidad del alumno para tomar decisiones y autorregular su propio proceso de aprendizaje diversificando, de esta manera, oportunidades, experiencias y recursos. En rigor, la personalización se concibe como el medio para revertir el fenómeno del desdibujamiento del sentido de la educación escolar que afecta a sectores cada vez más amplios del alumnado, sobre todo en los últimos cursos de la educación primaria y en la educación secundaria, como consecuencia de los cambios que se han venido produciendo en las últimas décadas en los parámetros de aprendizaje humano (Coll, 2009; Kumpulainen & Sefton-Green, 2014; Rajala, 2016); a través de la personalización, es posible conectar las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes con el contexto escolar y lograr que el aprendiz atribuya sentido y valor personal a lo que aprende.

En esta línea, la personalización del aprendizaje recoge un conjunto de estrategias educativas orientadas a promover la atribución de sentido a los aprendizajes escolares por parte del alumnado. Para ello, es necesario que se presenten una o más de las siguientes características: ser culturalmente sensible, tener una fuerte base experiencial o alto componente vivencial, fomentar la conexión de experiencias de aprendizaje en diferentes contextos, trabajar a partir de los intereses y objetivos del estudiante, ceder el control del proceso de aprendizaje al aprendiz, favorecer la reflexión del alumno respecto a su propio proceso de aprendizaje, permitir que el estudiante aprenda algo sobre sí mismo como aprendiz (Coll, 2018a).

Dicho esto, nos gustaría destacar cuatro grandes dimensiones de la personalización del aprendizaje en torno a las cuales se puede desarrollar una serie de actuaciones y estrategias educativas (Coll, 2018a).

1. Toma en consideración de los intereses y los objetivos de los estudiantes en relación a las actividades que se despliegan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este aspecto, si se busca que los procesos de aprendizaje sean efectivos, es esencial conectarlos con los intereses y aspiraciones de los estudiantes y, así, conseguir que el aprendizaje tenga valor personal para ellos. Esto significa ayudarles a entender los objetivos de los contenidos escolares a fin de descubrir su utilidad.
2. Reconocimiento de la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre los componentes de las actividades de aprendizaje en las que participa. De este modo, es necesario crear entornos en los que el aprendiz pueda tener voz propia para tomar decisiones sobre qué, cuándo, cómo y dónde aprender. Para lograr esto, los maestros desempeñan un papel vital en la elaboración, organización y desarrollo de las experiencias educativas en las que participará el aprendiz. Más aún, la personalización del aprendizaje empuja a los educadores a que la participación del alumnado se refleje también en el diseño de estas experiencias para que tome mayor control de su propio proceso de aprendizaje.
3. Establecimiento de conexiones entre los contenidos escolares y experiencias de aprendizaje del alumnado, cuyo origen puede darse en diferentes momentos y contextos. Las actividades de aprendizaje pueden llevarse a cabo dentro de

una clase o fuera de ella, también podrían ocurrir en múltiples clases o fuera de la escuela.

4. Previsión de tiempos, espacios y actividades específicas dedicados a la reflexión tanto individual como colectiva por parte de los estudiantes sobre experiencias de aprendizaje significativas, así como su forma de afrontar las actividades y tareas de aprendizaje.

La personalización del aprendizaje le permite al maestro ayudar al alumno a identificar sus necesidades, fortalezas, intereses y motivaciones personales. De este modo, el alumnado tiene la posibilidad de seguir recorridos de aprendizaje en función de sus objetivos y progresos, mediante metodologías didácticas de indagación y utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En ese aspecto, la incorporación de las nuevas tecnologías permite que se potencie el contexto de adquisición de competencias que serán vitales en la sociedad actual, sobre todo, la adquisición de una competencia que es transversal a todos los contextos como lo es la competencia de *aprender a aprender* (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Solari y Merino, 2018). En adición, Adell y Castañeda (2012) afirman que las nuevas tecnologías posibilitan espacios y recursos que ayudan a desplegar en la práctica conocimientos aprendidos en la escuela. El buen uso de las TIC, es decir, el diseño tecno-pedagógico asociado a los usos, permite que el individuo pueda construir su propio conocimiento, lo modifique y lo reelabore, desarrollando así habilidades relacionadas a la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012).

De igual modo, las TIC potencian la adopción de un rol activo por parte del estudiante, factor clave en el desarrollo de estrategias educativas que tienen como fin personalizar el aprendizaje. De acuerdo con esto, autores como Reparaz, Echarri y Naval (2002) señalan la facilitación de las TIC en la creación de situaciones en las que el alumno se encarga personalmente y de manera autónoma de la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, es el estudiante quien elige las ayudas necesarias, así como los recursos que precisa para el desarrollo de su formación.

La autenticidad de los contextos de actividad en los que participa el alumnado es fundamental para atribuir sentido y valor personal al aprendizaje. En este marco, los intereses juegan un papel crucial en las relaciones y conexiones entre las experiencias de aprendizaje del alumnado dentro y fuera de la escuela (Coll, 2018). A su vez, estas conexiones pueden contribuir en la construcción de los intereses por parte del alumnado. En este sentido, poner las TIC al servicio de la personalización del aprendizaje puede contribuir a fomentar el interés y potenciar la conexión entre contextos (Holmes, Anastopoulou, Schaumburg y Mavrikis, 2018). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por utilizar las TIC al servicio de la personalización, todavía se requiere mayor investigación sobre cómo las nuevas tecnologías digitales pueden apoyar el proceso de personalizar el aprendizaje (Bartolomé, Castañeda y Adell, 2018). En este contexto, se plantea la necesidad de explorar el uso de las TIC para favorecer la conexión entre contextos y el interés de los alumnos por el aprendizaje. (Coll, 2013; Sun, Siklander y Ruokamo, 2018).

Contexto de aplicación

Esta propuesta educativa se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio titulado *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*¹, cuya finalidad es explorar, analizar y sistematizar

1 Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad PERSONAE, IP. Dr. César Coll (ref. EDU2017-82321-R). Se puede obtener más información sobre este proyecto y el grupo de investigación en <https://ble.psyed.edu.es>

prácticas educativas que promueven estrategias de personalización del aprendizaje escolar en diferentes ciudades de España.

La Barcelonada es una práctica educativa promovida por la red LaceNet. Este equipo (LaceNet) es una asociación de profesionales de la enseñanza de la comarca del Bages (Cataluña) interesados por el uso educativo de la telemática. Los principios fundacionales de esta asociación se basan en la inquietud e interés de un grupo de personas por el uso educativo de las redes de comunicación telemáticas y las TIC en general, especialmente las que facilitan un trabajo colaborativo, tanto entre alumnos como entre profesores. El Equipo LaceNet nace a partir del conocimiento de la existencia de otras redes de individuos que tienen como fin diseñar y participar en proyectos educativos comunes a partir del uso intensivo y justificado de las TIC, como por ejemplo Patinet a nivel local (asociación de la comarca del Vallés) o IEARN a nivel internacional. La Barcelonada 2019, práctica que nos convoca, está dirigida a que jóvenes de distintos centros educativos de Cataluña puedan saber localizar cualquier punto de la ciudad de Barcelona combinando los medios clásicos con el uso de las últimas tecnologías (internet mobile, geolocalización, redes sociales, códigos QR, realidad aumentada, etc.).

La jornada se inicia con la organización de los grupos de alumnos y el reparto a cada uno de ellos de una serie de cinco tarjetas en las que se muestran los sitios de la ciudad por los que se debe circular, una tarjeta de transporte de diez viajes y un bono de almuerzo. Al comienzo, los grupos trabajan de forma individual con el objetivo de organizarse, elegir el recorrido que llevarán a cabo y tomar decisiones en torno a cómo desarrollar las actividades propuestas (Ejemplo Tabla 1). Posteriormente, los docentes y alumnos participantes se ubican en un punto céntrico de Barcelona (Plaza Cataluña). Una vez reunidos, los profesores se retiran a un lugar cercano (Tienda Movistar) que han reservado previamente como centro de control para realizar el seguimiento de la actividad a través de la aplicación Life360 y la geolocalización de las fotografías que van subiendo a la red social Instagram.

Los grupos de estudiantes inician sus recorridos y conforme van llegando a los lugares que aparecen en las tarjetas, utilizan el lector de QR para leer el código y activar la aplicación de realidad aumentada, la cual suministra información sobre el sitio y propone una tarea (responder una pregunta, filmar un video, realizar una fotografía, etc.). Es necesario mencionar que, si bien inicialmente establecen un plan de ruta y de tareas a realizar, el itinerario se va modificando de acuerdo al transcurso del mismo. Una vez culminada la tarea, cada grupo debe subir el producto respectivo a Instagram, junto a los hashtags adecuados. Asimismo, los alumnos deben medir el ruido en cada punto establecido durante 20 segundos a través de la aplicación *Sound Meter*. Luego, han de realizar una captura de pantalla de la medida obtenida, completar el formulario con el valor de ruido y publicarlo en Twitter. En cuanto a la actividad relacionada con detectar barreras arquitectónicas en la ciudad, los estudiantes deben realizar una fotografía del espacio que consideren no apto para personas con discapacidad y luego completar un formulario en Google Docs, adjuntando dicha foto. Finalmente, al concluir el recorrido, cada grupo se concentra nuevamente en Plaza Cataluña y se da por finalizada de manera formal la jornada. Cabe mencionar que los docentes a cargo de los centros educativos seleccionados de forma aleatoria se reúnen posteriormente para premiar a aquellos equipos que hayan realizado los productos más originales e innovadores.

Tabla 1: Actividades genéricas y uso de las TIC

Actividades		Descripción	TIC
Actividad 1	Crear usuarios en las redes sociales y hacer difusión de las tareas a realizar (Ejemplo Tabla 2)	Utilizar distintas redes sociales para difundir y compartir noticias sobre las actividades realizadas mediante comentarios, fotos y videos en tiempo real.	Instagram, Twitter, Facebook, Google Fotos

Actividad 2	Itinerario	Confeccionar de manera efectiva una ruta coherente de los cinco puntos a localizar. Para ello consultan mapas y aplicaciones de geolocalización.	Google Maps, My Maps
Actividad 3	Lectura de código QR y aumentar contenido virtual o digital	Instalar, configurar y utilizar Apps adecuadamente y de manera organizada, según las instrucciones facilitadas y las finalidades esperadas.	i-nigma (Lector QR) RA18 (Realidad Aumentada)
Actividad 4	Medidas del ruido		Sound Meter Twitter
Actividad 5	Círculos y mensajes, seguimiento completo de control y comprobación de publicaciones.		Life360 (Geolocalización)
Actividad 6	Barreras arquitectónicas	Detectar barreras arquitectónicas para las personas con problemas de movilidad y reflexionan sobre las necesidades del colectivo. Datos que, posteriormente, fueron utilizados para realizar un mapa.	Google Docs, RA (Realidad Aumentada)

Tabla 2: Listado de tareas a realizar en la Actividad 1

Tareas de Actividad 1	Descripción
Bookface	Realizar una fotografía que integre al participante con la portada de un libro.
Video literario	Grabar un video inspirado en alguna cita literaria.
Video Móviles	Realizarle una entrevista a algún peatón con el fin de conocer su opinión personal sobre el uso del móvil en el aula.
Foto libre	Hacer una foto de tipo libre. En este caso, se valora mucho la creatividad y la capacidad de improvisar una imagen aprovechando el entorno urbano del lugar donde se encuentre.

Participantes

En la última edición de la Barcelonada participaron alrededor de 2220 alumnos, quienes provinieron de 31 institutos de distintas partes de Cataluña. Respecto al diseño e implementación de dicha práctica, participaron diversos profesores del equipo de LaceNet: Palmira Santamaría, Jordi Marín, Dani Blasi, Maria Estruch, Toni Tubio, Juan Carlos Sampera, Nia Coldeforns y Ramon Barlam. A su vez, la aplicación de realidad aumentada fue implementada por la EETAC y más concretamente por: Roc Meseguer, Dolors Royo y David Nuevo.

Los centros participantes y sus profesores representantes que también han hecho posible la ejecución del proyecto fueron:

1. INS Alba del Vallès (Sant Fost de Campsentelles)
2. INS Cal Gravat (Manresa)
3. SINS Cardener (Sant Joan de Vilatorrada)
4. INS Castellar (Castellar del Vallès)
5. INS Castellet (Sant Vicenç de Castellet)
6. INS d'Auro (Santpedor)
7. INS els Alfacs (Sant Carles de la Ràpita)

8. INS El Vern (Lliçà de Vall)
9. INS Enric Borràs (Badalona)
10. INS Font del Ferro (Palafolls)
11. INS Guillem Catà (Manresa)
12. INS Lacetània (Manresa)
13. INS La Serreta (Rubí)
14. IES Llobregat (Sallent)
15. INS Manuel Blancafort (La Garriga)
16. INS Molí de la Vila (Capellades)
17. INS Montbui (Santa Margarida de Montbui)
18. INS Navarcles (Navarcles)
19. INS Pere Fontdevila (Gironella)
20. INS Puig-reig (Puig-reig)
21. IE Ramon Calvet (Castellterçol)
22. IE Sant Jordi (Navàs)
23. SES Vallbona d'Anoia (Vallbona d'Anoia)
24. INS La Sínia (Parets del Vallès)
25. INS Joan Oliver (Sabadell)
26. INS Pla Marcell (Cardedeu)
27. IES Sant Pol de Mar (San Pol de Mar)
28. IES S'Agulla (Blanes)
29. INS Pius Font i Quer (Manresa)
30. IES Antoni Pous i Argila (Manlleu)
31. INS Castell del Quer (Prats de Lluçanès)

Análisis y resultados

Para el análisis de la práctica educativa se han propuesto los siguientes focos de análisis:

Foco de análisis 1	Conexión de las experiencias de aprendizaje del alumnado dentro y fuera de la escuela.	Este foco incluye el reconocimiento de las experiencias de aprendizaje (y de su posible desarrollo) que cada alumno y profesor reconoce como relevante respecto al diseño y la implementación de las actividades incluidas en la práctica innovadora. En este sentido, también incorpora la construcción y seguimiento de trayectorias de aprendizaje del alumnado y los procesos de reflexión, valoración y, en su caso, reconfiguración de estas trayectorias.
Foco de análisis 2	Toma en consideración de los intereses y objetivos de aprendizaje de los alumnos.	Este ámbito abarca la identificación de aquellos aspectos de la práctica innovadora que profesores y estudiantes reconocen como centrales para reconocer, valorar, reflexionar, construir y reconstruir los intereses y objetivos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de las actividades y tareas de aprendizaje expuestas en el apartado anterior, podemos recabar la siguiente información de interés para cada uno de nuestros focos de análisis:

- *Conexión de experiencias de aprendizaje del alumnado dentro y fuera de la escuela.*

La Barcelonada, definida como un proyecto de conocimiento del entorno, es una práctica de innovación educativa que fomenta en buena medida la conexión entre las experiencias de aprendizaje escolares y no escolares. En este sentido, los profesores toman en consideración las competencias digitales que poseen los alumnos y que ponen en práctica diariamente en sus actividades cotidianas con sus familias y amigos y las integran al diseño, planificación

e implementación de un conjunto de actividades orientadas a que los alumnos conozcan mejor su ciudad utilizando Apps como MyMaps, Instagram, Gmail, Twitter, Facebook, por nombrar algunas, para cumplir con los objetivos esperados. Consideramos que, si bien, ésta no es una finalidad explícita, el profesorado trabaja varios aspectos relacionados con la conexión de experiencias de aprendizaje del alumnado. Para lograr dicha conexión es imprescindible el diseño tecno-pedagógico asociado a los usos que se hace de las TIC, puesto que éstas ayudan a que los equipos en competencia puedan desarrollar diversas acciones para orientarse e interpretar los lugares por los que van transitando, gestionar la información, crear nueva información en distintos formatos, tomar decisiones y conocer las características que tiene su ciudad para luego compartirlas.

Consideramos necesario destacar que la puesta en marcha de esta práctica les ha permitido establecer conexiones, por un lado, fuera- dentro, es decir, al realizar actividades fuera del instituto que pueden relacionar con actividades en diferentes disciplinas o ámbitos (por ejemplo, aplicaciones tecnológicas, ciencias, historia, etc.). Por otro, implica una conexión dentro-fuera; potenciar y/o generar nuevos intereses relacionados tanto con los recursos y oportunidades de aprendizaje que les puede ofrecer la ciudad como con el uso de nuevas Apps como Life360, RA18, i-nigma, dB, etc., que les permitan actuar y comunicarse fuera del instituto.

En cuanto a su impacto en la construcción y seguimiento de las trayectorias de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de reflexión, valoración y reconfiguración de estas trayectorias se ve un tanto limitado porque, si bien esta práctica integra a un gran número potenciales actividades y tareas para establecer conexiones dentro-fuera y viceversa y un número no menor de centros participantes, es una única y exclusiva práctica realizada una vez por año. En consecuencia, al ser una práctica puntual y aislada, no existe un seguimiento y acompañamiento de trayectoria que se pueda conectar con otras actividades de enseñanza-aprendizaje de similares características. Puede haber un seguimiento y acompañamiento durante toda la Barcelonada, pero la trayectoria de aprendizaje del alumno no se configura dentro de una única práctica, sino entre las sucesivas prácticas para que el alumno pueda realmente hacer una trayectoria de aprendizaje y le atribuya sentido y valor personal a lo que aprende.

· *Toma en consideración de los intereses y objetivos de aprendizaje de los alumnos*

El potencial de las TIC para lograr que el alumnado logre interesarse por algún tema específico responde a distintos factores contextuales que acompañan la práctica educativa. De hecho, el proceso ha estado relacionado con la identificación y reconocimiento de intereses conectados con la ciudad donde se despliega esta práctica: Barcelona. En específico, las actividades de la Barcelonada parten del conocimiento previo e intereses iniciales del estudiante. Sobre esta base, por ejemplo, los alumnos deben diseñar un mapa personal a través de la aplicación My Maps, marcando los puntos que conocen y que son destacados para ellos.

Asimismo, la mayoría de tareas propias de la Actividad 1 (*BookFace*, Video literario, Foto libre) están estrechamente relacionadas con los intereses de los estudiantes. En este sentido, los alumnos tienen la posibilidad de tomar algunas decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje, pudiendo escoger temáticas concretas en las que trabajar y desarrollar intereses personales. De este modo, se observa que el tema de la ciudad (Barcelona) ha representado una oportunidad para que los estudiantes logren reconocer sus propios intereses y, más relevante aún, puedan intentar desarrollarlos a lo largo de su vida.

En cuanto a los componentes de las actividades de aprendizaje, se observa que, en su mayoría, están mediados por las TIC, lo cual ayuda a proporcionar espacios y oportunidades para favorecer, desarrollar e incluso crear nuevos intereses. En esta línea, hacemos referencia a que las tecnologías brindaron la oportunidad de tomar decisiones sobre diferentes aspectos de las actividades de la práctica, permitiendo que los estudiantes pudiesen desarrollar aprendizajes vivenciales auténticos en un contexto real. Del mismo

modo, la utilización de las aplicaciones tecnológicas ha podido significar un aumento de la motivación, ya que se presentan como plataformas digitales dinámicas que permitieron que los estudiantes puedan aprender sobre contenidos afines a sus intereses personales. De acuerdo con esto, el proceso de construcción del aprendizaje no significaría una carga, sino, por el contrario, se caracterizaría por ser atractiva y divertida.

Finalmente, es necesario mencionar que los intereses evidenciaron un papel crucial en el establecimiento de relaciones y conexiones entre las experiencias de aprendizaje del alumnado dentro y fuera de la escuela en la Barcelonada. Ello, debido a que las actividades de aprendizaje impulsadas por el interés son auto sostenidas, es decir, pueden expandirse por diferentes contextos (escuela, familia, ocio...) atravesando las barreras que los separan.

Conclusiones

A modo de conclusión, observamos que el uso que se hace de las TIC en la Barcelonada se concreta en la posibilidad de que el estudiante logre adoptar un rol protagónico en su propia construcción del aprendizaje, colocándose al centro de dicho proceso. Ello permite que el aprendiz adquiera autonomía y sea él mismo quien autorregule su proceso de aprendizaje. La utilización de diversas aplicaciones tecnológicas hace posible que los estudiantes se apropien y responsabilicen por el trabajo a realizar y sean capaces de conectar las experiencias de aprendizaje que tienen origen en distintos momentos y contextos de actividad fuera del instituto vinculadas con el conocimiento que tienen sobre la ciudad y sus competencias digitales con las actividades y tareas de aprendizaje escolares diseñadas para hacer posible *La Barcelonada*.

Esta práctica de innovación, mediada ampliamente por las TIC, a pesar de ser más bien puntual y aislada, tiene el potencial de ser extendida a diferentes contextos y entornos sociales, ya que integra elementos y actividades que pueden ser rediseñadas y contextualizadas a nivel de centro educativo de forma sistemática y permanente de acuerdo a sus necesidades. En esta misma línea, sería relevante que las actividades y tareas que se llevan a cabo fomenten más espacios y momentos para que el alumnado reflexione sobre sus intereses y los motivos a través de los cuales toman decisiones durante el transcurso de la práctica educativa. En esta línea, también tener en cuenta la incorporación de actividades previas a la Barcelonada en la que los estudiantes puedan identificar y desarrollar con mayor profundidad sus intereses, por ejemplo, elegir e investigar algunas entidades comunitarias de su interés con la finalidad que puedan conectar contenidos de aprendizaje dentro-fuera de la escuela para, luego, adquirir un mayor conocimiento sobre ellas en un contexto real.

En añadidura, quisiéramos poner en manifiesto el valor de contar con tiempos, espacios y actividades específicas dedicados a la reflexión tanto individual como colectiva por parte de los estudiantes sobre experiencias de aprendizaje significativas relacionadas, así como sobre su forma de afrontar las actividades y tareas de aprendizaje de la práctica educativa. En esta línea, las TIC también podrían permitir el desarrollo de un proceso reflexivo durante la construcción del aprendizaje incluyendo oportunidades sistemáticas de acción y reflexión sobre los modos de trabajar, producir y comunicar en los nuevos contextos de actividad.

Por último, es preciso destacar el esfuerzo conjunto que realizan los profesores de distintos centros para diseñar y apoyar actividades con potencial para trabajar los intereses y la conexión de experiencias de aprendizaje dentro-fuera del instituto: desde la preparación inicial en los institutos sobre las tareas a realizar en la ciudad de Barcelona, la preparación de materiales digitales que apoyen el trabajo de los alumnos, los simulacros y el trabajo específico en el aula con el apoyo de los materiales virtuales y digitales, hasta la realización de las actividades in-situ. Con todo ello, los alumnos pueden aprender no sólo aspectos relevantes sobre su ciudad y consolidar sus competencias digitales, sino también crear significados comunes y atribuir sentido a su actividad de aprender para que la puedan seguir gestionando de manera autónoma y aprendiendo a aprender a lo largo y ancho de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? A: Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D. i Vázquez, A. (eds.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral. Educación y Tecnología, 13-32.
- Bartolomé, A., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 14. doi: 10.1186/s41239-018-0095-0
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI Santillana.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Profesorado*, 16, 49-59.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156,170.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. (2018a). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.) *Revista Dossier: La personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Barcelona: Graò.
- Coll, C. (2018b). Los intereses de aprendizaje del alumnado. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. y Mavrikis, M. (2018). *Technology- enhanced Personalised Learning: Untangling the Evidence*, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.
- Kumpulainen, K. y Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. doi:10.1162/IJLM_a_00091
- Membrive, A. (2018). La conexión de experiencias de aprendizaje. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Rajala, A. (2016). *Toward an Agency-Centered Pedagogy. A teacher's Journey of Expanding the Context of School Learning. Research Report*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Repáraz, C., Echarri, L. y Naval, C. (2002). Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial. *ESE. Estudios sobre educación*. 3, 133-147.
- Solari, M. y Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Editorial Graó.
- Sun, L. P., Siklander, P., y Ruokamo, H. (2018, June). How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. In *Seminar. net* (Vol.14, No. 1, pp. 62-84).

Desafíos de los programas a distancia en la educación superior: Experiencia de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro

García-Aldeco, Alejandra¹; Pons Bonals, Leticia ²; Guzmán Flores, Teresa

¹ Universidad Autónoma de Querétaro; ale.aldeco@gmail.com

² Universidad Autónoma de Querétaro; leticia.pons@uaq.mx

³ Universidad Autónoma de Querétaro; gflores@uaq.mx

RESUMEN

Los lineamientos que se han generado en torno a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, apuntan la necesidad de incluir en las instituciones educativas programas apoyados en TIC. La Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro fue pionera en este ámbito al ofertar en 2003 un programa de Maestría y posteriormente una Licenciatura a distancia. Estos programas desde su apertura incrementaron su matrícula hasta tener presencia en 14 Estados de la República durante 2008.

A pesar de la creciente demanda que muestran haber tenido, los programas desaparecieron en esta Facultad. Las causas de su éxito y detrimento no son visibles, por lo que este trabajo de investigación plantea la necesidad de conocer a través de una metodología cualitativa la complejidad que caracteriza el proceso de integración de las tecnologías a la educación y los desafíos que deben enfrentarse.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior, educación a distancia, tecnología educativa, TIC.

ABSTRACT

The guidelines that have been generated around the integration of ICT indicate the need to include in educational institutions programs supported by ITC. The Nursing Department at the *Universidad Autónoma de Querétaro* was a pioneer in this scope offering in 2003 a online program in Nursing and later an undergraduate program. These programs from the beginning increased in 14 states in the Mexican Republic during 2008.

In spite of the growing demand they showed, online courses have disappeared in this Department. The causes of their success and failure are not visible, that is why this research considers the need to find out through a qualitative methodology the evolution process of online programs. Knowing the history of these programs will allow us to analyze the complexity that characterizes the integration process and to recognize the challenges.

KEYWORDS

Higher education, distance education, education technology, ICT.

Introducción

Este artículo reporta resultados del análisis cualitativo que sirvió de base para llevar a cabo una investigación que analiza el devenir de la educación a distancia en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), institución ubicada en el centro-oriente de México. A través de análisis documental y entrevistas semiestructuradas se exploraron las experiencias de la incorporación de TIC en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la enfermería a través de un programa de maestría y un programa de licenciatura a distancia. Se considera importante reconocer las aristas de estos programas puesto que forman parte de los primeros intentos por incluir la Educación a Distancia (EaD) en México, especialmente dentro de las instituciones públicas.

El objetivo perseguido en este trabajo fue identificar cuáles fueron y son los desafíos que deben enfrentar las instituciones de educación superior (IES) en la integración de TIC. Las respuestas encontradas son expuestas en este artículo cuya estructura incluye un apartado en el que se contextualiza el objeto de estudio seguido de la exposición de los retos encontrados al implementar los programas a distancia; para finalizar se exponen las conclusiones de este trabajo que sienta las bases para el estudio de caso en la Facultad de Enfermería de la UAQ.

La Educación a Distancia en México

La Educación a Distancia (EaD) tiene un recorrido histórico largo que ha sido impulsado por diferentes propósitos. Su origen y su expansión denotan la búsqueda de adaptar los entornos educativos a las necesidades sociales. Esta modalidad ha sido impulsada también por la necesidad de extender los conocimientos más allá del contacto físico entre el profesor y el estudiante y la necesidad de adecuar las estructuras curriculares a las necesidades de cada individuo (Bosco y Barrón, 2008).

La modalidad a distancia ha sido pertinente para los retos que plantea la sociedad del conocimiento. Es por ello que durante finales del siglo XX y principios del XXI las iniciativas de diversas universidades impulsan esta modalidad en el nivel superior (Universidad Virtual UDG, el Consorcio Clavijero en Veracruz, Universidad Virtual de Guanajuato, Universidad Virtual de Michoacán y la Universidad Digital del Estado de México y Universidad Abierta y a Distancia de México)(Moreno, 2015).

Los datos señalan que en México desde el ciclo escolar 1997-1998, en el que se cuenta con cifras específicas de esta modalidad educativa, y hasta el ciclo 2016-2017, la matrícula total de educación superior no escolarizada pasó de 125,000 a 667,569 estudiantes. El número de estudiantes de modalidad a distancia en nivel Técnico Superior Universitario (TSU) y licenciatura casi se quintuplicó, mientras que en el posgrado se multiplicó por 20 veces (ANUIES, 2018).

El aumento de estudiantes matriculados en programas a distancia muestra que la EaD es una opción viable por tener largo alcance y flexibilidad (García 2001, 2010). De acuerdo con el análisis de la Red Global para el Aprendizaje del Banco Mundial (2006), los programas a distancia ayudan a elevar los niveles de cobertura y eficiencia, favorecen la creación de redes de colaboración y tienen la posibilidad de ser costo-efectivos (generar recursos para su sostenibilidad). Asimismo, ofrecen la posibilidad de internacionalizar el conocimiento, pues a través de las TIC es posible romper con barreras geográficas y temporales (Olavarria-Gambi, Carpio, 2006).

Sin embargo, los beneficios que han sido documentados sobre esta modalidad educativa se acompañan de retos que deben enfrentarse. Entre ellos se encuentra la necesidad de transformar prácticas y acciones institucionales de los modelos de enseñanza tradicionales (Zubieta y Rama, 2015). Pues, de acuerdo con Silva (2017), las metodologías de enseñanza son la clave para que la integración de TIC al ámbito educativo sea exitosa. Surge también la necesidad de sistematizar métodos de integración puesto que la ausencia de metodologías propias de la modalidad favorece la falta de credibilidad. Padula (1994), señala que existe la creencia de que la Educación a Distancia tiene falta de rigurosidad y sustento pedagógico, lo que en muchas ocasiones lleva a desvalorizarla frente a la modalidad presencial. El análisis de Chávez y Murgía (2010) muestra que otro obstáculo que enfrenta la modalidad es que los programas no siempre se acompañan de amplitud de servicio y supervisión, lo que con frecuencia genera sobrecarga de trabajo y falta de rigurosidad.

La EaD también enfrenta el reto de transformar el rol del educador. En este sentido, uno de los principales retos durante 2017 para la inclusión de las TIC en el ámbito educativo fue la necesidad de replantear el rol de quien enseña (NMC, 2017). El docente transforma su rol

de quien posee el conocimiento y debe transmitirlo a quien diseña y propone situaciones de aprendizaje significativas (Díaz Barriga y Hernández , 1999). Sin este cambio, la modalidad a distancia reproduce el modelo de educación presencial (Chávez y Munjía, 2010). La creación de pedagogías emergentes se instaura pues como una necesidad urgente para esta transición (Gurung y Clavijo Olarte, 2016).

Otro reto que con frecuencia se identifica en la EaD es mantener calidad en procesos de comunicación. De acuerdo con Borges (2005), en la EaD existe poca disposición para esclarecer dudas y respuesta tardía por parte de los profesores, hecho que genera una sensación de abandono en los estudiantes y favorece la desmotivación.

Los retos que esta modalidad debe enfrentar señalados por la literatura nos permitieron mirar con especificidad qué elementos propiciaron la caída de dos programas: Maestría y Licenciatura en enfermería. Ambos programas fueron programas de vanguardia y desaparecieron de forma abrupta tras tener una matrícula de más de 700 estudiantes en 14 sedes diferentes en México. A continuación, presentamos la metodología seguida que nos permitió identificar los elementos que deben fortalecerse cuando se pretende integrar esta modalidad educativa.

Metodología

Investigación aplicada de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y retrospectivo. Se fundamenta en el marco interpretativo fenomenológico-hermenéutico, puesto que permite dar cuenta de las experiencias y percepciones de los individuos sobre un fenómeno (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012).

La investigación se inserta en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2012) en tanto considera que la realidad no está dada, sino que se construye por parte de los actores. La utilización del método fenomenológico-hermenéutico demandó un diseño metodológico emergente caracterizado por la flexibilidad propia de los estudios de corte cualitativo (Guba & Lincoln, 2002). El diseño de esta investigación se compuso de dos fases una fase de planeación y otra de intervención las cuales integraron los elementos señalados en la Tabla 1:

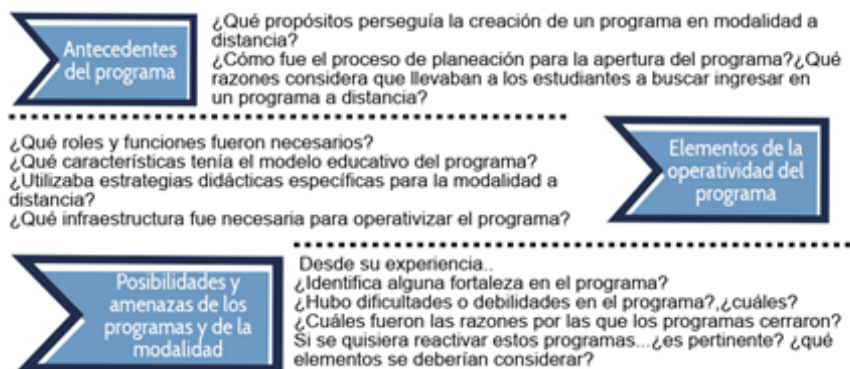
Tabla 1. Fases de la Investigación

1) Fase de planeación	2) Fase intervención
Identificación del tema y de preguntas investigar	Acceso al campo (establecimiento del guión de entrevista)
Identificación de perspectiva paradigmática	Selección de casos (definición de participantes, búsqueda de consentimiento)
Formulación del problema y objetivos	Guiones/Entrevistas individuales
Selección de estrategias metodológicas	Aspectos éticos, detección de sesgos e ideología del investigador

Fuente: elaboración de la investigadora a partir de la organización propuesta por Guba & Lincoln (2002).

La técnica utilizadas para la obtención de datos fueron entrevistas semiestructuradas . La Figura 1 muestra las preguntas detonantes que se utilizaron:

Figura 1. Preguntas detonadoras en las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

La selección de sujetos se realizó por muestreo no probabilístico de casos tipo. Se utilizó también la técnica de muestreo de bola de nieve que consistió en identificar algunos actores que a su vez nos condujeron a otras personas clave (Bisquerra, 2009). Así, se realizaron 15 entrevistas: 6 a docentes, 5 a estudiantes y 4 a personal de administrativo y de apoyo técnico. Los criterios de inclusión contemplaron la participación directa en los programas durante al menos dos años.

El análisis de entrevistas se realizó por medio del programa Atlas TI versión 2.0. en el que se leyeron varias veces las entrevistas de forma individual para identificar los temas que se recapitularon a través de etiquetas y/o memos, para después, establecer categorías de análisis acordes a los objetivos de investigación: reagrupación temática de categorías de análisis. El desarrollo de esta investigación contempló aspectos éticos como la firma de consentimiento informado por parte de los participantes y la transcripción completa de entrevistas con confidencialidad de datos.

Como resultado de la primera fase de trabajo se obtuvo un listado de 39 códigos los cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Códigos emergentes del análisis de las entrevistas, en orden alfabético

1	Actores implicados	20	evaluación
2	antecedentes en tecnología	21	experiencia como estudiante en entornos digitales
3	aportaciones del programa a distancia	22	funciones del programa educativo
4	beneficios de estudiar a distancia	23	función del coordinador de sede
5	características de la tecnología	24	llegada del internet a la universidad
6	colaboración/ convenios con otras instituciones	25	manera de conectarse a internet
7	concepción de educación a distancia	26	modelo educativo
8	concepción institucional	27	motivos para ingresar en la licenciatura
9	concepción modalidad semipresencial	28	necesidad actual
10	cualidades del programa	29	operatividad
11	curso de herramientas	30	organización dentro de la institución
12	demanda	31	percepción personal del programa
13	dificultades	32	perspectiva respecto a la integración de TIC
14	docente	33	proceso administrativo
15	educación presencial	34	programas de apoyo al desarrollo tecnológico

16	elementos del contexto nacional	35	propósitos de la educación
17	elementos deseables en la educación a distancia	36	razones para darse de baja
18	elementos que motivaron la creación de un programa	37	razones por las que no se integra la tecnología
		38	recursos didácticos
19	estudiante	39	requisitos para el desarrollo y expansión de programas

Fuente: extraído del archivo de la investigadora

Este proceso, denominado también codificación abierta, permitió descubrir las categorías sus dimensiones y sus propiedades (Glasser y Strauss, 1967, en Valles, 1999).

La identificación de los códigos más frecuentes permitió la extracción de unidades de significado claras para guiar la búsqueda de elementos comunes en los códigos restantes. La reducción de datos se inició tomando en cuenta los tres códigos que presentaron mayor frecuencia de aparición en los textos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Códigos de mayor frecuencia

Código	Frecuencia
modelo educativo	89
dificultades enfrentadas	76
concepción de educación a distancia	66

De estos tres códigos retomamos el macrocódigo “dificultades enfrentadas” con el objetivo de caracterizar a qué retos se enfrentó el colectivo durante la operatividad de los programas en modalidad a distancia. Posteriormente realizamos agrupaciones temáticas que nos permitieron describir los elementos comunes encontrados utilizando la voz de los participantes. Tal como mostramos a continuación.

Resultados

La implementación de los programas educativos enfrentó a los docentes con situaciones problemáticas. Se identifican 4 de forma prominente: 1) docentes cumpliendo funciones administrativas, 2) críticas desacreditadoras, 3) concepciones entorno a la modalidad y 4) dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación señalamos las expresiones de cada una de ellas:

Docentes cumpliendo funciones administrativas

Los docentes ejercían roles diversos ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, hecho que representó una sobrecarga de trabajo. En repetidas ocasiones el docente era el encargado de realizar el trámite de inscripción a los programas de las distintas sedes de forma presencial. Esta función fue contraria a lo que los docentes planeaban y se valoró como una dificultad:

no fue fácil, aquí tuvimos muchísimos problemas administrativos. Por ejemplo, ¿teníamos inscripciones no? y abrimos una sede en Veracruz o en Chiapas. Y decían: - pues que vengan aquí que se inscriban [refiriéndose al departamento administrativo de la universidad]...

Y decíamos nosotras:

- no porque esto, porque lo otro y porque aquí y porque aquel...

- Pues vienen aquí y se inscriben- [determinaba el departamento administrativo]... fue algo tremendo porque decían nuestras niñas:

- ¿cómo vamos ir hasta allá y formarnos para pagar inscripción cuando estamos hasta acá? igual con las de Baja California (D1, octubre 2017).

Para sortear las dificultades administrativas los docentes incluso asumieron la responsabilidad de recibir dinero en cuentas personales, hecho que trajo consecuencias negativas que obligaron a transformar los procesos de inscripción:

En una ocasión me sacaron de mi auto los documentos originales de las estudiantes, esa fue una cuestión bien difícil para mí como coordinadora que pasé, de ahí se marcó. Fue como en el 2008 que me sucedió a mí [y a partir de ahí decide], ya no traerme ningún documento, la alumna lo tenía que mandar por estafeta y hacerse responsable ella. Por este suceso que a mí me pasa, [se cambió el proceso a] que el estudiante pagara. La coordinadora lo dejaba aquí [refiriéndose a la oficina de coordinación], se hacía el proceso de revisión porque en servicios escolares requieren el documento original, hacíamos este proceso y se los llevaba de regreso (P1, febrero 2018).

Las dificultades con trámites administrativos tuvieron un impacto negativo en los índices de titulación, ya que “algunas compañeras no se titularon porque se necesita mucha responsabilidad y compromiso para poder concluir” (P12: Entrevista 12)).

Críticas desacreditadoras

Otra dificultad que se identificó en el trabajo en educación virtual lo constituyó la crítica desacreditadora asentada en el hecho de que “no muchos creen en la educación a distancia” (P7, enero 2018), a lo que se suman un conjunto de consideraciones como las siguientes:

Lamentablemente, las horas a distancia la gente no te lo reconoce es como si digo:

-soy maestro, pero soy de distancia,

- ¡ah! entonces no eres maestro.

La gente no te lo reconoce, eso también es algo que yo percibía como un comentario:

- ni que fuera tan importante,

nadie valora ese trabajo, es un trabajo bien pesado y muy difícil porque tienes que tenerlo aquí de manera presencial (P2, noviembre 2017).

Existen creencias en torno a esta modalidad que, en general, tienden a desacreditarla:

personas que no creen en ella, otras que consideran que es más sencilla y se regala calificación [con el desarrollo del programa a distancia se enfrentaron] retos también, por parte de personas de la misma facultad que no creían en la educación a distancia y que criticaban porque según se regalaba la calificación. Cuando la calificación nunca se les regala, el diez ocho o nueve que sacaron era porque ellos lo habían sacado (P2, noviembre 2017).

La idea de que a quien estudia a distancia se le regalan las calificaciones mantuvo una presencia significativa a lo largo de todo el proceso:

escuché mucho decir que regalan la calificación y creo yo como docente diría que no, había alumnos que tenían un potencial que, aunque les costó en su momento se esforzaban y realizaban la actividad y algunos se capacitaban en otras cosas, que decían yo no vine a capacitarme en esto, pero lo necesito, como por ejemplo realizar un video, pues yo ni se cómo se mueve la grabadora (P1, febrero 2018).

Algunos participantes consideran que esta creencia injustificada debilitó a los programas:

la falta de credibilidad de descalificar a los docentes que participaron en ese momento porque no existían motivos para decir se te regala la calificación no era que se regalara la

calificación, sino que los directivos no entendieran que las características de la población eran diferentes que la educación presencial (P5, noviembre 2017).

A los factores anteriores se sumó la ausencia de instancias y mecanismos para la acreditación de la calidad de los programas, lo que causó incertidumbre y reforzó las críticas. Los siguientes testimonios expresan con claridad la incertidumbre al respecto:

Cuando pidieron evaluarse no había en los organismos autorizados para la acreditación indicadores para evaluar la educación a distancia (T2, abril 2018).

Nosotros una o dos veces intentamos evaluar el programa, [y nos topamos con que] todavía no existen indicadores de evaluación para la educación a distancia, ya hasta los últimos años ha sido que empezaron a certificar este tipo de programas (P8, enero 2018).

La falta de reconocimiento se hizo evidente al interior de la propia universidad. Hubo dificultades para que se reconocieran las horas de trabajo de los docentes y para lograr completar trámites propios de un programa de estudio a distancia, quienes participaron como docentes en este proceso enfrentaron argumentos como los que se relatan a continuación:

- A ver a este maestro le vamos a pagar sólo una hora porque da una sola materia.
- ¡no! pero sus sesiones son de tantas horas [defendía el departamento de administración]
- ¡no! solamente una hora y así... (D1, octubre 2017).

Educación a distancia, ¿educación de segunda?

Dentro de la institución, la modalidad a distancia se consideró de menor valor respecto a la modalidad presencial. El que no se reconociera la inversión de horas que requiere la planeación y la elaboración de material creó descontento pues, desde la perspectiva docente, elaborar programas a distancia requiere una inversión de tiempo mayor en comparación a los programas presenciales. Tal como se señala a continuación:

...es más el trabajo porque tienes que hacer tu antología, tu guía del estudiante porque les dábamos una guía de estudio, su guía de actividades y el diseño de todas las actividades te implica trabajo y en la parte presencial tu les dices: - estudien esto y ya (P7, enero 2018).

Una dificultad más que se presentó fue que, a diferencia de los docentes que trabajan en educación presencial, el equipo de docentes de la modalidad a distancia no tenía vacaciones regulares. Por ejemplo, durante el verano se elaboraban los guiones instruccionales para el semestre julio-diciembre.

[existió] falta de reconocimiento, te quedabas sin vacaciones y vamos si te pegaba (P2, noviembre 2017).

tal vez yo le dedico tiempo a esto y tal vez mi tiempo no es compensado como debería de ser (T1, octubre 2017).

Otra expresión del rechazo hacia los programas, dentro de la institución, fue la resistencia por parte de la comunidad académica a que las enfermeras propusieran la modalidad a distancia:

desde Secretaría Académica hasta cualquier consejero que me podía decir y siempre andábamos así porque desde el secretario académico... hasta maestros que decían que no es posible que las enfermeras hagan esto... (D1, octubre 2017) Una dificultad más que se enfrentó fue el esquema de contratación del personal. La mayoría de los participantes fueron contratados en la modalidad "por horas", lo que impedía dedicarse de forma exclusiva a los programas.

Quienes participaron en los programas afirman que la educación a distancia requiere un esquema de contratación de tiempo completo, por parte de la institución, porque,

...el maestro de un programa a distancia es de tiempo completo. Tienes que estar todo el día esperando las tareas esperando, haciendo comentarios y a lo mejor puedes decir: - todos los lunes califico porque a lo mejor el martes te mandan tarea o el miércoles te mandan

tarea o comentarios y si te esperas hasta el otro lunes pues ya le atrasaste todo el trabajo al alumno entonces si es de tiempo completo y de estar muy actualizado en las herramientas tecnológicas y tener esta disponibilidad para el diálogo (P4, octubre 2017).

En las entrevistas realizadas se percibe cierta frustración ya que, a pesar de los esfuerzos realizados, los participantes consideran que:

no teníamos infraestructura suficiente y creo que tampoco nunca se pensó en que se tuviera...(T1, 2017).

Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es claro que los problemas enfrentados en cuanto a la administración, desacreditación y falta de certificación de los estudios impactaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el docente, como comentamos anteriormente, desempeñaba funciones ajenas a la enseñanza. Por el otro, participar en un programa virtual a distancia significó una carga de trabajo mayor. Y si bien, el cambio de modalidad se acompañó con un proceso de formación docente, en la operación se observaron carencias. Una de ellas alude a la falta de personal técnico especializado porque “sí hay un montón de herramientas tecnológicas, pero ahora falta el equipo humano” (P7: Entrevista 6), por ejemplo, “se observa falta de esa parte de la pedagogía que nos enseñe a usar y no abusar de la tecnología” (P7: Entrevista 7). En el siguiente testimonio se ahonda sobre la falta del trabajo colaborativo multidisciplinar que demanda la educación a distancia virtual:

Al docente sí se le capacitó, sí se le dio [el curso], pero el tenía que digitalizar su material, administrar su plataforma, calificar, aunque el otro profesor también calificaba trabajos. Entonces considero que pudo haberse hecho este grupo de trabajo multidisciplinario y hubiera dado a fortalecer, se debió de haber contado con un apoyo mayor para el docente de la parte tecnológica desde otros profesionales (T2, abril 2018).

En el siguiente testimonio se refrenda la ausencia de este trabajo de acompañamiento:

Todo programa al ser punta de lanza tiene áreas de oportunidad, también se debió de haber contado con un apoyo mayor para el docente de la parte tecnológica desde otros profesionales. Hubo un curso de la UNAM en la que hablaban de estas células que debían estar conformadas por varios profesionistas:

A) Docente: experto en su área.

B) Alguien de didáctica que se dedique a identificar qué se necesita: un foro, un chat, un mapa conceptual [...] dependiendo de los objetivos o competencias a desarrollar, que en ese entonces no era competencias, era constructivismo lo que estaba y definiera qué era lo más viable.

C) Un diseñador, [para definir] qué color, que si pones una instrucción lleve un ícono en qué parte y alguien que estuviera encargado de programar la plataforma por llamarlo de alguna manera.

Y, ¿qué pasó? Que al docente sí se le capacitó, [pero no contó con este equipo] (T2, abril 2018).

Uno de los pilares de la educación a distancia son los procesos de comunicación, ya que es a través de ellos se dan consignas, se proponen actividades, se mantiene la motivación del estudiante, se resuelven dudas y se retroalimenta. Al respecto, se encuentran algunas dificultades relacionadas con la falta de “disposición de los maestros, porque no todos tienen la disposición de trabajar por vía correo” (P7, enero 2018), o mantener contacto permanente con los estudiantes a través de medios electrónicos de comunicación:

no todos los docentes estaban comprometidos con la comunicación, ¿a qué me refiero? a la retroalimentación, a dar comentarios, sugerencias [...] el alumno tenía una inquietud, manifestaba, pero nunca le contestaban y eso fue un poco perjudicial para el programa. No

se cuidó la parte de la tutoría en línea con cada una de las sedes que manejábamos (P3, marzo 2018).

Se visualiza que la falta de comunicación y retroalimentación podría deberse al exceso de trabajo que tuvieron los profesores en los programas:

[por la] cantidad de alumnos teníamos miles, muchísima gente. Yo creo que ha de haber llegado una ocasión en que en los grupos que tuve, no quiero mentir, yo creo que aún debo tener algún registro, pero eran cerca de 500 alumnos entonces era muchísimo para una sola materia (P2, noviembre 2017).

Los docentes no eran suficientes y constantemente se menciona la necesidad de “contar con más docentes” (T2, abril 2018), que “hacían falta asesores” (P3, marzo 2018) pues “llegó un momento que se sobresaturó” (P4, octubre 2017) al docente de trabajo:

el problema fue el haber tenido grupos tan grandes por que por más que quisimos hacer una cuestión remedial pues nos rebasó, en algún momento estamos titulando 30, 40 [enfermeras] por año. Y era mucho, ahí los compañeros trabajaban bastante, pero era muy difícil dar seguimiento y avanzar al mismo ritmo, era muy difícil (P8, enero 2018).

La carencia de personal docente se explica también porque no cumplían el perfil que requiere la enseñanza a distancia virtual, ya que a muchos “se les hacía muy complicado manejar la plataforma y entonces era difícil contar con personal docente” (P8: Entrevista 7), situación que tuvo como consecuencia que a los que sí sabían se les cargara el trabajo: “entonces sí nos atiboraban a nosotros de materias” (P8: Entrevista 7).

Conclusiones

En este estudio se considera que los docentes tuvieron que desarrollar a lo largo del proceso un conjunto de competencias que fueron determinantes para el funcionamiento de los programas educativos y que éstas no se limitaron al cumplimiento de su rol como docentes sino que se imbricaron con funciones propias de la administración escolar. Los resultados señalan como el rol de estudiante también difiere en esta modalidad. Las personas que pretenden desarrollar sus estudios en un ambiente mediado por tecnologías requieren asumir un rol distinto al de estudiante presencial y, para ello, requiere de un conjunto de competencias que son esenciales para el éxito en esta modalidad como son: capacidad de autogestión, análisis crítico y reflexivo y disposición para el trabajo colaborativo (Rugeles, Mora, & Metaute, 2004).

Asimismo, la modalidad educativa a distancia virtual visibiliza la necesidad que tienen las instituciones educativas de modernizar sus procesos (García, Hernández, Santos, & Fabila, 2010). Cuando las instituciones emprenden esta modalidad deben buscar la creación de una entidad con autonomía y capacidad de gestión responsable de la administración del programa, misma que debe mantener relación con las instancias de gobierno que permitan mantener un proceso eficaz e integral de toma de decisiones en relación con la educación virtual y que asegure que todos los estudiantes y docentes del programa de educación en línea, independientemente en dónde se encuentren, tengan acceso a recursos de aprendizaje adecuados (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, 2014).

Los resultados de este estudio muestran como los programas a distancia son económicamente factibles pues los costos de producción, herramientas tecnológicas y capital humano necesario para sustentarlos son posibles de acuerdo a la demanda social que existe de programas de de pregrado y posgrado (ANUIES, 2018). Los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de Padula (2004), quien señala que existe una desvalorización de la modalidad a distancia frente a la presencialidad. Para los programas de Enfermería las concepciones propias de la institución y del contexto representaron una de las mayores dificultades a enfrentar y desde nuestra mirada la modalidad se permea de prejuicios hasta la actualidad.

Las limitaciones de este estudio residen en la posibilidad de generalización de los datos pues se ha estudiado un caso aislado, que si bien, abre observables nuevos a valorar en los programa a distancia quizá no correspondan en su totalidad a las realidades de otros programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- ANUIES. (2018). Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES. Retrieved March 27, 2018, from <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *DIGITHUM*, 7. Retrieved from www.uoc.edu/digithum
- Bosco, M. D., & Barrón, H. (2008). *La Educación a Distancia en México: Narrativa de una historia silenciosa*. (D. Díaz Cruz, Ed.), *Serie Pedagogía* (primera, Vol. 1). México: Universidad Autónoma de México. Retrieved from <https://bit.ly/2IVePZh>
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla, 2009
- Chavez., & Murguía, M. T. (2010). Apertura. In *La educación media superior a distancia en México y sus efectos para la equidad educativa* (Apertura, Vol. 0). Retrieved from <https://bit.ly/2IZAPIP>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Diplomado En Informática Para La Enseñanza de La Medicina.*, 80–112. <http://doi.org/ISSN:1665-0824>
- García Aretio (2001). La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica. Retrieved March 27, 2018, from http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/nuevo_libro.htm
- García, L. (2010). ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *REOP*, 21(2), 240–250. Retrieved from <https://bit.ly/2IWqyGZ>
- García, V., Hernández, M., Santos, C., & Fabila, A. (2010). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura*, 1(1), 20–33. Retrieved from <https://bit.ly/22tbdGR>
- Gurung, B., & Clavijo Olarte, A. (2016). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271. <http://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a08>
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia. (2014). Guía tarjeta de puntuación | CALED. Retrieved March 26, 2019, from <http://www.caled-ead.org/tarjeta-OLC-CALED>
- Moreno Castañeda, M. (2015). Un recorrido por la educación a distancia en México: propuesta para su análisis histórico. In J. Zubieta García & C. Rama Vitale (Eds.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (primera edición, p. 253). México: CUAED. Retrieved from <https://bit.ly/2EYTpDz>
- NMC. (2017). *Horizon Report Preview Higer Education Edition*. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Olavarria-Gambi, M., Carpio, C., & Org, C. (n.d.). Educación a distancia y universidades. La experiencia de la GDLN Distance Learning and Universities. The case of GDLN. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/16>
- Padula, E. (1994). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación a distancia? Valencia. Retrieved from <https://bit.ly/2kxquxd>
- Rodríguez, L. F. (2018). Educación a distancia: una herramienta para la inclusión - UDUAL. Retrieved March 27, 2018, from <https://www.udual.org/principal/2018/02/01/educacion-a-distancia-una-herramienta-la-inclusion/>

Rugeles, P., Mora, B., & Metaute, P. (2004). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132–138. Retrieved from <https://bit.ly/2RERwP1>

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades A virtual pedagogical model centered on E-activities. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. Artic, 53(10), 31–3. <http://doi.org/10.6018/red/53/10>

Zubieta, J., & Rama Claudio. (2015). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (primera edición). México. Retrieved from <https://bit.ly/2EYTpDz>

Propuesta de itinerarios personalizados de aprendizaje en la formación inicial docente

De Benito, Bárbara¹; Villatoro, Sofía²; Salinas, Jesús³

¹Universitat de les Illes Balears, barbara.debenito@uib.es

² Universitat de les Illes Balears, sofia.villatoro@uib.es

³ Universitat de les Illes Balears, jesus.salinas@uib.es

RESUMEN

Este trabajo describe una investigación relacionada con el diseño de una propuesta metodológica basada en la creación de itinerarios personalizados de aprendizaje.

Se parte de tres líneas que el grupo de Tecnología Educativa ha estado desarrollando los últimos años: construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje basados en mapas conceptuales, la integración de entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje en el marco del PLE, y el diseño de aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos en anteriores proyectos de investigación y la revisión documental se identifican las características que deben reunir los itinerarios personalizados de aprendizaje y, en concreto, se diseña un prototipo de estructura de secuencias didácticas que configuran estos itinerarios.

El resultado de este estudio es un prototipo de estructura intercambiable de secuencia didáctica que permite la configuración de itinerarios personalizados de aprendizaje por los propios estudiantes, el intercambio y co-diseño de itinerarios entre docentes.

PALABRAS CLAVE

Itinerario de aprendizaje, entorno personal de aprendizaje, enseñanza flexible, aprendizaje autorregulado.

ABSTRACT

This paper describes a research related to the design of a educational methodology based in personalized learning itineraries.

It is based on three lines that the Educational Technology Group has been developing in recent years: construction of flexible learning itineraries based on conceptual maps, the integration of institutional, social and personal learning environments within the framework of the PLE, and the learning design. From the results obtained in previous research projects and the literature review the characteristics of personalized learning itineraries are identified and, in particular, a prototype of a didactic sequence structure that configures these itineraries is designed .

The result of this research is a prototype of an interchangeable structure of didactic sequence that allows the configuration of personalized learning itineraries by the student and shared and co-designed itineraries between teachers.

KEYWORDS

Learning path, personal learning environment, flexible learning, self-regulated learning.

Introducción

Uno de los núcleos de reflexión en cuanto a la aplicación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo constituye la flexibilidad del diseño, en cuanto a objetivos, estrategias y secuencias de aprendizaje y métodos de evaluación en el ámbito formal y no formal. Estos elementos están muy conectados con la idea de aprendizaje flexible que “descansaría en enfoques de enseñanza y aprendizaje que están centrados en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno en red” (Salinas, 2013, p. 62).

Estamos hablando de adaptar los itinerarios y secuencias de aprendizaje a las características del estudiante, en la línea de potenciar competencias genéricas para la gestión y transferencia de conocimiento, así como para la autonomía y la responsabilidad en los procesos de aprendizaje en la línea de la autorregulación o la 'agencia'. Puede entenderse la agencia tal como Castañeda, Peñalosa y Austria (2014) la describen: como el conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que hacen posible que el estudiante desempeñe un papel activo en sus aprendizajes.

En este trabajo nos referimos a itinerarios personalizados de aprendizaje, desde el momento en que se trata de abordar el tema desde la perspectiva del diseño que los docentes hacen de los mismos, pero queda subyacente el concepto de itinerarios personales de aprendizaje, desde el momento en el que el estudiante interviene ya sea mediante co-diseño o en la configuración de sus elementos.

Se trata de generar propuestas de estrategias metodológicas que responden a diferentes enfoques de la enseñanza en entornos virtuales, tanto en relación a la representación del conocimiento en las vías de distribución de materiales de aprendizaje, como en los procedimientos de diseño y producción de materiales.

Objetivos

El diseño y desarrollo de secuencias de aprendizaje susceptibles de construir itinerarios personalizados, constituye un sub-estudio del proyecto *EDU2017-84223-R: Estrategias metodológicas para la personalización de itinerarios de aprendizaje en entornos enriquecidos por tecnología*. Entre los objetivos de dicho proyecto, aquí nos ocupamos de:

- Identificar las características que deben reunir los itinerarios personalizados de aprendizaje.
- Analizar la estructura de las secuencias didácticas o actividades que contribuyan a la creación de itinerarios personalizados.

Fundamentación

Apoyándonos en aspectos de la teoría de la elaboración en cuanto a la importancia de fortalecer la iniciativa y responsabilidad de los alumnos para la construcción de su aprendizaje (Reigeluth, 1999) y del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1998), entendemos itinerario de aprendizaje, como un constructo que actúa de organizador tanto de los conceptos, temas, etc, a aprender, como de los objetos de aprendizaje a utilizar, dando una visión completa de lo que debe hacerse para comprender un tema en cuestión o desarrollar una competencia concreta. Cuando ofrece un sistema de navegación flexible donde se dan opciones o alternativas a seguir en la construcción de la propia(s) secuencia(s) de aprendizaje, se ajusta la navegación a las características individuales (necesidades, estilo de aprendizaje, etc.), y se proporciona control al alumno sobre dicha secuencia(s) de aprendizaje, hablamos de itinerarios flexibles de aprendizaje (de Benito, Cañas, Darder y Salinas, 2010).

Un itinerario puede incorporar una o varias secuencias de aprendizaje, entendidas éstas como la organización de las actividades de un ciclo de enseñanza-aprendizaje en una estructura completa, a realizar tanto por los docentes, como por los alumnos con la finalidad de crear situaciones que permitan a éstos últimos desarrollar un aprendizaje significativo.

Para de Benito, Darder y Salinas (2012) un itinerario flexible de aprendizaje se caracteriza por:

- ser un organizador de los conceptos, temas a aprender, competencias a desarrollar,
- ser un organizador de los objetos de aprendizaje a utilizar;
- dar una visión completa de lo que debe hacerse para comprender el tema en cuestión;

- ofrecer opciones o alternativas a seguir en la construcción de la propia secuencia de aprendizaje de acuerdo con las características individuales y necesidades;
- hacer uso de lo que se conoce como un mapa de experto.

La propuesta que presentamos apunta a la elaboración de itinerarios personalizados de aprendizaje a partir de tres líneas de investigación que el Grupo de Tecnología Educativa ha estado desarrollando los últimos años: construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje basados en mapas conceptuales, diversas investigaciones sobre entornos personales de aprendizaje (PLE) y la integración de entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje, y el diseño de aprendizaje.

A/ Construcción de itinerarios flexibles de aprendizaje basados en mapas conceptuales.

Nuestra idea es que uno de los usos que pueden hacerse de los mapas conceptuales es actuar como organizadores de la secuencia del aprendizaje en forma de lo que denominamos itinerarios de aprendizaje. Dado que los mapas conceptuales son una potente herramienta para organizar, representar y almacenar el conocimiento, la estructura no lineal de los mapas permite al alumno el control sobre la navegación por los conceptos, pudiendo establecer su propia secuencia en el aprendizaje (Salinas, de Benito y Darder, 2011).

Esta línea de trabajo ha sido experimentada en varias experiencias: Agudelo y Salinas (2013, 2014, 2015); de Benito, Darder y Salinas (2012); de Benito, Salinas y Darder (2013); de Benito, Lizana, Salinas y Urbina (2014); Salinas y Agudelo (2016), cuyos resultados corroboran la idoneidad de los itinerarios de aprendizaje como organizadores de contenidos y recursos de aprendizaje, la importancia de organizar, al mismo tiempo, las experiencias de aprendizaje, y que la autonomía en la navegación a través de los contenidos y el control sobre el proceso de aprendizaje vienen a ser los aspectos mejor valorados por los estudiantes. Además, los estudios realizados han demostrado que el uso de mapas en forma de itinerario, como carpeta de aprendizaje combinado con otras técnicas de evaluación (pruebas, entrevistas) se presentan como una herramienta valiosa que facilita la evaluación de los aprendizajes.

B/ PLE

El entorno personal de aprendizaje constituye otro de los conceptos clave en la organización de los itinerarios personalizados -flexibles- de aprendizaje.

En Marín, Negre y Pérez (2014) se describe una estrategia metodológica de integración de esos espacios de aprendizaje en el marco de una materia universitaria relacionada con la formación de maestros de educación primaria, combinando el uso del EVEA con herramientas sociales, tales como Twitter, marcadores sociales o los blogs. En otras investigaciones se ha estado explorando el PLE desde la perspectiva de la institución educativa, estudiando qué puede contribuir la parte informal y cómo incorporarla a la parte formal del campus virtual; por tanto, la manera de incorporar la parte de aspectos personales como redes sociales en el entorno institucional, considerando factores como la privacidad, la accesibilidad, etc. (Marín, Negre y Pérez, 2014; Marín, Salinas y de Benito, 2012, 2013; Marín, Lizana y Salinas, 2013, 2014; Marín y Salinas, 2014; Pérez Cascante, Salinas y Marín, 2016).

En esa línea de integración de distintos entornos, en Salinas y Marín (2016) se definió un modelo de educación flexible, configurando un escritorio personal en el e-Portfolio como comunidad de aprendizaje (en el caso, Mahara), en el que se combina el entorno de aprendizaje formal derivado del EVEA y algunas herramientas externas, y el entorno de aprendizaje informal procedente del uso de redes sociales, wiki, blog, etc..

Los PLE, en efecto, contribuyen a invertir la tendencia de alumnos adaptándose al sistema, para, en sentido inverso, ir hacia un sistema cada vez más adaptado al alumno (Adell y Castañeda, 2010).

C/ Diseño de aprendizaje

Entendemos que uno de los roles centrales del docente es el de diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo. Es en este contexto de nuevos escenarios de aprendizaje, derivados en gran parte del impacto de lo digital, donde cabe la necesidad de replantear cómo se están acometiendo los nuevos procesos didácticos y cómo avanzar hacia la incorporación real de cambio de metodologías y los enfoques pedagógicos de aprendizaje personalizado.

Se entiende este concepto como el diseño, planificación y organización de actividades de aprendizaje como parte de un programa o sesión de aprendizaje (Goodyear y Dimitriadis, 2013). Como señala Laurillard (2012) los docentes deberían asumir la ciencia del diseño como parte de su práctica profesional habitual, y actuar como investigadores de diseño, es decir, documentando y compartiendo sus diseños. Sin esto, siguen siendo los destinatarios de los resultados de la investigación, en lugar de ser los impulsores de nuevos conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, capaces de criticar y desafiar la tecnología que está cambiando su profesión.

Considerar a los docentes como diseñadores, supone que toman decisiones informadas sobre su diseño de actividades de aprendizaje e intervenciones haciendo un uso efectivo de recursos y tecnologías, lo cual incluye desde el nivel de actividades concretas hasta el del currículum (Laurillard, 2012; Conole, 2013; Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2016, Hernández-Leo et al., 2018).

Las tecnologías digitales son un fuerte aliado para la educación, permitiendo a los estudiantes interactuar con recursos ricos intelectualmente, incluyendo 'profesores' cercanos y a distancia, bibliotecas y museos, y diversos servicios de información e intercambio. Pero una explotación de estas posibilidades educativas requiere una nueva mentalidad y nuevas concepciones sobre estos procesos.

No tiene sentido hablar de metodologías centradas en el alumno, ni de modelos de educación flexible, sin considerar el protagonismo de éste en su propio proceso de aprendizaje y en el conjunto de decisiones en las que se ve implicado (Salinas, 2004). Las estrategias didácticas centradas en el alumno representan alternativas a partir de las cuales el profesor puede elegir una nueva metodología de enseñanza basada en el trabajo activo, en la autonomía y en la flexibilidad, donde el alumno sea el protagonista de su formación. Y ello constituye el núcleo central del aprendizaje abierto, de la educación flexible y también de los PLE.

Contexto de aplicación

Nuestra propuesta de itinerarios pasa por incorporar aspectos ya investigados, de forma que en la educación formal de los futuros docentes se incorporen los tres aspectos señalados. Se pretende fomentar la flexibilidad y autonomía del estudiante a partir de una propuesta coherente del docente mediante diseño de las condiciones, de algunos de los principios que ofrecen un marco a los profesores para reflexionar sobre cómo la tecnología puede apoyar su intervención, de las actividades a llevar a cabo, etc, que permitan a los alumnos alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados.

Participan en esta propuesta las materias de Tecnología Educativa del Grado de Maestro de Educación Primaria e Infantil que hacen referencia a las siguientes asignaturas: TIC aplicadas a la Educación Primaria; Medios y Recursos Tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Primaria; Medios y Recursos Tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Primera Infancia. También se incluyen las 3 asignaturas del plan de estudios del Grado de Pedagogía (Tecnología Educativa I: Las TIC en la Educación; Tecnología Educativa II: Elaboración de materiales didácticos; Gestión del conocimiento y aprendizaje en red) y la asignatura de TIC para la intervención socioeducativa del Grado de Educación Social.

Los participantes son tanto los profesores de estas asignaturas (14), como el alumnado (cerca de 600).

Metodología de investigación.

Al tratarse de la mejora de los procesos de diseño educativo, su desarrollo y evaluación, orientados tanto a la resolución de problemas específicos y muy contextualizados, como a procedimientos generalizados de la investigación, entendemos que el mejor enfoque es el de la investigación basada en diseño (Richey y Klein, 2014).

En concreto se ocupa del diseño y experimentación de diferentes secuencias didácticas que se integran en diferentes asignaturas de grado para facilitar la construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje. Junto al diseño mismo de la estructura que han de presentar dichas secuencias, se estudian las implicaciones pedagógicas y de gestión de la integración de entornos personales (p.e. diseño y codiseño alumno-tutor, alumno-alumno). Con las secuencias diseñadas se está creando un catálogo para apoyar la transferencia y construcción colaborativa del aprendizaje por una parte y a la autorregulación por otra.

La investigación basada en diseño, donde se enmarca nuestro proyecto, es un tipo de investigación en la que el desarrollo iterativo de soluciones a problemas educativos le proporcionan los fundamentos y que nos clarifica el proceso de trabajo en la investigación.

Para ello, las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia y de la participación de los actores. Se sigue el esquema de Reeves (2006) donde propone un proceso iterativo compuesto por cuatro fases: análisis colaborativo de problemas, desarrollo de soluciones, ciclos iterativos de evaluación y refinamiento y, en último lugar, reflexión y mejora de la implementación de la solución. En este trabajo, describimos una parte de la investigación (todavía en proceso) ocupándonos de los diferentes ciclos relacionados con el desarrollo de soluciones (secuencias didácticas, itinerarios personalizados).

El diseño de la estructura de las secuencias didácticas que nos ocupa, ha sido abordado entonces siguiendo un doble ciclo de ‘análisis colaborativo de problemas prácticos por parte de investigadores y participantes’ y de ‘desarrollo de soluciones de acuerdo a los principios de diseño e innovaciones tecnológicas’ que propone Reeves (2006). Cada uno de ellos se ha llevado a cabo en sendos seminarios: “Autorregulación y flexibilización del proceso de E-A”, 31/01/19 en Ibiza, centrado en reflexionar sobre aspectos conceptuales relacionados con la autorregulación, la agencia y la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido el sistema de seguimiento y tutoría dirigidos a la personalización de los itinerarios de aprendizaje, e “Itinerarios flexibles de aprendizaje”, 15/05/1919 Palma, seminario internacional cuyo objetivo era reflexionar sobre el desarrollo de las tareas del proyecto relacionadas con el diseño de itinerarios flexibles.

Resultados

A partir de las experiencias previas descritas se están implantando distintos tipos de itinerarios que combinan una o varias secuencias didácticas. Se incluye la creación de diferentes tipos de secuencias de aprendizaje que dan apoyo al diseño y co-diseño (alumno-tutor, alumno-alumno) de itinerarios de aprendizaje personalizados. Como resultado se ha creado un catálogo de secuencias de aprendizaje dirigidas a la transferencia y construcción colaborativa del aprendizaje, al mismo tiempo que promuevan la autorregulación desde la perspectiva de la agencia.

La propuesta de trabajo ha consistido en generar estos itinerarios conformados por secuencias obligatorias, secuencias alternativas (el estudiante tendrá que optar por alguna de las que se ofrecen) y secuencias optativas (que no son de obligado cursado).

Estas secuencias presentan distinta granularidad y en función de la actividad, se plantean de forma exploratoria 5 tipos de secuencias:

- 1.- Conferencias/Exposición. Se caracterizan por incluir al menos actividades de exposición, pequeños grupos de discusión, sumario y reflexión individual
- 2.- Talleres. Se caracterizan por incluir al menos actividades de recuperación de la información, utilización/ejercicio, aplicación y reflexión individual.
- 3.- Proyectos. Se plantean trabajos con objetivos a largo plazo, que integran asuntos y prácticas del mundo real, los estudiantes deben implicarse en resolver un problema o tarea con el uso de las TIC (planificación del proyecto, investigación, documentación, construcción, test y revisión, presentación y demostración) para el desarrollo de proyectos orientados siempre a aprender “haciendo algo”.
- 4.- Seminarios, Se caracterizan por el estudio de un tema concreto con el fin de difundir conocimiento o desarrollar investigaciones. Se inicia a partir de la exposición didáctica del docente, experto o los propios alumnos, la participación activa de los asistentes (mediante la búsqueda y elaboración de información y el trabajo colaborativo entre el alumnado y el docente o especialista) y la discusión y reflexión final.
- 5.- Otras secuencias. Se consideran otro tipo de secuencias que pueden implicar al estudiante de forma activa con cuestiones que son utilizadas como guía para resolver problemas, como la indagación guiada, la discusión o debate con un experto, la búsqueda, localización y evaluación de recursos digitales,...

Para la organización del catálogo de secuencias se han tenido en cuenta los componentes propuestos por Conole (2013): el contexto, el enfoque de enseñanza y aprendizaje, las tareas y la evaluación. Para ello se ha diseñado una ficha descriptiva de cada una de ellas, de forma que se facilite la inscripción/desarrollo del alumnado y el intercambio entre los docentes responsables de las distintas asignaturas. Con ello, se busca aprovechar las posibilidades de los distintos entornos de aprendizaje que están siendo potenciados por las tecnologías digitales, para adaptar itinerarios y secuencias de aprendizaje a las características del alumno, en la línea de potenciar competencias genéricas para la gestión y transferencia de conocimiento, así como para la autonomía y la responsabilidad en los procesos de aprendizaje (autorregulación o agencia académica) que se dan en entornos enriquecidos por la tecnología. En este caso, lo aplicamos a estudiantes de formación inicial, con la idea de proyectarlo a otros estudios y a otros contextos.

Identificación de la secuencia	Se asigna un código de identificación y de color/tipo al título de la secuencia. El código se genera en función del tipo secuencia: conferencia/exposición, taller, proyecto, seminarios, otras.
Duración	La duración de las secuencias se especifica en créditos ECTS y horas diferenciando entre presenciales y no presenciales. Se establecen bloques ECTS que pueden ser entre 0.25 a 3 ECTS.
Nivel	Se han establecido tres niveles de dificultad: inicial, medio, avanzado.
Calendario	Concreta las fechas en las que se impartirá la secuencia así como las fechas de las sesiones presenciales.
Competencias/objetivos	Se describen las competencias u objetivos que alcanzará el alumnado
Resumen	Explica brevemente en qué consiste la secuencia especificando las actividades que se realizarán en las tres fases que deben incluir: inicio, aplicación y cierre o metacognición.

Apoyo/facilitación	Especifica el rol del docente y el apoyo que recibe el alumnado en cada una de las fases de la secuencia.
Actividades	Describe la metodología asociada a la secuencia especificando las actividades a realizar las técnicas didácticas y el tipo de agrupamiento (individual, parejas, pequeño grupo 3-6 alumnos, grupo mediano, gran grupo)
Evaluación	Establece los criterios, peso y formato de la evaluación.
Reflexión	Está relacionada con el cierre de la actividad. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre los aprendizajes realizados, la forma en que se ha llevado a cabo y la aplicación de dichos aprendizajes en los estudios y su futuro desarrollo profesional. Esta reflexión puede ser libre o estructurada (semiestructurada).
Recursos	Especifica los recursos que se utilizarán en la secuencia. Éstos pueden ser de diferentes tipos: básicos, complementarios, de ampliación.

Conclusiones

De la sistematización de resultados de investigaciones anteriores, la revisión de propuestas similares y del análisis de necesidades y propuestas de mejora para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en las Islas Baleares (Sureda y Oliver, 2015) se promueve la incorporación de los itinerarios personalizados de aprendizaje, incorporando propuestas metodológicas innovadoras, sobre la base de las herramientas de los entornos de aprendizaje enriquecidos por tecnología. Dichas propuesta metodológicas se espera que promuevan el desarrollo de competencias de gestión personal de la información (el acceso, la selección, la distribución de la información), de competencias relacionadas con la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje (organización, motivación, evaluación,...), y competencias comunicativas y de trabajo colaborativo (comunicación entre los actores mediante la transferencia y la construcción colaborativa de conocimiento).

En este contexto, consideramos relevantes nuevas modalidades en los procesos de la formación inicial docente. Y aquí se pretende avanzar en cómo lograr una adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo, para lograr que estudiantes que en el futuro se responsabilizarán de la educación general, desarrollen competencias transversales (autonomía, autorregulación, competencias para la sociedad digital). Con esta propuesta de itinerarios personalizados de aprendizaje y de su diseño se entiende que avanzaremos en el adecuado equilibrio entre la estructura (diseño didáctico, estrategias didácticas, itinerarios y secuencias de aprendizaje, etc.) que caracterizan la labor de diseño del docente y la autonomía necesaria para la autorregulación y autodirección del propio proceso de aprendizaje o entre los aspectos más individuales de la agencia y autorregulación (autonomía, motivación,..) y la comunidad, interdependencia y construcción colaborativa del conocimiento.

La preocupación es de corte metodológico: la idea es que se logra mayor calidad desplegando aquellas estrategias didácticas que mejor respondan a las características del usuario, al tipo de conocimiento con el que estamos trabajando, a la organización y al contexto donde nos movemos, etc., utilizando herramientas software que faciliten la interacción y estructuras de información y de gestión del conocimiento.

REFERENCIAS

- Adell, J. & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli Studi.
- Agudelo, O. & Salinas J. (2012). Desarrollo de competencias apoyado en itinerarios de aprendizaje flexibles basados en mapas conceptuales. *Fifth International Concept Mapping Conference*. Valetta, Malta. <http://cmc.ihmc.us/cmc2012papers/cmc2012-p109.pdf>.
- Agudelo, O. & Salinas J. (2013). Diseños Curriculares Flexibles basados en Mapas Conceptuales para Apoyar Procesos de Formación. Costa Rica: *XVI Congreso Internacional EDUTEC* doi: 10.13140/RG.2.11578.7045
- Agudelo, O. L. & Salinas J. (2014). Los Itinerarios Basados en Mapas Conceptuales Cómo Sistema de Aprendizaje Flexible . *CMC 2014 Sixth International Conference on Concept Mapping*.
- Agudelo, O. & Salinas, J. (2015). Flexible Learning Itineraries Based on Conceptual Maps. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER)*, 4(2), 70-76. <http://naerjournal.ua.es/article/view/v4n2-1> ISSN: 2254-7339
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Editorial Trillas.
- Castañeda, S., Peñalosa, E. & Austria, F. (2014). Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo. Componentes de epistemología personal, cognitivos y autorregulatorios. México: Facultad de Psicología UNAM / CONACyT
- Conole, G. (2013). *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer.
- de Benito, B.; Cañas, A.; Darder, A., & Salinas, J. (2010): Construcción y validación de un itinerario de aprendizaje sobre diseño y producción de materiales didácticos multimedia. En Sanchez, J., Cañas, A. & Novak, J. (eds): *Concept Maps: Making Learning Meaningful. Proceedings of the 4th Concept Mapping Conference CMC 2010*. Universidad de Chile, Viña del Mar (Chile), 62-66.
- de Benito, B.; Darder, A. & Salinas, J. (2012). Los itinerarios de aprendizaje mediante mapas conceptuales como recursos para la representación del conocimiento. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(39), 1-14.
- de Benito, B.; Salinas, J. & Darder, A. (2013). Itinerarios en la creación de entornos enseñanza-aprendizaje significativos (Informe de investigación n.o 5). Obtenido del sitio web del Institut de Recerca i Innovació Educativa: <http://www.recercaeducativa.org/>
- de Benito, B.; Lizana, A.; Salinas, J. & Urbina, S. (2014). Generación colaborativa de conocimiento respecto a las tic en la docencia entre pares mediante el uso de mapas conceptuales. *Sixth International Conference on Concept Mapping CMC2014*. Santos, Brasil.
- Goodyear, P., & Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: reframing design for learning. *Research in Learning Technology*, 21, 1–13. doi:10.3402/rlt.v21i0.19909
- Hernández-Leo, D., Asensio-Pérez, J. I., Derntl, M., Pozzi, F., Chacon-Perez, J., Prieto, L. P., & Persico, D. (2018). An Integrated Environment for Learning Design. *Frontiers in ICT*, 5, 9. doi: 10.3389/fict.2018.00009, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2018.00009/full>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York and London: Routledge
- Marcelo, C.; Yot, C.; Muriloo, P. & Mayor, C. (2016). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores?. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 20(3) 283-312
- Marín, V. I., & Salinas, J. (2014). First Steps in the Development of a Model for Integrating Formal and Informal Learning in Virtual Environments. In S. Leone (Ed.), *Synergic Integration of Formal and Informal E-Learning Environments for Adult Lifelong Learners* (pp. 142–164). Hershey PA, USA: IGI Global

- Marín, V.I.; Lizana A. & Salinas, J.. (2013). Estudio inicial sobre la percepción del propio PLE por alumnos de grado en pedagogía. *XVI Congreso EDUTEC 2013. Educación y tecnología: una oportunidad para impulsar el desarrollo*. San José, Costa Rica.
- Marín, V., Negre, F. & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo [Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning]. *Comunicar*, 42, 35-43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Marín, V. I., Salinas J., & de Benito B. (2012). Using SymbalooEDU as a PLE Organizer in Higher Education. *The PLE Conference 2012*.
- Marín, V.; Salinas, J. & de Benito, B. (2013). Research results of two Personal Learning Environments experiments in a higher education institution. *Interactive Learning Environments*, 22(2)
- Marín, V.I.; Lizana, A. & Salinas, J. (2014). Cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(47).
- Novak, J.D. (1998): Learning, Creating and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Lawrence Erlbaum As. Mahwah NJ.
- Pérez Cascante, L.; Salinas J. & Marín V. I. (2016). Use of an Institutional Personal Learning Environment to support learning actions in Higher Education. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 53-63.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* (pp. 86–109). London: Routledge.
- Reigeluth (1999): The Elaboration Theory: Guidance for Scope and Sequence Decisions. En Reigeluth C. M. (Ed.). *Instructional design theories and models: Vol. II, A new paradigm of instruction theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 425-454.
- Richey, R. & Klein, J. (2014). *Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues*. NY Routledge.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón* 56(3-4), 469-481.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. In L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53–70). Alcoy: Marfil.
- Salinas, J. & Marín, V. I. (2016). Trajectory of an Institutional PLE in Higher Education Based on an e-Portfolios System. In K. Terry, & A. Cheney (Eds.) *Utilizing Virtual and Personal Learning Environments for Optimal Learning* (pp. 132-156). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-8847-6.
- Salinas, J.; de Benito, B. & Darder, A. (2011). Los mapas conceptuales como organizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los itinerarios de aprendizaje. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 63-74.
- Salinas, J., & Agudelo O. L. (2016). Itinerarios flexibles de aprendizaje y mapas conceptuales: un abánico de posibilidades para todos los niveles educativos. *Seventh Int. Conference on Concept Mapping*. Tallinn, Estonia.
- Sureda, J., & Oliver, M. F. (coord.) (2015) La formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a les Illes Balears. Estat de la qüestió i propostes per a la millora. *Dossier d'Actualitat 3*, Palma, Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació UIB

Draw my class: genealogia e narrativa no ensino de Psicologia da Educação

Lages e Silva, Rodrigo¹; Bertê, Júlia M.²

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lagesesilva@gmail.com

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul, julia.mberte@gmail.com

RESUMO

Apresentamos o relato da intervenção educacional na qual desenvolvemos objetos de aprendizagem na modalidade que intitulamos *draw my class* - variedade do estilo *draw my life* – para compartilhar com um público não especialista constructos teóricos e conceituais da psicologia da educação. Na construção destes objetos, apostamos na existência de uma articulação possível entre a investigação genealógica, tal como proposta por Michel Foucault, e a arte da narrativa, tal como pensada por Walter Benjamin. A partir da problematização genealógica e da transmissão de experiências através da narrativa, pretende-se atrair o interesse de estudantes e potencializar outras formas de contribuição da psicologia para educação que não a psicologização dos processos de aprendizagem ou dos comportamentos escolares. No presente trabalho, apresentamos e discutimos a construção e recepção de quatro vídeos: “Piaget e Vygostky”, “A história da psicologia sob dois olhares” e “Freud e a Educação”, partes 1 e 2, disponibilizados na plataforma youtube.

PALAVRAS-CHAVE

Vídeos educativos, genealogia, narrativa, psicologia da educação.

ABSTRACT

We report this educational practice in which we develop video learning objects that we call *draw my class* - to indicate a variety of the *draw my life* style – for sharing theoretical and conceptual constructs of the psychology of education with a non-expert public. In the construction of these objects, we rely on the existence of an articulation between genealogical research, as proposed by Michel Foucault, and the art of narrative, as thought by Walter Benjamin. From the genealogical approach and the transmission of experiences through the narrative, we intend to attract the interest of students and to potentiate other forms of contribution of psychology for education, away from the psychologization of learning processes or school behaviors. We present and discuss the construction and reception of four videos: “Piaget and Vygostky”, “The history of psychology under two perspectives” and “Freud and Education”, parts 1 and 2, available on youtube.

KEYWORDS

Educational vídeos, genealogy, narrative, educational psychology.

Objetivo geral

Produzir objetos de aprendizagem no estilo *draw my life*, a fim de dar suporte a aulas de psicologia da educação e para divulgação científica dos conhecimentos desta área.

Objetivos Específicos

- Investigar os encontros históricos entre psicologia e educação, problematizando as concepções de pensamento e subjetividade subjacentes em diferentes perspectivas teóricas;
- Conhecer os condicionantes sociais, históricos, econômicos e estético-políticos relacionados a emergência de diferentes psicologias da educação;
- Pensar novos lugares para a psicologia da educação na formação de licenciandos, diferentes daqueles centrados no “modo-indivíduo”;

- Compreender os fatores que condicionam a boa ou má recepção destes vídeos em relação a diferentes públicos.

Fundamentação Teórica

A psicologia vem se relacionando com a educação já desde o final do século XIX, quando se estabelece uma ciência pedagógica. É no esforço por uma educação mais interessante e eficiente que Herbart (2010) busca na psicologia explicações para o despertar do interesse no conhecimento. Podemos dizer que, num certo sentido, a busca por estratégias de mobilização afetiva e cognitiva dos aprendizes é a força motriz que estruturou pedagogias e psicologias educacionais, desde os anos pós-iluminismo até o presente momento.

Assim, cada uma das grandes teorias psicológicas se endereçou mais ou menos diretamente aos sistemas de ensino e suas práticas em sala de aula, seja de forma macroestrutural como na utopia *Walden II* de Skinner (2009), seja impactando as seriações e a progressão dos conteúdos de ensino como consequência das descobertas de Piaget, ou focando nas transferências e identificações na relação professor-aluno abordadas por psicanalistas no campo educacional. As teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem mantiveram um caráter permanente de crítica aos sistemas educacionais e às práticas pedagógicas tradicionais.

De outra parte, uma concepção do que é o sujeito, do que é o pensamento e de como ele se constitui também esteve presente mais ou menos explicitamente em todas as propostas pedagógicas, tanto as articuladas com o campo político conservador, como nas pedagogias religiosas, iluministas, tecnocráticas ou neoliberais, como naquelas articuladas com o campo progressista, como na Pedagogia do Oprimido, no Escolanovismo ou no Movimento Freinet.

Percebemos, contudo, que, no que tange às mais recentes teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, parece haver um afastamento do debate sobre as políticas educacionais. É como se estas teorias, notadamente aquelas voltadas à neuropsicologia e ao cognitivismo, viessem realizando uma adesão mais incondicional ao campo científico e ao seu pretense caráter apolítico. Com isso, aparece o fenômeno espantoso de que tais descobertas raramente se endereçam aos sistemas de ensino, mas, em lugar disso, se prestam ao desenvolvimento pessoal, à capitalização de si, aos sujeitos que buscam desenvolver ou exercitar o seu cérebro (ROSE & ABI-RACHED, 2013) ou a adquirir novas competências e habilidades úteis à carreira profissional. Em todo caso, aprendizagens que ele busca realizar autonomamente ou em contextos privados (*coaching*, formação permanente). Estas novas teorias não chegam à escola e tampouco parecem ter qualquer interesse ou proposta para a sala de aula.

O aspecto complementar deste cenário é que também as pedagogias cada vez menos se endereçam ao espaço da aula e para a coletividade que lhe é inerente. As propostas de ensino emergentes hibridizam-se com outras estratégias formativas (EdTech e *gameificação*), as quais por vezes prescindem do contrato simbólico professor-turma e, frequentemente, da própria coexistência temporal e espacial dos mesmos. As tecnologias digitais na educação são usadas, assim, tanto em suporte à sala de aula, como na sua substituição.

Observamos, portanto, um processo de individualização das aprendizagens em que cada sujeito passa a ser responsável e gestor de seu próprio desenvolvimento cognitivo. Para tanto, os indivíduos fazem apelo a constructos teóricos da psicologia cognitiva, que toma como modelo o computador (FODOR, 1976; TURING, 1963), e dos achados da neuropsicologia acerca do funcionamento da memória, subsídios para “hackear” ou “expandir o potencial” do cérebro.

Questionar a *psicologização* da educação passar tanto por interpelar o modelo psicológico de aprendizagem amparado na “decodificação” do cérebro enquanto unidade da inteligência, como por repensar o uso da tecnologia enquanto substituto do professor na sala de aula. Apostamos, ao contrário, em aproximações não substitutivas entre docência e tecnologia, incorporando a tecnologia na mediatização de objetos de aprendizagem, com vistas a

intensificar no espaço de sala de aula outras potências que não a de ser a fonte primária de aquisição de novas informações. Na perspectiva da enação (VARELA, 1990; KASTRUP, 2010), a aprendizagem produz-se por reorganizações estruturais realizadas após processos de ruptura ou *breakdown*. Assim, ao invés de responsabilizar o indivíduo por reprogramar sua cognição de modo a obter vantagens cognitivas, busco colaborar na construção de uma perspectiva pedagógica que reencante a figura do docente como aquele que tem a capacidade e a responsabilidade de cuidar para que o espaço da sala de aula produza encontros e experiências disruptivas, problematizadoras e que suscitem novas aprendizagens.

Assim, o horizonte pedagógico em que apostamos é aquele que acredita na aula como um espaço de compartilhamento de perguntas, de problemas e de estratégias de resolução de problemas por cooperação e colaboração, tendo na docência a perspectiva de um aprendiz mais experiente no coletivo da sala de aula, uma comunidade de pesquisa e de diálogo.

No ensaio chamado “O narrador”, Benjamin (1994) comenta sua observação sobre as transformações sociais na Europa após a Primeira Guerra Mundial, época em que começa a se estruturar no mundo uma mídia de massa, através dos jornais diários e do rádio. O filósofo se espanta com o fato de que os soldados voltavam da guerra e não tinham nenhuma história para contar. Era o declínio do que ele chamou de “a arte da narrativa”. Estaríamos entrando em um período em que estávamos informados de tudo o que acontecia, mas vivíamos ou experienciávamos muito pouco.

A narrativa é uma ação lúdica no seu sentido mais elementar, isto é, produzir um *in ludus*, uma ilusão, produzir encontros imprevisíveis, não pragmáticos. A narrativa, tal como a brincadeira, não “serve” para nada e nem deve se adequar ao mundo “de verdade”, ela é uma experiência da ordem da alegria, do prazer, do encontro; a sua utilidade e seu valor de verdade vêm sempre depois.

Entendemos que a narrativa é a dimensão lúdica da docência. Sempre que um conteúdo, não importando o quão técnico ou exato ele seja, é ensinado como um grande mistério, como algo interessante, curioso, esse conteúdo se torna interessante como uma estória, um “causo”. A contação de histórias tem muito a nos ensinar, pois ela aposta nessa dimensão artesanal, relacional da linguagem. Benjamin (1994) foi muito claro ao chamar atenção para a dimensão coletiva da narrativa, em oposição ao caráter solitário da informação. Alguém pode ser bem informado individualmente, mas a lembrança de “causos” sempre se refere a uma experiência de coletividade.

Este projeto de desenvolvimento de objetos de aprendizagem articula-se com a pesquisa sob responsabilidade do Prof. Rodrigo Lages e Silva/UFRGS, intitulada “Sobre pensamento e subjetivação: modulações históricas da relação entre psicologia, educação e escolarização”, na qual são realizados estudos bibliográficos de obras clássicas da psicologia da educação, acompanhadas de leituras secundárias, que buscam construir uma *abordagem genealógica* acerca das aproximações históricas entre perspectivas teóricas e conceitos operados por teorias psicológicas e o campo da educação, com especial ênfase às políticas e práticas escolares de ensino. Com isso, pretende-se povoar o universo interpretativo das obras clássicas em psicologia da educação com informações e fatos que auxiliem a compreender as *condições de possibilidade* das proposições nelas presentes.

O método genealógico de investigação emerge na obra de Foucault especialmente quando ele incorpora à sua arqueologia do saber o interesse sobre o modo como as ciências e os saberes faziam efetivar e eram constituídas por práticas ou por intervenções no âmbito das relações de poder. Assim, se em “*A história da loucura*” Foucault (1999) produziu uma arqueologia do surgimento do saber psiquiátrico, em *Vigiar e Punir* (2002) será a inseparabilidade entre psicologia, direito, pedagogia e outros saberes em relação às práticas punitivas que será estudada. Em resumo, não existe uma psicologia como conceitos fundamentais, como verdades teóricas, dissociada de um conjunto de práticas de intervenção sobre os sujeitos, práticas estas que se organizam ao modo de relações de poder.

Estrito senso, Foucault realizava em suas genealogias pesquisas bibliográficas e exploração minuciosa de arquivos formalmente não muito diferentes de outras abordagens de pesquisa histórica. É nas estratégias de análise que a genealogia marca sua distinção. Enquanto a maior parte das análises históricas procede por sínteses e por construção de linearidades, a genealogia aposta no fragmento, na disrupção e na não linearidade das narrativas históricas. O seu objetivo com isso é promover uma “insurreição dos saberes assujeitados” (FOUCAULT, 1979).

A intervenção apresentada nesta comunicação constitui a dimensão da etapa aplicada desta pesquisa, na qual se pretende organizar tais achados bibliográficos em narrativas que sejam interessantes ou que possam ser compartilhadas em linguagem acessível sob a forma de objetos de aprendizagem audiovisuais em estilo *draw my class*. Para tanto, seguimos alguns princípios legados por Walter Benjamin (1994), isto é, apostamos em uma relação intrínseca entre experiência e narrativa.

Ao introduzir grandes polêmicas, dilemas epistêmicos, impasses teóricos e inovações metodológicas em narrativas que mesclam semioses acadêmicas com semioses lúdicas, audiovisuais e de entretenimento, buscamos colaborar para o reposicionamento da psicologia no âmbito da formação de professores. Desta forma, a intenção é afastá-la de um mero conhecimento técnico ou expertise acerca dos processos de aprendizagem, perspectiva que chamamos de *psicologizante*, que por vezes inclui a transmissão ou a expectativa de transmissão um conjunto de saberes que visam dar suporte a diagnósticos e intervenções direcionadas ao comportamento dos sujeitos no meio escolar.

Em vez disso, procuramos uma leitura crítica de obras clássicas no âmbito da psicologia da educação, bem como de outras obras contemporâneas dos textos clássicos, tomando a relação entre psicologia e educação não como evidência e interrogando as condições históricas de enunciação de certas perspectivas e conceitos. Desta forma, intentamos fomentar “saberes insurrectos” (FOUCAULT, 1979) e práticas instituintes (LOURAU, 1975), as quais não confirmam o que se costuma definir como sendo a utilidade ou pertinência da psicologia para educação, e promover novos possíveis no âmbito das práticas de ensino, especialmente no campo da psicologia da educação.

Contexto de aplicação

Em 2016, na disciplina de Psicologia da Educação I, a co-autora desta comunicação, à época matriculada na disciplina coordenada pelo autor principal, desenvolveu com base na abordagem das aulas sobre as teorias de Piaget e Vygostky e na bibliografia indicada na disciplina, um vídeo sobre estes autores, adaptando o formato *draw my life* para um estilo que juntos estamos chamando de *draw my class*. Este vídeo teve grande recepção na plataforma YouTube, motivando a formalização de uma colaboração para a realização de novos vídeos, bem como criação de um canal na referida plataforma de vídeos, para hospedá-los.

Em 2013, alguns *youtubers* iniciaram uma prática de contarem a história da sua vida em um modelo de narrativa que ficou conhecido como *draw my life*, vídeos feitos “com a edição acelerada de uma filmagem onde uma mão desenha em um quadro branco enquanto a história é narrada, facilitando aos espectadores entenderem melhor a mensagem” (DRAW MY LIFE, 2018). Este estilo de narrativa audiovisual tornou-se um meme de internet e um gênero consagrado dentre os *youtubers*.

A estratégia de narrativa *draw my life* provou-se tão dinâmica e sintética que algumas pessoas iniciaram a propor variações para fins educacionais. O uso educacional deste estilo é bastante incipente. Pesquisas em base de dados: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal Capes, Eric - Institute of Education Sciences e Google Acadêmico -- com o indexador “draw my life” resultaram em 328 artigos, sendo que, destes, apenas 11 relacionam esta técnica à educação, apontando para a escassez de estudos na área. Na busca por “draw my class”, apenas o Google Acadêmico apresentou resultados, dos quais nenhum se refere ao método ou à sua ligação com a educação.

Nossa abordagem do estilo, que preferimos chamar de *Draw my class*, porque não se pretende circunscrever a fatos relacionados à vida dos autores, mas à interseção entre circunstâncias históricas e propostas conceituais de autores relevantes, emprega desenhos pré-produzidos, além de palavras recortadas, figuras e outros truques de montagem de vídeo, acompanhadas de um áudio cuidadosamente ritmado. Os desenhos são realizados em cima de um papel branco, colocados e retirados sequencialmente, conectados por setas, trocados de posição e outros diversos truques que visam dar dinamicidade ao conteúdo, em contraposição à estabilidade da câmera, com o enquadramento fixo, e a narrativa ditada de forma compassada em frases tão curtas e diretas quanto possível. Assim, há ao mesmo tempo dinamicidade e estabilidade. O espectador não é distraído por mudanças de velocidade na voz ou de enquadramento no vídeo. Por outro lado, a criatividade na solução gráfica da transição dos desenhos e palavras busca evitar a monotonia. Diferentemente de outras estratégias como a utilizada pelo canal da Royal Society of Arts¹, que propõe narrativas educacionais rápidas através de desenhos elaborados e que demandam altas capacidades técnicas, o *draw my class* trabalha com desenhos simples, pois pretende dar destaque à composição e à montagem, mais do que à estética dos elementos.

Participantes

Nesta comunicação vamos debater a recepção deste vídeo para aproximadamente 50 estudantes de graduação em diferentes licenciaturas (história, biologia, letras, geografia, dança e música) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, matriculados nas disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação: ensino, aprendizagens e subjetivação.

Também vamos analisar a recepção do vídeo pelo público da plataforma YouTube até junho de 2019, composta de: 362.809 visualizações para o vídeo “Piaget e Vygotsky” em 1 ano e 11 meses, com 224 comentários, sendo apenas 4 negativos e os demais positivos (<https://youtu.be/rTqWOsAjPel>); 2.058 visualizações para o vídeo “A história da psicologia sob dois olhares” em 4 meses, com 11 comentários, sendo todos positivos (<https://youtu.be/mVtT6QBDMxc>).

Os vídeos “Freud e a Educação” (partes I e II) estão em construção, com previsão de lançamento em agosto de 2019, portanto sua recepção não pode ser analisada por ora, apenas sua construção.

O canal *Draw my class* onde os vídeos estão hospedados possui 5.650 inscritos.

Avaliação

Chamou-nos atenção a diferença de recepção dos vídeos *Draw my class* entre os estudantes matriculados nas disciplinas presenciais e do público que acessa via plataforma YouTube. Enquanto os primeiros reagiram com indiferença ou mesmo reprovação aos vídeos - “muito difíceis” ou “confusos” -, o público da internet refere amiúde que conseguiram aprender ali conteúdos que não foram capazes de aprender em sala de aula.

Mais estudos são necessários para interpretar esta divergência, mas fica patente que há um condicionamento importante associado às expectativas de recepção. Enquanto o público da internet chega majoritariamente ao vídeo a partir de pesquisas com indicadores “psicologia”, “Piaget” e “Vygotsky”, os estudantes das disciplinas supracitadas chegam através da plataforma Moodle, em caráter de objetos de aprendizagens complementares às atividades de sala de aula.

Acreditamos que haja fatores relevantes que impactam na forma de recepção dos vídeos, relacionados à motivação para o estudo daquele conteúdo e às expectativas que os estudantes mantêm em relação aqueles conteúdos.

1 https://www.youtube.com/channel/UCvhsiQGy_zcNCISbeXEjhLg

Embora haja elementos não diretamente controlados pelos responsáveis pelo projeto, como o algoritmo do YouTube, que pode indicar ou não os vídeos para determinados públicos, acreditamos que já seja possível afirmar que o primeiro vídeo, “Piaget e Vygostky”, tenha tido uma melhor recepção. Dentre as possíveis explicações para isto estão a sua duração, que é aproximadamente 3 minutos menor do que o sobre a História da Psicologia.

Conclusões

No ensino de psicologia da educação para formação de licenciandos, percebemos que existe uma preconceção dos estudantes de que aprenderão nestas disciplinas aquilo que se passa “dentro da mente” dos estudantes, de modo a compreender: por que não aprendem junto com os demais? Ou por que não prestam a atenção nas aulas? Ou por que não aprendem conforme uma maneira de ensinar, mas são capazes de entender se for ensinado de outra maneira? Enfim, perguntas que situam o conhecimento psicológico ao nível de técnicas subsidiárias para a pedagogia. Em outras palavras, a psicologia entraria como um conjunto de conhecimentos suplementares, aptos a contornar as dificuldades de uma prática pedagógica e uma política escolar que, em si, não são vistas como possíveis de modificação. É no nível dos sujeitos desviantes e da causação individual dos seus desvios que os estudantes, futuros professores, repousam seu interesse pela psicologia.

Compreendemos que a formação como docente passa por diversas etapas, sendo que aquela dedicada às técnicas (de ensino, de inclusão, de avaliação, de gestão de grupos, etc.) devem vir após a interrogação sobre perguntas mais fundamentais como: o que é educação? O que é tornar-se professor(a)? O que é aprendizagem? O que é inclusão? Por que desejamos aprender, ensinar, avaliar, incluir, etc.? Enfim, partindo da premissa - em geral expressa na organização curricular dos cursos de formação de professores - de que a educação se fundamenta em interrogações de base sobre o mundo, o sujeito, a cultura, o conhecimento, ou seja, os chamados fundamentos da educação que frequentemente se organizam em sociologia, psicologia, história, filosofia, entre outros, e que as perguntas sobre “como fazer?” não devem se antecipar ao “por que fazemos?”, “por que vem sendo feito desse jeito?”, “como seria se o fizéssemos diferentemente?”; por todas estas razões, compreendemos que é importante frustrar tais expectativas por soluções da técnica psicológica para as dificuldades educacionais que os estudantes acreditam que irão existir na sua vida profissional como professores.

Assim, temos abordado a psicologia da educação como um conjunto de problemas epistêmicos e éticos que atravessam a história da nossa produção como sujeitos na modernidade e da produção do nosso modo de vida contemporâneo por meio de políticas públicas, em especial de educação e, sobretudo, escolares.

O sucesso das narrativas *draw my class* ao despertar o interesse de jovens estudantes em relação a temas de pesquisa e teorias de um tempo que lhes parece distante consiste no fato de que elas se aproximam do “causo” ou da “estória”. Uma das apostas dessa pesquisa é que a investigação genealógica auxilia a transformar um conteúdo complexo em narrativa acessível porque instaura uma sensação de exterioridade ou de impessoalidade aos conteúdos de ensino. Na medida em que a genealogia não busca justificar o caráter verdadeiro das teorias estudadas, mas conhecer as condições de sua fabricação, seus jogos de verdade, ela instaura a possibilidade de uma relação ficcional, inventada, lúdica em relação ao conhecimento. Assim, a abordagem genealógica tem efeitos de presentificação de intensidades relacionadas ao desenvolvimento de certas teorias, de modo que elas se reencantam, deixam de ser recepcionadas apenas como um passado “acontecido”, exaurido de possibilidades, e se revestem de uma nova aura de mistério.

O viés genealógico de apresentá-las contribui no sentido de extrair a contemporaneidade dos problemas de pesquisa enfrentados por grandes intelectuais que colaboraram na formação do campo da psicologia da educação e, ao mesmo tempo, fomentar uma abordagem crítica das suas conclusões.

Por fim, também pudemos concluir através da produção desses vídeos que há uma relação direta entre o tempo investido na pesquisa e na preparação em relação à possibilidade de sintetizar sem deturpar demasiadamente as teorias abordadas. Foi quando a pesquisa se mostrou mais frágil que foi mais difícil produzir sínteses adequadas, isto é, sínteses que não deturpassem o sentido original da teoria.

Em outras palavras, a arte da narrativa não é uma arte da ingenuidade ou da fala leiga: ao contrário, o caráter aparentemente ordinário de uma narrativa é fruto da longa decantação da experiência, seja ela da experiência social e cultural como na contação de causos, seja da experiência acadêmica como na produção de roteiros *draw my class*. Porém, diferentemente das tendências de especialização, disciplinarização teórica, e segmentação intelectual que a pesquisa acadêmica aprofundada costuma produzir, ao nos colocarmos nesta pesquisa o objetivo de restituir à comunidade em linguagem tão acessível quanto possível o resultado de nossas investigações genealógicas, produz-se não um outro sentido para a pesquisa - do mais complexo para o simples, ao invés do mais simples para o mais complexo - mas uma outra comunidade de pesquisa, na qual o estudante empresta seu ponto de vista não como deficitário em relação à posse de informações ou formalização de conceitos, mas como alguém que consegue compartilhar perguntas e curiosidades singulares, porque ainda não inteiramente recoberto pelas estereotípias conceituais que amiúde acompanham a expertise acadêmica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (1994). O narrador: considerações sobre Nicolai Leskov. In: W. Benjamin. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política* (p. 197-221). São Paulo: Braziliense.
- Benevides de Barros, R. (2009). *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: EdUFRGS.
- Draw my life. (2018). In: *Wikipedia: a enciclopédia livre*. Wikimedia. Recuperado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Draw_My_Life.
- Fodor, J.A. (1976). *The language of thought*. Hassocks (England): Harvester.
- Foucault, M. (1979). Genealogia e Poder. In: *Microfísica do Poder* (p. 176). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1999). *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Herbart, J. F. (2010). *Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação*. (L. Scheidl, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá. 6(1). (17-27). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>.
- Lourau, R. (1975). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes.
- Rose, N. & Abi-Rached, J. (2013). *Neuro: the new brain sciences and the management of the mind*. Princeton: Princeton University Press.
- Skinner, B. F. (2009). *Walden II: uma sociedade do futuro*. (2a ed). São Paulo: EPU.
- Turing, A. (DATA) Computing machinery and intelligence. In: *Título*. Feibenbaum, E. & Sobrenome, N. (páginas do capítulo). Cidade: editora.
- Varela, F. (1990). *Conhecer. As ciências cognitivas: tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Inovação e avaliação no cenário da expansão do ensino superior no Brasil

Giacomazzo, Graziela¹; Morés, Andréia²; Fiuza, Patricia Jantsch ³

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), gfg@unesc.net

²Universidade de Caxias do Sul (UCS), anmores@ucs.br

³Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), patricia.fiuza@ufsc.br

RESUMO

Neste estudo analisam-se os conceitos de inovação e avaliação a partir de uma revisão sistemática de literatura. Agrega-se a este objetivo, o cenário atual de expansão do ensino superior no Brasil e os novos instrumentos de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos superiores instituídos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017), que enfatizam a inovação e a avaliação no contexto do ensino superior. Referenciam-se as ideias de Santos (2006, 2007 e 2008), Lucarelli (1994, 2009), Leite et al., (1999), Cunha (2016), Pimentel (2018) e Villas Boas (2015) para a compreensão dos conceitos. Tem-se que a ‘inovação’ não se forja quando há ‘formatos hegemônicos’; a inovação necessita de possibilidades criativas, autonomia, rupturas com paradigmas tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE

Inovação, avaliação, ensino superior, pesquisa.

ABSTRACT

In this study we analyze the concepts of innovation and evaluation from a systematic literature review. In addition, the current scenario of expansion of higher education in Brazil and the new assessment tools for authorization and recognition of higher education instituted by the National Institute for Educational Studies and Research (INEP, 2017), which emphasize innovation and evaluation in the context of higher education. The ideas of Santos (2006, 2007 and 2008), Lucarelli (1994, 2009), Leite et al. (1999), Cunha (2016), Pimentel (2018) and Villas Boas (2015) for the understanding of the ideas are referenced. Concepts. One has to say that ‘innovation’ is not forged when there are ‘hegemonic formats’; Innovation needs creative possibilities, autonomy, breaks with traditional paradigms

KEYWORDS

Innovation, evaluation, higher education, search.

Introdução

Realizar análises na definição de um campo de estudos ou uma área do conhecimento torna-se fundamental em tempos de profundas mudanças estruturais e políticas. No contexto atual do ensino superior tem-se vivenciado rupturas associadas ao termo ‘inovação’, tanto na perspectiva metodológica e conceitual da avaliação quanto nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Os fatos estão sendo impulsionados por diversos elementos da dinâmica social e das políticas educacionais atuais, entre os quais a expansão por meio das modalidades de ensino (presencial, a distância, híbrido); a inserção de novos recursos tecnológicos da cultura digital nos processos educativos (ambientes virtuais, dispositivos móveis, simuladores, jogos); a reconfiguração de metodologias de ensino (problematizadoras, ativas, dinâmicas, outras), muitas produzindo mudanças qualitativas, outras quantitativas e outras reproduzindo e reforçando modelos sem contribuir, efetivamente, para o campo da ‘inovação’.

O debate da inovação e avaliação contemporâneo perpassa as mudanças e a expansão do ensino superior por meio de diversas frentes neoliberais, as quais interferem na política educacional global. As tendências contemporâneas relativas à reforma da educação e da governança do setor público, analisadas a partir dos estudos de Ball (2014) na América

Latina, Estados Unidos da América, Índia, África, Sudoeste da Ásia e Inglaterra evidenciam a interferência crescente das empresas e do setor privado mercantil na perspectiva de prestação de serviços educacionais. “Estas são mudanças dinâmicas e muito imediatas que têm importância nacional e global em relação às políticas educacionais, a reforma da educação, à democracia, a oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação”. (Ball, 2014, p.23). Registra-se que, no Brasil, a expansão do ensino superior se relaciona diretamente à publicação da Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelecem as normas para o credenciamento e funcionamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Contudo, não houve avanços nos referenciais de qualidade da EaD que orientam a oferta dessa modalidade de ensino, sendo que o documento oficial atual é de 2007, não produzindo mudanças significativas em relação ao anterior publicado em 2004. “Como consequência, a mercantilização da educação superior na EaD é evidente, e os dados do processo de expansão tanto qualitativos quanto quantitativos demonstram isso”. (Pimentel, 2018, p.138).

Objetivando contextualizar, atualizando a relevância dessa temática nos debates acadêmicos, apresentam-se alguns dados de um recente estudo realizado por Reis e Covac (2018, web). Os autores realizaram uma análise quantitativa dos novos instrumentos de avaliação publicados pelas Portarias 1.382 e 1.383, de 31 de outubro de 2017, referente à regulação, à supervisão e à avaliação¹ das IES e os novos instrumentos de avaliação. Esses, segundo os autores, favorecem a inovação das IES brasileiras. Em uma análise comparativa, os autores verificaram que no instrumento de autorização e reconhecimento de curso de 2015 não há nenhuma ocorrência da palavra inovação, sendo que em 2017 há 16 citações da palavra ‘inovação’. Essa alteração não pode ser compreendida isoladamente, pois há outras palavras capturadas pelo analisador estatístico de textos que revela, por exemplo, um aumento de 33, em 2015, para 123, em 2017, da palavra ‘avaliação’; e de 38, em 2015, para 155, em 2017, da palavra ‘Projeto Pedagógico de Curso (PPC)’. Segundo esses autores, a IES “poderá propor a inovação em diferentes âmbitos, mas terá que avaliá-la periodicamente e registrar as ações e projetos previstos nos PPC’s em relatórios”. (Reis & Covac, 2018, p. 05).

Outro aspecto relevante refere-se à inovação na aprendizagem, há indícios de que o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) irá instigar as instituições a priorizarem a aprendizagem dos estudantes.

Talvez uma das palavras mais utilizadas nos documentos no que se refere à inovação seja ‘aprendizagem’. No instrumento de avaliação, em alguns momentos, aparece a expressão ensino-aprendizagem, em outras, apenas aprendizagem. Em 2015, a palavra aprendizagem não foi utilizada nenhuma vez; já em 2017, 53 vezes. (Reis & Covac, 2018, p. 05).

Segundo esses autores, no contexto geral, as instituições de ensino superior, no Brasil, tendem a valorizar o ensino. Diante das alterações dos novos instrumentos de avaliação, essa perspectiva irá recair, muito mais, sobre o perfil e acompanhamento dos egressos, ou seja, sobre a aprendizagem dos estudantes.

Metodologia

Compreendendo que a pesquisa é o meio no qual se pauta a busca de respostas, e objetivando contribuir qualitativamente para o debate do campo teórico da ‘Inovação e Avaliação no Ensino Superior’ realizou-se um levantamento sistemático de dados do tipo ‘estado da arte’, identificando a filiação conceitual dos termos *inovação* e *avaliação*, e as contribuições/mudanças significativas das experiências ‘anunciadas’ sob a denominação de

1 (Publicada no Diário Oficial da União nº 210, de 1º de novembro de 2017 – Seção 1– p. 14 a 16). Posteriormente, a Instrução Normativa no. 1, do dia 15 de Dezembro, (Publicada no Diário Oficial da União nº 241, de 18 de dezembro de 2017 – Seção 1– p. 65 e 66).

'inovação'. Essa opção mostra-se promissora para "[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática [...]". (Romanowski & Ens, 2006, p. 39).

Apresenta-se, inicialmente, breve referencial teórico sobre o conceito de inovação, e, após, metodologicamente, o estado da arte no período de 2008 a 2016, detalhando como este foi realizado, em uma base de dados científica qualificada. A partir desse recurso são expostos os achados e as análises da pesquisa, organizados em três categorias: Perspectivas conceituais da 'inovação' nas pesquisas; Perspectivas conceituais da 'avaliação' nas pesquisas; e Inovação e Avaliação no Ensino Superior: contribuições das pesquisas. Ao final, busca-se concluir as análises, de modo geral, do campo de pesquisa, não a temática, pois esta por ser dinâmica e temporal sempre trará novos resultados e possibilidades.

Inovação: percurso teórico

Estudar a inovação pedagógica exige pensar sobre as concepções científicas que a referendam. Ao longo dos anos, o termo inovação foi recebendo distinções em sua definição. Estudos mostram que nos anos 1960 e 1970 a inovação tinha a perspectiva do novo, do original, era a estratégia político-administrativa que determinava o que inovar. Nos anos 1980 e 1990 a inovação serviu ao projeto hegemônico para justificar as iniciativas que envolviam avaliação institucional, a introdução de tecnologias no ensino, dentre outras.

Na perspectiva pós-moderna concebe-se a ciência de modo não essencialista, compreendendo que são ambíguas as fronteiras que as separam de outros sistemas de conhecimento; valoriza a diversidade cognitiva da ciência, concebida em termos de virtualidade tecnológica mais do que em termos representacionais, visando a valorização da ecologia de saberes. "[...] Uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia". (Santos, 2007, p. 85). Com essas reflexões nos apropriamos da inovação como ruptura paradigmática, assumindo a compreensão da ecologia dos saberes, da diversidade e da pluralidade das práticas científicas bem explicitadas por Boaventura de Sousa Santos.

Dada a multiplicidade do uso do termo inovação e de sua vinculação pelas diferentes posições econômicas e políticas, destaca-se que nossos estudos e pesquisas fundamentam-se nos princípios de Santos (2006, 2007 e 2008), Lucarelli (1994, 2009), Leite, Cunha e Lucarelli (1999) e Cunha (2016). A inovação, nesse contexto, não significa apenas a produção de um produto novo, mas é propulsora de rompimento com o paradigma tradicional.

Assim, compreendemos, juntamente com os estudos de Leite *et al.*, (1999), que adentrar ao campo da inovação é, ao mesmo tempo, um desafio, pois provoca um tensionamento sobre as certezas advindas de práticas instituídas e já consolidadas para um movimento de incertezas e rupturas. Seguindo suas pesquisas e estudos, Leite (2012, p. 30) enfatiza:

Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para a cidadania democrática nos contextos contemporâneos, em suas contradições e paradoxos.

A referência à inovação pedagógica apresentada por Leite (2012) contempla a dimensão do humano, do social e do educacional, presente nas relações com o conhecimento e com a universidade, enquanto instituição que preza, em seu princípio, pela cidadania e pela democracia.

Michael Fullan (2000), ao trabalhar com a formação de professores, também defende a premissa de que inovação é antes um processo do que um acontecimento. Assim, o autor não vê a inovação como um fim em si mesma, mas como um meio para transformar os sistemas educacionais. Uma instituição educacional inovadora se caracteriza pelo rompimento com

as certezas, os dogmas e as regularidades que marcaram seu passado, adentrando e oportunizando novos modos de ver e fazer educação. Compreendemos, juntamente com Leite (2005, p. 29-30), que “Quando uma universidade não tem medo de avançar em busca de novos paradigmas, desloca seu olhar para o mundo, à procura de redes e conexões que sejam capazes de mantê-la ligada ao que de melhor existe (...)”, no campo da inovação.

Tecendo reflexões sobre Avaliação

Historicamente, a avaliação esteve vinculada ao paradigma positivista que sustentava uma visão tradicional da avaliação, marcada pela lógica do controle técnico, pela defesa do exame, a qual tinha como foco o rendimento escolar do aluno, traduzido em nota. Essa visão permeou os espaços da avaliação tanto no contexto escolar quanto no contexto universitário, como afirma Garcia (2000, p. 29): “a avaliação sempre foi uma atividade de controle de visar selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros”.

Segundo Garcia (2000, p.41) “o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora”. No entanto, essa visão de avaliação prioriza a memorização e a reprodução de conteúdo preestabelecido, reforçando a repetição, sem possibilidade de discussão, participação e de formação de pensamento crítico.

Para superar a avaliação tradicional, vinculada ao paradigma positivista inserimos as contribuições de Esteban (2000, p. 08) que compreende a avaliação como um processo. “O processo de avaliação [...] está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica”. Compreendemos, assim, que essa nova cultura deve possibilitar a dimensão humana e social, fortalecendo a reflexão, o diálogo e a participação.

Assim, acrescentamos as contribuições de Leite (2005), que defende que a inovação educativa ou pedagógica corrobora com a ruptura do paradigma tradicional, positivista vinculados à educação, ao ensino e aprendizagem e à avaliação. Desse modo, os estudos de Leite (2005) reverberam a inovação educativa e pedagógica na universidade, pois a inovação propicia a ruptura com os paradigmas da reprodução frente aos processos de ensino e aprendizagem e avaliação. A autora também enfatiza que a universidade, ao investir em inovação, propõe o rompimento das visões hegemônicas, e não tem medo de avançar em busca de novos paradigmas que proporcionem novos modos de fazer ciência, construindo novos conhecimentos e saberes.

As contribuições de Freire (1997) vêm ao encontro dessa visão e defendem a educação e as práticas de avaliação, articuladas ao exercício da cidadania e da libertação. Freire (1997) destaca que pensar e fazer avaliação exige decisão, posicionamento crítico e pedagógico sobre a avaliação, em prol da libertação e do diálogo, a fim de romper com as tradicionais práticas avaliativas autoritárias que, historicamente, contribuíram para a domesticação dos sujeitos.

De acordo com Dias Sobrinho (2008), a instituição de ensino superior, enquanto instituição educacional, tem o compromisso com o social, tendo em suas finalidades e objetivos a formação, o desenvolvimento da sociedade voltados ao aprofundamento dos valores de vida e ao respeito à diversidade.

As pesquisas em Inovação e Avaliação no Ensino Superior

Considerando-se a relevância científica, abrangência da indexação, agregação, publicação e interoperabilidade de coleções em acesso aberto (AA) de periódicos científicos avaliados pelos pares, publicadas por instituições nacionais dos países ibero-americanos e da África do Sul, e a natureza multidisciplinar das coleções e em diversos idiomas (Packer, 2014),

elegemos a base de dados *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) para a realização do 'estado da arte'.

A pesquisa foi realizada no mês de abril do ano de 2017. Para a primeira coleta selecionamos os termos ordenados (*inovação*) AND (*ensino superior*) AND (*avaliação*), utilizando a opção *Todos* para os filtros: coleções, periódicos, idioma, ano de publicação, Scielo áreas temáticas, WoS áreas temáticas. Na segunda e terceira coletas, a ordem dos termos foi alterada para (*avaliação*) AND (*ensino superior*) AND (*inovação*) e (*ensino superior*) AND (*avaliação*) AND (*inovação*) e constatamos que o resultado da pesquisa não se alterou. Nas três coletas foram localizados, com a ferramenta de busca da base de dados, 15 artigos científicos, publicados em 11 revistas científicas, localizados em cinco países, em três idiomas, sendo o maior número em português, distribuídos em três áreas do conhecimento científico, com maior número nas Ciências Humanas, no período 2008-2016. Nos anos de 2009 e 2010 não encontramos publicações, mas em 2011, 2015 e 2016 houve o maior número de estudos publicados sobre o tema.

Na Tabela 1 consta a estratificação para melhor visualização dessa etapa.

Tabela 1 - Coleta Base de Dados Scielo

TERMOS: Coleta 1: (<i>inovação</i>) AND (<i>ensino superior</i>) AND (<i>avaliação</i>) Coleta 2: (<i>avaliação</i>) AND (<i>ensino superior</i>) AND (<i>inovação</i>) Coleta 3: (<i>ensino superior</i>) AND (<i>avaliação</i>) AND (<i>inovação</i>) Data: Abril / 2017 Base de dados <i>Scientific Electronic Library On-line</i> (SciELO) Resultado: 15 (quinze) Artigos		
Coleções	Brasil Colômbia Chile México Peru	10 2 1 1 1
Periódicos	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Cuadernos de Contabilidad Educación Educar em Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Estudios pedagógicos (Valdivia) Organizações & Sociedade RAM. Revista de Administração Mackenzie Revista Brasileira de Educação Revista Iberoamericana de Educación Superior Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	5 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Idioma	Português Espanhol Inglês	9 6 1
Ano de publicação	2016 2011 2015 2008 2012 2013 2014	5 3 3 1 1 1 1
Scielo áreas temáticas	Ciências Humanas Ciências Sociais Aplicadas Multidisciplinar	11 3 1
WoS áreas temáticas	Educação e pesquisa educacional Gerenciamento Negócios, finanças Humanidades, multidisciplinar Questões sociais Sociologia	11 2 1 1 1 1

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

A organização dos dados (15 artigos), interpretação e análise foram orientadas por meio das categorias de análise que focalizam o objetivo da pesquisa: o conceito de 'inovação' e 'avaliação' respectivamente; e as contribuições desses estudos e experiências para o ensino superior.

Apresentamos, na sequência, as categorias analisadas. A análise é qualitativa e dialética, com a qual buscamos identificar o lugar teórico das produções, suas contradições e consensos, tendo como lente analítica os autores que fundamentam esse estudo e a perspectiva filosófico-crítica acrescida das experiências das autoras, na condição de docentes em instituições de ensino superior (IES).

Perspectivas conceituais da 'inovação' nas pesquisas

Essa categoria, ao objetivar 'perspectivas conceituais', buscou elucidar não um conceito formatado e acabado de inovação, mas a identificação e a compreensão desse conceito no âmbito das pesquisas científicas na sua incompletude. Assim sendo, tem-se, nos 15 artigos nacionais e internacionais investigados, no âmbito do ensino superior, o conceito de inovação articulado com outros elementos que constituem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Portanto, nessa síntese qualitativa, a inovação (pedagógica e docente) se articula com algumas propostas pedagógicas assim identificadas: Modelos curriculares, destacando-se o currículo integrado; Metodologias de ensino e aprendizagem, tendo como referência as metodologias ativas com o uso de tecnologias; Estratégias de avaliação reflexiva e crítica sobre a docência e a atividade de pesquisa; o assessoramento pedagógico, enquanto lugar de acompanhamento e avaliação do fazer docente e da formação continuada no contexto das práticas.

Vincula-se também à inovação pedagógica, aos projetos pedagógicos colaborativos e interdisciplinares, envolvendo instituições externas e entre áreas do conhecimento. Percebemos que há ainda uma tendência para a 'inovação' mais efetiva nos processos de ensino, em detrimento da aprendizagem, com foco no perfil e acompanhamento dos estudantes e egressos, indicativos atuais de avaliação, segundo Reis e Covac (2018).

A inovação, enquanto ideia de 'universidade', nos artigos analisados, vincula-se aos processos de gestão como um atributo básico, tanto para pensarmos sobre indicadores de qualidade gerais, quanto sobre uma universidade empreendedora, que estabelece relações com a sociedade, com a sustentabilidade e a preservação ambiental.

A tecnologia, como 'inovação', aparece no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em projetos que utilizam a web; e fortemente balizada pela Educação a Distância (EaD), como propulsora de inovação nos modelos de ensino híbridos (articulação entre presencial e a distância). Nesse sentido, há artigos que tensionam criticamente esses modelos EaD, por meio de análises do discurso sobre a aprendizagem a distância. Assim, destacamos a reflexão de Pimentel (2018, p. 133) sobre educação a distância e inovação:

os desdobramentos das diversas concepções sobre EaD estão traduzidos na diversidade de propostas pedagógicas. Algumas não conseguem ultrapassar a barreira do conservadorismo didático, embora tenham como bandeira a inovação pedagógica.

Sabemos, é óbvio, que simplesmente implantar a modalidade a distância em um curso ou disciplina não significa inovação.

Perspectivas conceituais da 'avaliação' nas pesquisas

A partir dos objetivos deste estudo, essa categoria apresenta perspectivas de 'avaliação', nem sempre conceituais, mas que merecem ser analisadas para compreendermos os sentidos das ações em curso nos seguintes aspectos: avaliação da aprendizagem; e avaliação institucional.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior, segundo Romanowski e Wachowicz (2007), preocupa-se com o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando:

[...] a participação dos alunos na organização e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem e tomam por base a valorização do processo de aprendizagem em que o conhecimento é contextualizado historicamente, entendido como provisório e relativo. (2007, p. 135).

Assim, são de grande valia as contribuições das autoras acima citadas para a compreensão da avaliação, pois enfatizam e valorizam o processo de aprendizagem, ressaltando a participação dos alunos, acrescida da contextualização do conhecimento e de sua constante atualização.

A inovação na avaliação da aprendizagem, nos artigos analisados neste estudo, aparece amparada em uma visão dialógica e continuada, como estratégia didática para orientar o processo de ensino e aprendizagem. Entre as estratégias didáticas cita-se a avaliação por meio de projetos e a avaliação motivacional, que analisam elementos intrínsecos e extrínsecos propulsores da aprendizagem ou não dos estudantes.

Articuladas ao contexto da avaliação institucional, destacamos as contribuições de Dias Sobrinho (2003, p. 176-177), sobre avaliação institucional: “a avaliação é compreendida como uma prática social, orientada principalmente para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do processo educativo”. Contudo, os estudos acerca da avaliação, na perspectiva da avaliação institucional, necessitam potencializar a dimensão social, pedagógica, política e econômica, indo além da visão técnica.

Em relação à inovação, no contexto da avaliação institucional, presente nos artigos analisados, foi possível identificar ênfase na constituição de novos atributos de avaliação da qualidade, especialmente em instituições privadas; na aplicação de dados da avaliação institucional, que contribuem para a disseminação da sustentabilidade, para as decisões sobre o investimento social, e também para a formulação de políticas de gestão ambiental.

E, em relação à avaliação institucional, os autores analisados consideraram inovadoras as seguintes ações: usar os processos de avaliação institucional e de acreditação como base para as mudanças e as inovações institucionais a fim de melhorar a qualidade de sua relevância acadêmica e social; potencializar a avaliação do sucesso do egresso no mercado de trabalho; utilizar outras formas de avaliação institucional, como avaliação por meio dos discursos verbais.

Inovação e Avaliação no Ensino Superior: contribuições das pesquisas

Apresentamos, aqui, as contribuições das pesquisas que, de acordo com o contexto em que são vivenciadas, podem ser consideradas significativas no que tange à ‘inovação e avaliação no ensino superior’. É importante destacar que nem sempre o conceito de inovação é o mesmo para as instituições. O que uma delas considera inovação, a outra pode não considerá-la, pois os processos socio-históricos que as constituem são únicos, e formam a sua identidade institucional diferenciada. Se considerarmos que as inovações demandam certos fatores, entre os quais o social, o político e o econômico, talvez inovar ganhe um espectro mais amplo de sentidos na atualidade. Mas, diante do que foi proposto para este estudo, registramos as seguintes contribuições:

- ✓ Mudança na visão curricular: currículo integrado, incluindo os processos de avaliação para qualificar o processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Visão linear de ciência e de ensino, propondo uma aproximação entre ambas;
- ✓ Ensino e pesquisa na área da gestão ambiental, da inovação e desenvolvimento sustentável - vinculados aos programas de pós-graduação em administração;

- ✓ Relações entre a universidade, a sociedade e a política do conhecimento na América Latina;
- ✓ Tutoria entre pares no ensino a distância; uso de ferramentas 2.0 e aprendizagem cooperativa para desenvolver competências socioprofissionais em estudantes;
- ✓ O 'assessoramento pedagógico' enquanto lugar de acompanhamento e avaliação do fazer docente e assim da formação – no espaço do trabalho;
- ✓ Projetos integrados multidisciplinares entre ensino superior e ensino médio, na perspectiva de criar uma cultura do ensino superior, que apresentem a avaliação continuada como um dos elementos inovadores do programa;
- ✓ Inovação educativa pautada em um projeto interdisciplinar e colaborativo entre áreas como Educação e Arte, em que a avaliação ocorre por meio de projetos;
- ✓ Modelo híbrido de Educação a Distância, como promotor de melhores aprendizagens e avaliação em espaços, tempos e recursos diversos;
- ✓ Modelo de universidade empreendedora, em que se estabelecem relações articuladas entre a comunidade interna e externa;
- ✓ Metodologia de construção para indicadores de qualidade no ensino superior, considerando estudos de diferentes elementos no processo.

Além das citadas, foram identificadas algumas inovações, não listadas, por serem consideradas, na perspectiva deste estudo, pouco relevantes, ou melhor, ações estabelecidas há mais tempo em diversas instituições: educação a distância; algumas estratégias metodológicas e avaliativas para o processo de aprendizagem; e qualidade dos serviços educacionais.

É importante também destacar que, em alguns casos, houve a implementação de novas formas de avaliação, porém a avaliação permaneceu, tendo como referência a prova e/ou métodos convencionais.

Considerações

O caminho da investigação revela que a 'inovação' no ensino superior pauta-se por ações que perpassam as ações docentes, técnicas e administrativas, processos de gestão, e, sobretudo, de referenciais de inovação alicerçados nas mudanças sociais, econômicas e políticas, ora olhando de dentro para fora, ora de fora para dentro, em busca de estratégias que respondam qualitativa e quantitativamente ao cenário contemporâneo e aos desafios que as universidades se impõem, tanto no Brasil quanto nos outros países investigados.

Portanto, percebemos que, mesmo não sendo explícitas nos estudos investigados, as diferentes perspectivas da avaliação são conduzidas por correntes teóricas conservadoras, neoliberais e críticas, não se evidenciando uma tendência única. Também constatamos que a preocupação com o ensino, enquanto formação humana e para o mercado de trabalho, nem sempre é concomitante. Isso demonstra que a inovação na avaliação se relaciona diretamente aos interesses e às necessidades institucionais e também ao contexto histórico, temporal e local em que se manifestam as ações de inovação.

A análise geral do campo de pesquisa, no cenário apresentado, de acordo com o procedimento metodológico adotado, revelou que as pesquisas publicadas possuem certa diversidade de idiomas, área do conhecimento, país e periódicos, o que nos faz crer que o tema é de interesse da comunidade acadêmica.

Contudo, muitos estudos ainda demonstram fragilidades em relação ao conceito de inovação que fundamentam suas ações inovadoras nas instituições, talvez por permearem diferentes ações e processos, ou por força das condições conjecturais internas e externas em que necessitam inovar. Mesmo assim, os estudos de Leite (2005) indicam a importância do movimento de inovação nas universidades pelo fato de provocarem mudanças e muitos desafios, qualitativa e quantitativamente.

No contexto atual, pelo menos no que tange aos novos instrumentos de avaliação pelo INEP, parece haver essa intenção (Reis & Covac, 2018). Contudo, conforme referenciamos neste estudo, as ideias de Santos (2006, 2007 e 2008), Lucarelli (1994, 2009), Leite et al., (1999) e Cunha (2016) nos mostram que a 'inovação' não se forja quando há 'formatos hegemônicos'. A inovação necessita de possibilidades criativas, autonomia, rupturas com paradigmas tradicionais, o que não é propiciado quando se tem formulários de avaliação padronizados. Portanto, não basta incluir a inovação como um objetivo a ser alcançado pelas IES. É necessário criar as efetivas condições de estabelecimento da inovação nas instituições e as efetivas formas de avaliação no cerne dos processos de regulação do ensino superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen J. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. 23 ed. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Cunha, Maria Isabel da. (2016). Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. In: THERRIEN; Jacques; DIAS, Ana Maria Lório.(Org.) *Docência Universitária*. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 1-180, set./dez..
- Dias Sobrinho, José. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação*. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, José. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas/SP, v.13, n.1, p.193-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- Esteban, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogia da Esperança*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, Michael; Hargreaves, Andy. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, Regina Leite. (2000). Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: Esteban, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Leite, Denise; Cunha, Maria Isabel da Cunha; Lucarelli, Elisa, et al.. (1999). *Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria*. Disponível em: <WWW.interface.org.br/revista4/ensaio3.pdf>. Acesso em: 30 jul.2017.
- Leite, Denise (Org.). (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes.
- Leite, Denise. (2012). Desafios para a inovação pedagógica na universidade no século 21. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez.. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/494/417>>. Acesso em: 07 set.2017.
- Packer, Abel L. et al (Orgs.) (2014). *SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica*– Paris: UNESCO. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9789237012376>. Acesso em: 21 maio 2018.
- Pimentel, N. M.. (2018). O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil. *Inclusão Social.*, Brasília, DF, v. 01 n.1, p.129-143, jul./dez.. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4178/3648>. Acesso em: 10 maio 2018.
- Reis, Fabio José Garcia; Covac, Fernando. (2018). Novos instrumentos de avaliação favorecem a inovação nas IES. *SEMESP*. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Novos-instrumentos-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-favorecem-inova%C3%A7%C3%A3o-nas-IES-1.pdf>. Acesso em: 21 maio de 2018.

Romanowski, Joana Paulin; Wachowicz, Lillian Ana. (2007). Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate. *Estratégias de Ensino*. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville/SC: UNIVILLE.

Romanowski, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 31 mar. 2017.

Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. n.79, p.71-94. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

Santos, Boaventura de Sousa. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. (2005). Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Naves, Maria Lomônaco de Paula. *Currículo de Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marina.

Ensino e aprendizagem em contextos conectados: uma revisão da literatura sobre o uso de dispositivos pessoais no ensino básico

Berndardes Fernandes, Catia Regina¹; Jantsch Fiuza, Patricia²; Castellá Sarriera, Jorge³

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Araranguá – Brasil - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, catia.fernandes@prof.pmf.sc.gov.br

² Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Campus Araranguá – Brasil - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Instituto de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pjiuza@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Instituto de Psicologia – Brasil – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, jorgesarriera@gmail.com

RESUMO

Este artigo traz apontamentos quanto ao uso do BYOD (*Bring Your Own Device*, em inglês) em salas de aula, e alguns levantamentos sobre a inclusão desse dispositivo no ambiente escolar, especificamente no ensino básico. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura (RSL) nas bases de dados Scopus e Web of Science que buscou saber como este movimento influencia no contexto educacional em diferentes países. A análise dos artigos selecionados como resultado da RSL apontam que as escolas básicas dos países mapeados estão dispostas a implementar o BYOD e adotar as novas tecnologias da informação e comunicação para inovar seus processos de ensino e a aprendizagem. O *smartphone* é o dispositivo móvel mais popular e utilizado entre os estudantes e a internet e a sua gama de possibilidades exerce um encantamento sobre as crianças e os adolescentes da geração digital fazendo com que os mesmos passem gradativamente mais tempo conectados.

PALAVRAS-CHAVE

BYOD, educação, tecnologias digitais, ensino, aprendizagem, ensino fundamental.

ABSTRACT

This article brings notes about the use of BYOD (Bring Your Own Device) in classrooms, and some surveys on the inclusion of this device in the school environment, specifically in elementary school. A systematic literature review (RSL) was performed in the Scopus and Web of Science databases that sought to know how this movement influences the educational context in different countries. The analysis of the articles selected as a result of RSL indicates that the elementary schools of the mapped countries are willing to implement BYOD and adopt new information and communication technologies to innovate their teaching and learning processes. The smartphone is the most popular mobile device used by students and the internet and its range of possibilities enchants digital children and teenagers making them gradually spend more time connected.

KEYWORDS

BYOD, education, digital Technologies, teaching, learning, elementary school.

Introdução

As tecnologias digitais são ferramentas potenciais para mudanças e inovações tão necessárias em um mundo conectado, bem como na formação e inclusão na sociedade. Por meio destas tecnologias a transformação digital surge como uma oportunidade que envolve reais possibilidades de proporcionar um salto qualitativo no cenário educacional em um país tão grande e desigual como o Brasil. “A digitalização abre novas oportunidades em inúmeras frentes. Hoje já é possível imaginar o acesso aos recursos educacionais de forma igual, não mais afetado pela localização geográfica, renda, raça, gênero e outros fatores” (Brasil, 2018, p. 8). Os últimos anos foram um cenário de destaque para muitas tecnologias inovadoras tais como: Robótica, Inteligência Artificial (AI), Realidade Virtual (VR), Realidade Aumentada

(AR), Internet das Coisas (IoT), tecnologias vestíveis (*wearable technology*) Impressoras 3D, Computação Quântica, Big Data, e principalmente a Internet, com a expansão das redes sociais, recursos que desde os anos 90 desencadearam uma sociedade em rede, resultado da interação entre algumas grandes mudanças socioculturais num paradigma tecnológico emergente baseado na revolução digital (Castells, 2014).

Dentre as ações estratégicas de transformação digital do governo brasileiro, a proposta é estabelecer planos de curto, médio e longo prazos, sendo uma das prioridades “Conectar 22.000 escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos a banda larga de alta velocidade, em rede terrestre ou via satélite, no âmbito do Programa Educação Conectada”. (Brasil, 2018, p. 23).

Todas essas novas tecnologias, ao mesmo tempo que trazem vantagens para a vida das pessoas, também contribuem com aspectos nem tão vantajosos assim. Vale destacar que ainda existem muitas pessoas excluídas do mundo digital e mesmo aquelas que estão inseridas neste contexto em algumas situações sofrem com as consequências do uso intenso e descontrolado que se faz destas tecnologias. Sem estudos em larga escala sobre o melhor uso dessas tecnologias corre-se o risco de muita perda de tempo, atenção e saúde, em virtude dos ainda desconhecidos resultados que o mau uso pode acarretar às pessoas, principalmente às crianças e jovens.

Nos últimos anos pesquisas têm sido realizadas no intuito de conhecer melhor os impactos das tecnologias na vida das pessoas, em especial das crianças, enfocando o tempo de uso dos dispositivos digitais e as consequências na saúde, tais como atrasos no desenvolvimento neurológicos, fala e outras questões tais como obesidade. (Sigman, 2012; Jago, Wood, Zahra, Thompson & Sebire, 2015). De acordo com Cgi.br (2015), há um consenso entre pesquisadores e formuladores de políticas públicas, de que o uso das TIC têm encadeamentos complexos para a vida pessoal e social desse público muito jovem. E nesse viés, as estratégias de mediação dos pais, familiares, amigos e responsáveis pelas crianças e adolescentes se tornam fundamentais, como também impõe diversos desafios.

Estudos sobre o bem estar infantil e práticas parentais têm sido desenvolvidos nos últimos anos com o objetivo de se obter mais informações acerca de vários aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil. (Sarriera, Abs, Casas, & Bedin, 2012; Sarriera et al, 2014; Sarriera, Bedin, Strelhow & Sarriera 2017, Galli, Bedin, Strelhow & Sarriera, 2018; Gaspar & Matos, 2016). Dentre esses estudos uma área que ainda carece de mais investigações está relacionada aos impactos do uso das tecnologias digitais em todos os âmbitos da vida das pessoas, sobretudo as crianças. Nessa perspectiva, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), desde 2012 vem conduzindo anualmente a pesquisa “TIC Kids on-line Brasil”. (CGI.br, 2015).

É evidente a crescente inserção das tecnologias na vida cotidiana e mais especificamente e recentemente, nas práticas escolares. O acesso e o uso das mídias devem ser facilitados ao estudante e ao professor, especialmente quando se refere às tecnologias digitais. Em âmbito nacional no ano de 2013, o governo federal efetuou a compra de 600 mil tablets para uso dos professores de escolas públicas federais, estaduais e municipais. Em Santa Catarina (SC), a Secretaria de Estado da Educação em conjunto com o Ministério da Educação, realizou a distribuição de 11,9 mil tablets para os professores do ensino médio da rede estadual em 2013. (Tablet, 2013; Giacomazzo & Fiuza, 2014).

Do ponto de vista dos estudantes é necessária uma atenção especial, visto que as tecnologias estão disponíveis, mas em geral não se está preparado para um uso consciente e adequado, tanto no contexto de lazer quanto no educacional. Ou seja, crianças e adolescentes sabem usar as tecnologias, mas não necessariamente sabem aprender com elas, apesar do potencial intrínseco de algumas, por exemplo: youtube, jogos educacionais, aplicativos de línguas estrangeiras, etc.

De acordo com Brasil (2018), “quanto à incorporação da tecnologia na rotina pedagógica, apenas 3% das escolas públicas de ensino básico contam com computadores dentro de todas

as salas de aula, sendo que em apenas 19% das escolas a conectividade tem velocidade suficiente para o acesso simultâneo dos estudantes a vídeos e jogos. Além disso, 67% dos professores não participaram de cursos de formação sobre o uso de recursos tecnológicos para educação, ou fizeram apenas cursos sobre o uso de ferramentas básicas”.

Neste sentido, o uso da abordagem BYOD e a adoção incessante das novas tecnologias da informação e comunicação no cenário escolar já estão alterando a rotina dos estudantes desde muito pequenos. A sua influência se estende aos professores, administradores, orientadores pedagógicos, diretores, pais e a comunidade em torno dessas escolas. Kobus *et al* destacam que “o aumento rápido e recente de dispositivos de TI móveis é desenvolvimento relevante para a educação” (Kobus, Rietveld & Ommeren, 2012, p.1).

O desafio é identificar entre as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) as que rompem o paradigma do “tradicional”, contudo que oportunizem o desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem motivando e envolvendo, principalmente, os estudantes e os professores. Assim, o principal objetivo deste artigo foi mapear os países que discutiram e/ou implementaram o BYOD na educação básica e descrever as possibilidades geradas pelo BYOD e as novas tecnologias da informação e comunicação na educação básica em diferentes países.

Metodologia

Para investigar as iniciativas do BYOD no contexto da educação básica em diferentes países foi feita a revisão sistemática da literatura (RSL) que é “um método de investigação científica com um processo rigoroso e explícito para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa” (Ferenhof & Fernandes, 2016, p. 550). A RSL também auxilia o pesquisador “descobrir estudos iguais, similares ou opostos” durante o processo (Freire, 2013, p. 26). Inicialmente, elaborou-se a questão de pesquisa e seus objetivos. As bases de dados, *Scopus* e *Web of Science*, foram escolhidas por serem multidisciplinares e a busca foi limitada para somente artigos utilizando os descritores “*education*” e “*BOYD*” na língua inglesa, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 - BASES DE DADOS E PARÂMETRO DE BUSCA.

BASES DE DADOS/MOTOR DE BUSCA	PARÂMETRO DE BUSCA
SCOPUS ELSEVIER	TITLE-ABS-KEY ((BYOD AND EDUCATION)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “AR”))
WEB OF SCIENCE	((TS=(BYOD* AND EDUCATION))) AND TIPOS DE DOCUMENTO: (ARTICLE)

Fonte – Elaborada pelos autores

No parâmetro de busca de cada base de dados os autores tiveram o cuidado de criar sentenças iguais o que possibilitou chegar mais perto dos mesmos resultados. Dando continuidade ao processo, foi construído o protocolo da pesquisa que facilitou a tomada de decisão na classificação dos estudos. Um dos tópicos foi o critério de inclusão e exclusão, conforme indica o Quadro 2.

QUADRO 2 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
ARTIGO DEVE ESTAR COMPLETO	APÓS LEITURA DETALHADA CONCLUI-SE QUE NÃO TINHA RELEVÂNCIA
ARTIGO DEVE TER ACESSO LIVRE	ARTIGO DE CONFERÊNCIA

ARTIGO DEVE ESTAR ESCRITO EM PORTUGUÊS, INGLÊS OU ESPANHOL	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)
ARTIGO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	ARTIGO PAGO
UM DOS DESCRITORES DEVE CONSTAR NO TÍTULO, RESUMO OU PALAVRAS-CHAVE	ARTIGO REPETIDO NAS BASES
	INTRODUÇÃO DE ANAIS

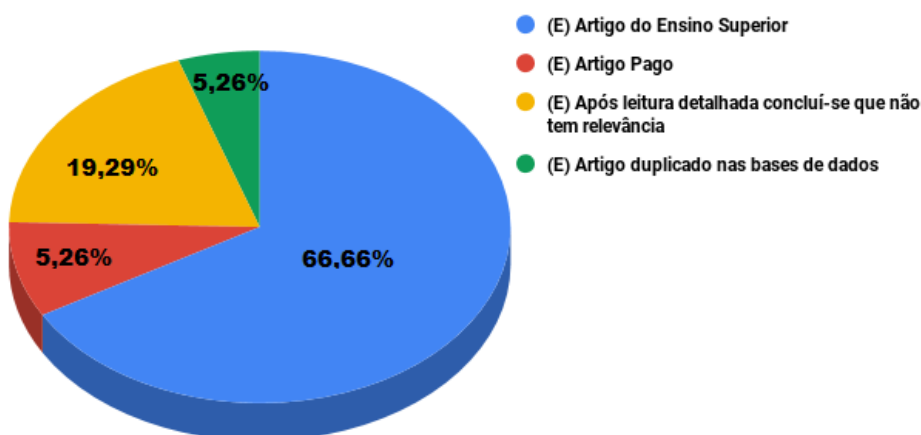
Fonte – Elaborado pelos autores

Das bases de dados retornaram 92 documentos, sendo 48 artigos da *Scopus* e 44 da *Web of Science* que foram exportados para o *software* Start. Este *software* é uma ferramenta gratuita desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Engenharia de *Software* da Universidade Federal de São Carlos que auxilia o pesquisador na organização dos estudos em três estágios: planejamento (elaboração do protocolo de pesquisa), execução (subdivida em identificação dos estudos, seleção e extração) e sumarização.

No estágio de execução, em identificação dos estudos, foi realizada a leitura do resumo de todos os 92 artigos. E na seleção, retornou-se nas bases de dados para fazer o *download* desses 92 artigos e constatou-se que 23 eram duplicados e 69 completos e/ou livres. Os 69 artigos foram levados para a extração, onde se realizou a leitura detalhada para um novo refinamento e classificação de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Como resultado obteve-se, 12 artigos aceitos por atenderem todos os critérios de inclusão definidos no protocolo de pesquisa e classificados para o estágio de sumarização. E dos artigos rejeitados, três foram identificados como duplicados e 54 por outros critérios de exclusão como mostra a figura 1.

FIGURA 1 - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO NO ESTÁGIO DE EXTRAÇÃO.

Extração - Artigos rejeitados



Fonte – Elaborada pelos autores

Uma nova leitura priorizou por identificar nos 12 artigos aceitos as informações pré-definidas no protocolo de pesquisa para a realização da bibliometria e análise descritiva posterior. Essas informações incluíram o registro do país e do ano da publicação do estudo, o nível escolar/série e a tecnologia digital utilizada pelo público alvo, a área de conhecimento/disciplina e a metodologia escolhida, a contribuição para a educação, as possibilidades geradas e os resultados obtidos. O quadro 3 apresenta alguns desses dados.

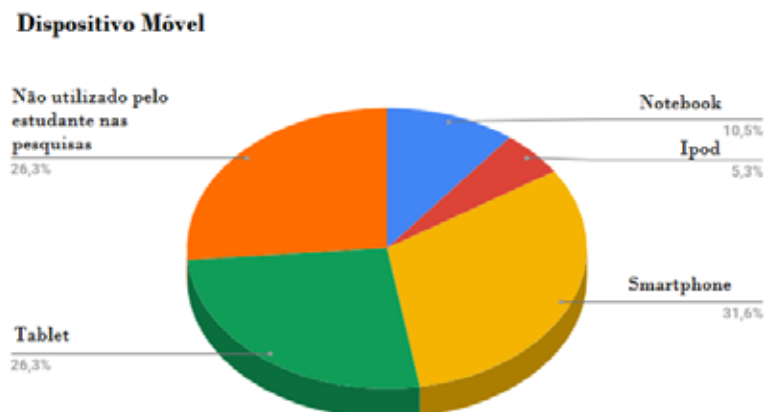
QUADRO 3 – SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES DOS ESTUDOS ACEITOS

PAÍS E ANO DA PUBLICAÇÃO DO ESTUDO	NÍVEL ESCOLAR/ SÉRIE E IDADE DO PÚBLICO ALVO	TECNOLOGIA DIGITAL	Área do Conhecimento/ Disciplina
CHINA, 2016	ESCOLA PRIMÁRIA	IPAD, IPHONE, TABLET E SMARTPHONE ANDROID. APLICATIVOS FOTO COMICS ANDROID, EDMODO E COMIC CREATOR HD	Técnicas de Pesquisa em Ciências
CHINA, 2017	ENSINO FUNDAMENTAL, 8ª SÉRIE	SMARTPHONE ANDROIDS E APLICATIVO SOCRATIVE	ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS
CHINA, 2017	ESCOLA PRIMÁRIA, 10 E 11 ANOS	IPAD, IPHONE, TABLET E SMARTPHONE ANDROID E IPOD. APLICATIVOS EDMODO, SKITCH E EVERNOTE.	APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO
ESTADOS UNIDOS, 2017	ENSINO FUNDAMENTAL, 1º ANO	NOTEBOOK	ACESSO DIGITAL DE 1:1 E ALFABETIZAÇÃO DIGITAL DA FAMÍLIA
NOVA ZELÂNDIA, 2015	ESCOLA PRIMÁRIA	IPAD E APLICATIVOS GOOGLE DOCS, EDMODO, SKYPE, IMESSAGE, AIRSERVER E APPLE TV.	TECNOLOGIA COMO APOIO à aprendizagem diária em casa e na escola
NOVA ZELÂNDIA, 2017	ESCOLA SECUNDÁRIA	NÃO UTILIZADO DIRETAMENTE NA PESQUISA	INFLUÊNCIA DO AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS ENSINO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA
AUSTRÁLIA, 2016	ENSINO FUNDAMENTAL	NÃO UTILIZADO DIRETAMENTE NA PESQUISA	IMPLEMENTAÇÃO DO BYOD E SAÚDE DO ESTUDANTE
AUSTRÁLIA, 2017	ESCOLA SECUNDÁRIA, 11 A 18 ANOS	NOTEBOOK, SMARTPHONE E LOUSA DIGITAL PARA DIRIGIR O USO DOS DISPOSITIVOS DOS ESTUDANTES	EQUIDADE EM LITERACIA DIGITAL
POLÔNIA, 2018	CENTRO CULTURAL DA JUVENTUDE, 13 A 17 ANOS	DUAS PLATAFORMAS ONLINE DE APOIO BASEADAS EM LOCALIZAÇÃO - WANDERING E EXPERIENCITY	ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS
SUÉCIA, 2018	ENSINO SECUNDÁRIO 1º E 3º ANOS	NÃO UTILIZADO DIRETAMENTE NA PESQUISA	VISÃO DOS ESTUDANTES QUANTO à UTILIZAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA ESCOLA E QUAIS SÃO OS SEUS PREFERIDOS
África, 2017	ENSINO MÉDIO	NÃO UTILIZADO DIRETAMENTE NA PESQUISA	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O USO DO SMARTPHONE NA ESCOLA
ESPAÑA, 2017	ENSINO SUPERIOR, SECUNDÁRIO, PRIMÁRIO E INFANTIL	NÃO UTILIZADO DIRETAMENTE NA PESQUISA	INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS CONVERGENTES EM SALA DE AULA: REALIDADE AUMENTADA, BYOD, SALA DE AULA INVERTIDA

Fonte: Elaborado pelos autores

Entre os dispositivos móveis mencionados nos estudos, o *smartphone*, foi o mais popular e utilizado entre os estudantes e a *internet* e a sua gama de possibilidades exerce um encantamento sobre as crianças e adolescentes da geração digital fazendo com os mesmos passem gradativamente mais tempo conectados na escola e fora dela, como graficamente apresentado na figura 2.

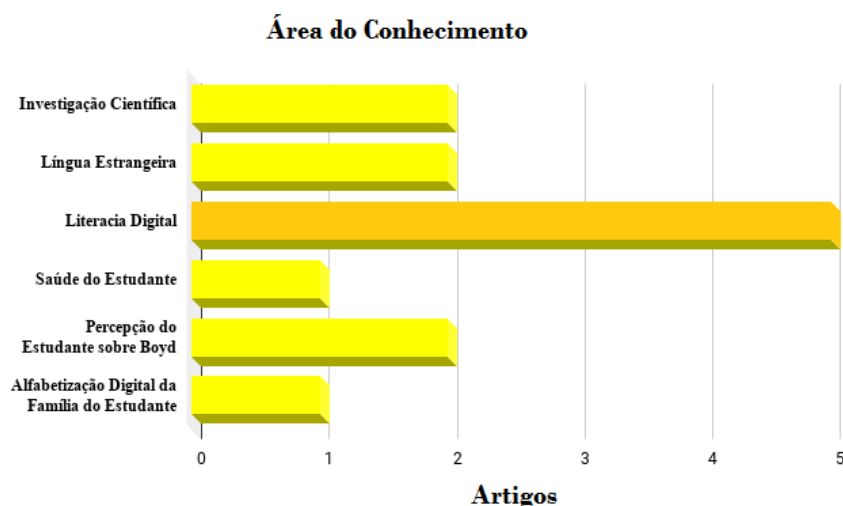
FIGURA 2 - INFORMAÇÕES SOBRE O DISPOSITIVO MÓVEL UTILIZADO PELO PÚBLICO ALVO NOS



Fonte: Elaborada pelos autores

A literacia digital revela-se como um desafio ininterrupto na vida dos estudantes e de suas famílias, professores, pesquisadores e gestores diante da complexidade particular de cada nova tecnologia refletindo diretamente na sua implementação no contexto da escola básica e, portanto discutida amplamente nos estudos como mostra a figura 3.

FIGURA 3 - INFORMAÇÕES SOBRE A ÁREA DO CONHECIMENTO DOS ESTUDOS



Fonte: Elaborada pelos autores

A tabela 1 apresenta a quantidade de estudos em relação aos países em que suas escolas básicas discutiram e ou implementaram a abordagem BYOD e utilizam as novas tecnologias da informação e comunicação em seus processos de ensino e aprendizagem.

TABELA 1 - PAÍSES E ESTUDOS.

PAÍSES	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
CHINA	3
AUSTRÁLIA	2
NOVA ZELÂNDIA	2
ESTADOS UNIDOS	1
POLÔNIA	1
SUÉCIA	1
África	1
ESPANHA	1

Fonte – Elaborada pelos autores

Nesta perspectiva na Austrália (2017), um estudo etnográfico com abordagem exploratória foi realizado em três escolas secundárias onde os autores queriam entender o que estava acontecendo com a prática BYOD. Essa motivação se deu a partir do que fora iniciado em 2010 pelo governo federal conhecido como “Digital Revolution Educação”. A iniciativa política “Netbooks para escolas” previa um dispositivo para cada estudante. “No entanto, como explicou um professor sênior de TI, de repente o financiamento secou ... isso significava que as escolas tiveram que pegar de onde parou” (Selwyn, Nemorin, Bulfin & Johnson (2017, p. 292). Diante desse contexto, cada escola organizou o uso dos dispositivos pessoais de forma diferente. Entre as escolas pesquisadas, uma incentivou os seus estudantes trazerem qualquer dispositivo compatível com a rede de informática da escola. A outra adotou um programa “Boyd Gerido” incentivando seus estudantes comprarem ou alugarem quatro modelos específicos para usar na escola. E a terceira escola investigada implementou o “Programa Tablet” em que seus alunos poderiam comprar seu Ipad com desconto ou emprestar da escola gratuitamente por tempo determinado.

Observa-se que essas escolas apostaram em um ensino e aprendizagem combinados com o Boyd mesmo com os sérios desafios enfrentados. Perceberam que seus estudantes ficavam motivados quando envolvidos em atividades em “telas contemporâneas” (termo utilizado no artigo). Notaram ainda que os trabalhos colaborativos em rede, a responsabilidade de organizar e dirigir a sua própria aprendizagem começaram a fazer parte das habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Corroborando com Raghunath, Anker & Nortcliffe (2018, p.4) “o panorama estudantil da aprendizagem está mudando ainda mais para a aprendizagem onipresente quando os dispositivos inteligentes tornaram-se mais populares”.

Seguindo essa lógica, na China em 2017, um estudo “quase pré-teste e grupo controle pós-teste experimental” examinou o impacto da abordagem BYOD na aprendizagem de língua estrangeira (inglês). E os efeitos foram animadores. O grupo experimental acessou no seu “telefone inteligente” o aplicativo Socrative usado para avaliar a aprendizagem. Já o grupo de controle recebeu apenas folhas de papel. Um teste de desempenho de aprendizagem chamado pelos pesquisadores de “avaliação somativa” foi aplicado para verificar a compreensão dos estudantes em relação ao vocabulário e a gramática do inglês. Após 30 dias outro teste “avaliação somativa atrasada” foi realizado com diferentes itens para saber sobre a transferência de aprendizado a longo prazo. Os resultados da avaliação formativa indicaram que os estudantes de instrução tradicional foram além dos estudantes de instrução BYOD e a explicação se deu em função da falta de domínio de vários estudantes sobre o BYOD. Já quanto aos resultados tardios, a abordagem BYOD alcançou uma vantagem na transferência de aprendizado a longo prazo, pois observou-se que esses estudantes apresentaram um crescimento contínuo da aprendizagem levando-os a uma pontuação maior, como destacaram os autores Chou, Chang & Lin (2017, p.70) “na retenção de aprendizagem, os alunos de instrução BYOD superaram os seus homólogos tradicionais”. Foi destacado ainda no autorrelato do grupo experimental e nas entrevistas informais que a vivência do aprendizado foi positiva e motivadora.

A motivação também foi destacada em outro estudo de língua estrangeira. Este aconteceu em um Centro Cultural da Juventude com adolescentes entre 13 a 17 anos de idade na Polônia. Os estudantes tiveram acesso a uma plataforma baseada em geolocalização e apoiados na metodologia de resolução de problemas puderam aprender em um contexto real que aumentou o interesse deles pela cultura local, juntamente do inglês, língua que não é nativa da região, além do desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e das habilidades digitais dos adolescentes, como corrobora a autora Brzenzinka (2018).

Na China, em 2016, explorou-se como os estudantes de escolas primárias em Hong Kong aprimoraram suas técnicas de pesquisa em ambientes de aprendizagem suportados pelo BYOD. Os testes de pré-domínio foram aplicados e mostraram que os estudantes não focaram sua atenção na anatomia do peixe, tema discutido. E após os estudantes serem submetidos à investigação no laboratório suportado por dispositivos móveis os mesmos avançaram em seus conhecimentos, visto que no teste pós-domínio tanto a anatomia como as funções

das partes do corpo do peixe foram registradas. Observou-se que o projeto pedagógico em conjunto com a adoção da abordagem de 1:1 (BYOD) foi o fator determinante para que obtivessem sucesso (Song, 2014).

Os dados dessa pesquisa foram coletados a partir de vídeos, debates em grupo foco, registros de campo e informações publicadas pelos estudantes no aplicativo Edmodo. E apurou ainda que os estudantes entenderam o processo de buscar informações na internet, registrar e analisar os dados relevantes como também publicá-los. Outros aspectos perceptíveis foram o desenvolvimento das habilidades básicas para trabalhar colaborativamente em rede e a importância de instrumentalizar o estudante para a resolução de problemas. Os problemas foram chamados de “mancha preta” que significava “lugar onde os acidentes acontecem”, um exemplo citado pelo autor foi a falta de segurança em diversos aspectos sofridos pelos estudantes na realização das atividades de pesquisa científica em ciências (Song, 2016, p.13).

No ano seguinte, em 2017, em outro projeto baseado em investigação, 28 estudantes de 10 e 11 anos de idade de uma escola primária chinesa foram avaliados sobre a experiência deles no acesso a diferentes aplicativos e a utilização dos próprios dispositivos móveis. *IPads, iPhones, iPods, tablets e smartphones androids* foram utilizados e, de acordo com os autores “os alunos puderam gravar seu processo de aprendizagem e os reflexos nas formas de texto, imagens e gravações de áudio antes de publicá-las no Evernote”. Os aplicativos Skitch e Edmodo também foram utilizados seguindo as recomendações do professor. E como conclusões e implicações do estudo, os pesquisadores observaram que os aplicativos e dispositivos móveis propiciaram aos estudantes diferentes contextos e uma aprendizagem em rede e na esfera individual. (Song & Wen, 2018, p.168).

Já na Espanha em 2017, foi investigada a ligação entre o BYOD, a Realidade Aumentada (RA) e as Salas Invertidas (*Flipped Classroom*) e a possível influência no contexto educacional. Foi constatado que o sucesso dos três modelos dependem da alteração nos meios e capacidades das redes, elaboração de conteúdos de diferentes formatos e diferentes tipos de dispositivos (Sanchez-Garcia & Toledo-Morales, 2017).

Destacou-se que a implementação dessas tecnologias convergentes seria inevitável na atual sociedade, porém ficou evidente na pesquisa que não por vontade legislativa ou política, principalmente na educação que estaria mais ligada às iniciativas das empresas e tentativas de indivíduos, professores e pesquisadores. Citou-se o exemplo do experimento da criação de conteúdo para RA da Universidade de Sevilla em que muitos professores colaboram.

Outros aspectos sobre a integração da RA, citados no estudo como barreira, seriam o conteúdo de difícil acesso; a indecisão dos professores de usá-la na sala de aula e as proibições do uso dos seus próprios dispositivos móveis (BOYD) pelos professores e estudantes nas salas de aula.

Com referência a proibição da prática BYOD, no estudo de caso na Nova Zelândia (2017), constatou-se que a sua implementação promoveu uma mudança cultural positiva dos professores e estudantes sendo que o apoio da gestão foi fundamental. A independência e a responsabilidade dos estudantes em relação ao seu aprendizado destacaram-se no processo, como ratificado pelos autores, “as práticas de ensino e aprendizagem/métodos foram projetados de tal forma que o aluno recebeu uma maior liberdade e flexibilidade para participar das atividades de aprendizagem” (Adhikari, Scogings, Mathrani, & Sofat, 2017, p. 303).

E, dois anos antes, também na Nova Zelândia, os estudantes de uma escola secundária utilizaram seus próprios *Ipads* e aplicativos para apoiar a aprendizagem na sala de aula e em casa. Utilizaram o Google Docs para ajudar com a organização pessoal, armazenar o seu trabalho escolar, corrigir os erros um do outro, editar ou adicionar conteúdo de forma assíncrona ou síncrona. E os pesquisadores encontraram evidências de que o *Ipad* combinado com outros aplicativos e serviços na nuvem possibilitam um trabalho mais colaborativo alcançando públicos mais amplos (Falloon, 2015).

Na África, em 2017, em duas escolas rurais, estudantes do ensino médio opinaram sobre o uso do *smartphone* na escola. Os resultados mostraram que mesmo a escola proibindo, eles utilizavam os telefones para se comunicar o tempo todo, porém compreendiam as preocupações dos adultos em relação aos riscos, como o *cyberbullying* por exemplo. A ausência de discussão sobre a orientação segura e positiva do uso dos *smartphones* não acontecia na escola. Aspecto percebido durante a coleta dos dados diante da preocupação dos estudantes de que fossem garantidos o anonimato no questionário. (Gibbons et al, 2018).

No mesmo ano na Suécia, estudantes das escolas secundárias também foram ouvidos sobre como as TIC organizaria o tempo e apoiaria as atividades curriculares. Foi apurado que os estudantes se sentiam confusos e que a escola precisava ser mais clara em relação à proibição ou não das TIC na sala de aula. Destacaram ainda, que a escola deveria tomar medidas para estruturar a iniciativa BYOD para apoiar as atividades diárias de escrita, acesso aos conteúdos, armazenamento e a troca de informações escolares (Olofsson, Lindberg & Fransson, 2018). E também que o uso das TIC facilitaria as anotações durante as aulas, serviria como ferramenta de suporte para apresentações orais e que se escrevessem textos digitais poderiam editar e corrigir seus erros de forma rápida e simples, ao contrário do que acontecia quando utilizavam o papel, onde os erros levavam a reescrever os textos na íntegra.

A literacia digital dos professores e estudantes acompanhou toda decisão de implementação e processo de aprendizagem envolvendo a prática do Boyd descritas até o momento. Entretanto em 2017, nos Estados Unidos, realizou-se um estudo clínico baseado em inquérito com os pais imigrantes hispano-dominantes dos estudantes sobre o acesso digital em estágios iniciais de 1:1 (um laptop, uma criança) e iniciativas BYOD (*bring-your-own-device*) na escola dos seus filhos.

A influência do conhecimento tecnológico da família teria um impacto positivo ou negativo sobre a aprendizagem do estudante como afirmou o autor Noguerón-Liu (2017, p.387), “implicações para os programas de alfabetização da família e sensibilização para a igualdade digitais em ambientes *new migration* foram discutidos”, ou seja, o sucesso da implementação dependia do apoio de todas as partes interessadas, neste caso, referindo-se a família além dos professores, alunos e dos outros profissionais da escola. Outro aspecto fundamental na pesquisa foi a escola fornecer os computadores para os estudantes sem condições financeiras, além do treinamento em tecnologia, pois desta forma eliminou-se o viés do fosso digital.

Outra perspectiva diferente foi adotada na Austrália, em 2016, o autor chamou a atenção em relação à saúde dos estudantes impactada pela implementação BYOD nas escolas. E recomendou que as escolas poderiam adotar uma “abordagem de análise de risco para salvaguardar a saúde dos estudantes”. E citou o exemplo de “envolver os estudantes em um grau de autorregulação da tela em tempo e monitoramento também pessoal para efeitos nocivos” (Merga, 2015, p. 470).

As possibilidades geradas pelo BYOD no contexto da educação básica podem ser atribuídas ao avanço incessante das novas TIC e aos estudantes que pressionam o seu uso transformando constantemente o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão e Futuras Pesquisas

A revisão sistemática da literatura mostrou que a maioria dos artigos apresentou a inclusão do BYOD e das novas tecnologias da informação e comunicação no cenário da educação básica. Entende-se que o *smartphone* é o dispositivo móvel mais popular e utilizado entre os estudantes, mesmo sendo ou não permitido o seu uso no ambiente escolar.

É perceptível que a internet e a sua gama de possibilidades exercem um encantamento sobre as crianças e os adolescentes da geração digital fazendo com que os mesmos passem gradativamente mais tempo conectados. Nesta perspectiva, os recentes estudos

apresentados neste trabalho apontam que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação como a realidade aumentada (RA), plataformas baseada em geolocalização, robótica, mídias sociais, aplicativos, metodologias estão relacionadas diretamente com a adequação nos meios e capacidade das redes, elaboração de conteúdos de diferentes formatos e dispositivos.

O desenvolvimento do nível das habilidades digitais para o uso das tecnologias digitais tem o potencial de trazer benefícios para essas crianças e adolescentes, podendo também ser trabalhados desde o ambiente escolar. O espaço escolar brasileiro busca permitir o acesso à internet de forma igualitária, e o uso dos dispositivos móveis pessoais pode ser uma boa opção que ultrapassa as dificuldades que as escolas enfrentam em relação à manutenção da infraestrutura tecnológica, por falta de pessoal e financiamento próprios para isso. No entanto, ainda será preciso investigar quais são os fatores que influenciam significativamente no processo de acesso e uso da internet por esse público tão jovem, fatores que desafiam os pesquisadores e sobretudo pais e professores.

A RSL ainda apontou que as mudanças na cultura das escolas, antes focada no modelo tradicional, afetam a motivação dos estudantes e professores, mas também é sentida pelos pais e gestores. E a preocupação com a saúde e a segurança dos estudantes, também foram pontos abordados.

Por fim, os resultados do presente trabalho podem contribuir para o avanço do conhecimento em relação às tecnologias digitais na escola, às crianças e o uso que fazem das tecnologias, bem como o fortalecimento da discussão científica contribuindo para o desenvolvimento e uso de instrumentos de medida e avaliação eficientes para tentar diminuir as lacunas neste tema, visto que o percentual baixo de países que estudam a temática aqui abordada pode ser compreendido como um hiato e ser explorado em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adhikari, J.; Scogings, C.; Mathrani, A.; Sofat, I. (2017). Evolving digital divides in information literacy and learning outcomes: A BYOD journey in a secondary school. *The International Journal of Information and Learning Technology*, Vol. 34 Issue: 4, p.290-306.

Brasil. (2018). Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Estratégia Brasileira para a Transformação Digital: e-digital. Brasília, 106 p. Disponível em: http://ppgtic.ufsc.br/files/2018/09/ok_estrategiadigital-1.pdf, Acesso em 21 de abr. de 2019.

Brzezinska, M. (2018). Creating a BYOD Tour Around Poznan, Poland A Location-based Project for Teenage Students. *International Journal Of Engineering Pedagogy*. Vol. 8, No. 2, p.23-31.

Castells, M. (2014). "The Impact of the Internet on Society: A Global Perspective". Disponível em: <https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/the-impact-of-the-internet-on-society-a-global-perspective/>. Acesso em 25 de maio de 2019.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil (2017). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: *TIC Kids Online Brasil 2016*. São Paulo: CGI.br.

Chou, P-N.; Chang, C-C.; Lin, C-H. (2017). BYOD or not: A comparison of two assessment strategies for student learning. Vol. 74, p.63-7.

Falloon, G. (2015). What's the difference? Learning collaboratively using iPads in conventional classrooms. *Computers and Education*. Vol.84, p.62-77.

Ferenhof, H., Fernandes, R. (2016). Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método Sff Demystifying The Literature Review As Basis For Scientific Writing: Ssf Method. *Revista ACB*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 550-563, dez. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1194>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

Freire, P. (2013). Aumente a qualidade e quantidade de suas publicações científicas: Manual para elaboração de projetos e artigos científicos. Curitiba: Editora CRV.

- Galli, F., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Sarriera, J. C. (2018). Psychometric properties of the children's environmental attitudes scale and the children's environmental satisfaction scale. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 1-9. doi: [10.1590/0102.3772e3454](https://doi.org/10.1590/0102.3772e3454)
- Giacomazzo, G. F. e Fiuza, P. J.. (2014). A implantação do tablet educacional na perspectiva dos professores. *Revista Tecnologias na Educação*. A 6, n.11, dez. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2014/12/A-implanta%C3%A7%C3%A3o-do-tablet-educacional-na-perspectiva-dos-professores.pdf>
- Gibbons, A.J; Galloway, D.; Mollel, A.; Mgoma,S.; Pima, M.; Deogratias, E. (2018). Mobile phone use in two secondary schools in Tanzania. *Education And Information Technologies*. Vol. 23, p.73-92,.
- Jago, R.; Wood, L.; Zahra, J.; Thompson, J.L.; Sebire, S.J.. (2015). Parental control, nurturance, self-efficacy, and screen viewing among 5- to 6-year-old children: a cross-sectional mediation analysis to inform potential behavior change strategies. *Child Obes. Apr*;11(2):139-47. doi: 10.1089/chi.2014.0110. Epub 2015 Jan 13.
- Kobus, M. B.W.; Rietveld, P.; Ommeren, J.N.V. (2013). *Ownership versus on-campus use of mobile IT devices by university Students*. Vol. 68, p.29-41.
- Merga, M.K. (2015). 'Bring Your Own Device': Considering potential risks to student health. *Health Education Journal*. Vol. 75. p.464-473.
- Nielsen, M. "Who Owns Big Data?", Disponível em: <https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/who-owns-big-data/>. Acesso em 21 de mar de 2019.
- Noguerón-Liu, S. (2017). Expanding Notions of Digital Access: Parents' Negotiation of School-Based Technology Initiatives in New Immigrant Communities. *Equity & Excellence in Education*, 50:4, p. 387-399, p.387-399.
- Olofsson, A.D.; Lindberg, O.J.; Fransson, G. (2018). Students' voices about information and communication technology in upper secondary school , Vol. 35 Emissão: 2, p. 82-92.
- Raghunath, R., Anker, C., Nortcliffe, A. (2018). Are academics ready for smart learning? *British Journal of Educational Technology*. Vol 49 N° 1, p. 182–197. doi:[10.1111/bjet.12532](https://doi.org/10.1111/bjet.12532).
- Sanchez-Garcia, J.M.; Toledo-Morales, P. (2015). Tecnologías convergentes para la enseñanza: Realidad Aumentada, BYOD, Flipped Classroom. *Red-revista de Educación a Distancia*. 55, Artic. 8.
- Santos ,T. G. S., Matos, M. M. N. G. (2016). Escala de avaliação das práticas parentais : controlo e aceitação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7:1-2.
- Sarriera, J. C., Abs, D., Casas, F., & Bedin, L. M. (2012). Relations Between Media, Perceived Social Support and Personal Well-Being in Adolescence. *Social Indicators Research*, 106(3), 545–561.
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Sarriera, J. M. (2017). Psychosocial well-being of children and adolescents: Intervention effect and impact evaluation. In J. Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America* (pp. 193-216). Switzerland: Springer International Publishing.
- Sarriera, J. C., Schutz, F. F., Galli, F., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Calza, T. Z. (2014). *Bem-estar na Infância e Fatores Psicossociais Associados*. 1. ed. Porto Alegre: Concórdia. ISBN: 857731129-3.
- Selwyn, N.; Nemorin, S.; Bulfin S.; Johnson, N.F. (2017). Left to their own devices: the everyday realities of one-to-one classrooms. *Oxford Review of Education*. Vol. 43:3, p. 289-310.
- Song, Y. (2014). Bring Your Own Device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*. Vol. 70, p. 50-60.
- Song, Y. (2016). We found the 'black spots' on campus on our own: development of inquiry skills in primary science learning with BYOD (Bring Your Own Device). *Interactive Learning Environments*. Vol. 24, p.291-305.
- Song, Y.; Wen, Y. (2018). Integrating Various Apps on BYOD (Bring Your Own Device) into Seamless Inquiry-Based Learning to Enhance Primary Students' Science Learning. *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 27, p.165-176.
- Tablets para professores das escolas estaduais começam a ser distribuídos. (2013). Diário Catarinense, Florianópolis. 19 mar. 2013. Disponível em: < <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2013/03/tablets-para-professores-das-escolas-estaduais-comecam-a-ser-distribuidos-em-santa-catarina4079838.html> > Acesso em 19 abr, 2013.

Diretrizes para o design digital de inclusão dirigido a analfabetos funcionais usuários de dispositivos móveis

Garcia, Marilene S. S¹; Almeida, Siderly C. D²

¹UNINTER – PR - BRASIL, marilene@uol.com.br; marilene.g@uninter.com

²UNINTER – PR - BRASIL, siderly.a@uninter.com

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, de um grupo de pesquisa de um mestrado em educação e novas tecnologias, sobre o design de inclusão voltado para analfabetos funcionais (AFs) usuários de celulares. A metodologia coletou dados por meio de entrevistas para levantar narrativas autobiográficas que identificam características do cotidiano, uso da língua materna e fluência digital pelo uso de dispositivos móveis dos AFs e aplicou técnicas de geração de novas ideias para a solução de design. Os resultados mostram que os AFs sentem o impacto do acesso a novas tecnologias, querem melhorar suas habilidades em língua materna, usam aplicativos para produzir e compartilhar conteúdo por meio de mensagens audiovisuais, mas evitam ler e escrever textos. A partir desses resultados foram propostas diretrizes para um design digital inclusivo voltado à criação de interfaces de aplicativos dirigidos ao referido público para melhoria da qualidade de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Design de inclusão, aplicativos educacionais, analfabetos funcionais, aprendizagem.

ABSTRACT

This study is part of a broader research by a scientific research group from a master's degree in education and new technologies on inclusion design for functional illiterate (AFs) and mobile phone users. The methodology collected data through interviews to raise autobiographical narratives. They identify everyday features, mother tongue usage, and digital fluency through the use of mobile devices. Research has applied techniques for generating new ideas for the design solution to be prototyped. The results show that AFs feel the impact of accessing new technologies, they want to improve their native language skills, they use apps to produce and share content through audiovisual messaging, but they avoid reading and writing texts. From these results, guidelines were proposed for an inclusive digital design aimed at the creation of application interfaces directed to the referred public to improve the reading and writing quality.

KEYWORDS

Inclusion design, educational applications, functional illiterate people, learning.

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla a partir de um grupo de pesquisa de um Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias de uma universidade brasileira. Desde grupo fazem parte estudantes de Mestrado e de iniciação científica, bem como professores interessados na temática de pesquisa.

Sua finalidade é pesquisar possibilidades de design de inclusão voltado a interfaces de aplicativos para analfabetos funcionais, a fim de que possam melhorar suas condições de leitura e escrita. A expectativa é criar diretrizes de design de inclusão, para dar suporte à construção de um protótipo que abranja tais considerações visando à aprendizagem por meio de atividades lúdicas e gamificadas, além de incluir elementos inerentes ao referido público-alvo.

Essa pesquisa reflete a necessidade de incluir socialmente analfabetos sociais a partir de design focado em suas necessidades, pois os smartphones estão em suas mãos, mas há ainda carência de domínio de comunicação lingüística, bem como de formas de pertencimento social e interações interpessoais mais significativas, por conta da barreira do domínio lingüístico. Há também restrições na ampliação de fluências digitais, representadas pela expansão de outros aplicativos. Esses resultados foram coletados em narrativas autobiográficas do público-alvo.

No Brasil existe um indicador, INAF¹, que mensura níveis de alfabetismo da população brasileira, residente em zonas rurais e urbanas, na faixa-etária de 15 a 64 anos. Os dados de 2018 constataam que 29% da população brasileira é Analfabeta funcional (AF).

Comparando-se com a pesquisa de 2015, verifica-se um aumento de 2% do analfabetismo funcional no Brasil. O fato que chama atenção é que, atualmente, destes 29% de AF, 4% cursam ou já finalizaram o Ensino Superior. A faixa etária que concentra o maior percentual de AF é de 50 a 64 anos. 72% desses AF declararam usar *smartphones* (INAF, 2018).

Nesse caso, constata-se um alto número de sujeitos que socialmente são invisíveis em termos de sua condição produtiva, pois não conquistam uma posição profissional adequada, por dificuldades na escrita e leitura. 26% na faixa etária entre 14 e 24 anos- analfabetos funcionais - estão desempregados (MOURA, 2017). Dessa forma, aperfeiçoar estudos nessa área é urgente, gerando propostas mais realistas de políticas públicas para este âmbito (Castells, 2013), aliando-se à capacidade de uso de dispositivos móveis, no caso mais específico, de celulares.

Objetivos

O objetivo dessa pesquisa é levantar diretrizes para o design de inclusão do referido público, não só em função do uso de aplicativos disponíveis em seus celulares conectados à internet, como Whatsapp e redes sociais como Facebook, Instagram, como também em função do design aplicativos educacionais dirigidos à melhoria de níveis de leitura e escrita dessa população.

O uso de dispositivos móveis é massificado no Brasil. Há mais celulares em uso e do que o número de brasileiros. Isso pode ser trabalhado como uma forma de alcance de cidadania, auto-estima, estabelecendo chance de acesso com vistas à mudança social mais positiva e alcance da condição de dignidade e produtividade em uma sociedade cada vez mais tecnológica e que tende a ser também cada vez mais desigual, caso o analfabetismo, desde o nível mais rudimentar ao funcional, não seja diminuído ou mesmo erradicado.

Assim, afirmou José Webson da Silva, 22 anos, que ainda não consegue ler muito bem: “Um cara que não sabe ler é um cego da vida” (Moura, 2017)².

Contexto da pesquisa

O acesso aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em abril de 2019, mostra que o Brasil tem uma população de 202.768.562 habitantes. No Brasil, temos mais celulares do que nossa população total; A diferença é de 27 milhões de celulares, mais do que o número de habitantes.

Os analfabetos funcionais brasileiros são usuários frequentes de redes sociais. Entre eles, 86% usam o WhatsApp, 72% são usuários do Facebook e 31% têm uma conta no Instagram (Fajardo, 2018). É possível identificar alguns comportamentos comuns dos analfabetos funcionais usando smartphones.

1 INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

2 José Webson da Silva é um analfabeto funcional, que fez esta afirmação em reportagem sobre o Analfabetismo funcional no Brasil, em 2017. Disponível em: <https://www.uol/educacao/especiais/escolaridade-zero.htm#tematico-1>.

Segundo levantamento realizado, constatou-se que eles fazem uso constante de redes sociais devido à facilidade de comunicação e influência de seu círculo social, mas consomem, predominantemente, informação audiovisual, como fotos, arquivos em áudio e vídeos. Além disso, mesmo restrito em termos de conteúdo escrito, o acesso a redes WI-FI gratuitas tornou possível incluir essas pessoas no mundo digital (Conceição, 2016).

Fundamentação teórica

Os autores da fundamentação teórica forneceram suporte de conceitos de gamificação, design instrucional, cognição, aprendizagem em interfaces móveis, metodologias para o levantamento de dados, além de propostas de orientações sobre como adultos aprendem, no diferencial da andragogia.

Segundo Albuquerque (2002), deve haver discussões e ações centradas na educação Inclusiva, encaixando-as no contexto da educação formal e não-formal, buscando-se soluções mais adequadas, para que essa população alcance melhores condições visando a mudanças sociais.

Para Fajardo (2018), o prejuízo social deve ser tratado de forma relevante, porque compromete a produtividade da economia e as chances de contribuir para a melhoria de vida dessas pessoas. Entre os analfabetos funcionais, a expectativa de ter uma vida profissional e mesmo pessoal é ainda muito limitada.

O Brasil possui uma estratificação social composta pelas classes A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E, sendo as famílias com maior renda classificadas na classe A1 e famílias com renda mais baixa, na classe E¹.

Para os segmentos C, D e E, o smartphone é o meio de inclusão social, pois é o único acesso à internet para determinados indivíduos. Pessoas de classes sociais mais baixas contam com smartphones por diferentes razões, já que não possuem outros dispositivos, como desktops, laptops ou tablets (Farjado, 2018).

Akharas (2011) menciona o fato de que os sistemas de inclusão na sociedade da informação devem ser apoiados pelas comunidades de aprendizagem, de forma a se fortalecerem.

Nesse sentido, pode-se mencionar Freire (1987) que, em sua pedagogia do oprimido, sustenta a tese de que se deve trabalhar a experiência de vida dos alunos adultos, de forma a tornar-se algo que traga significado a ele. Nessa perspectiva emerge a pedagogia crítica², em que são valorizadas as memórias, o domínio comunicativo de sua comunidade, daí termos adotado metodologias de levantamento de narrativas auto-biográficas para levantar esses valores inspirando o design de inclusão.

Os dispositivos móveis, como plataformas pessoais, podem acessar universos digitais e construir novas pontes de sentido incluindo a diversidade de pessoas. Com seu uso ampliado, conseguem penetrar nos mais variados segmentos sociais, e por essa razão potencialmente podem ser associados a processos inclusivos educativos.

A tecnologia móvel apresenta-se como uma forma de apoio às práticas educativas e não se finda em si mesmo, de forma que deve haver uma exploração pedagógica e metodológica. Por meio de dispositivos móveis, acesso rápido e iniciativas de baixos custos, seu uso pode ajudar a alfabetização da população analfabeta funcional que está imersa no ambiente tecnológico, mas ainda usufrui pouco de seus benefícios. Uma das razões é a baixa qualidade de escrita e leitura (Farjado, 2018).

A educação que explora pedagogicamente os recursos móveis expande o contexto de aprendizagem, pois não se limita apenas a ambientes formais de sala de aula, abrangendo ambientes educacionais formais e informais, tornando a aprendizagem um processo contínuo.

1 Classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

2 Freire é considerado o precursor da pedagogia crítica – a partir de Bertrand (1991) – com o homem tornando-se agente de sua própria educação.

Para Bacelar (2019) é importante acentuar que o cidadão da atualidade encontra-se imerso no contexto da cultura digital, de forma que este acompanha os avanços tecnológicos.

A UNESCO (2013) aponta que, graças ao aprimoramento tecnológico dos dispositivos móveis, estes poderão auxiliar na linguagem falada e escrita com grande fluidez e precisão, o que permitirá a inclusão de novas interações educacionais para essa população com problemas e diferentes graus de analfabetismo.

O processo de aprendizagem dos analfabetos adultos funcionais deve ser planejado, considerando a sua ancoragem de novas informações que já fazem parte do repertório do indivíduo letrado e também as possibilidades de interação em redes sociais (Garcia et al. 2018).

Vygotsky (1991) fornece conceitos fundamentais sobre a construção de conhecimento a partir da interação social. Embora sua tese esteja focada no desenvolvimento infantil, ela traz subsídios importantes sobre o valor da interação, entre adultos, a partir de sua inserção em um mundo interconectado por redes sociais e uso de celulares inteligentes. Na cultura atual, os indivíduos estão interagindo uns com os outros usando objetos tecnológicos móveis. Contudo, os analfabetos funcionais, embora inseridos nesse mundo tecnológico de interações, agem de forma limitada ao conhecimento que dominam, pois somos ainda uma sociedade de cultura letrada.

Já a aprendizagem focada no adulto, a andragogia, estabelece alguns desafios aos aprendizes adultos, assim, para Caetano e Raimundo (2015, p.265),

- Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
- Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentarem os problemas reais da sua vida pessoal e profissional.
- Nos adultos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
- Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoção profissional, por exemplo), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida, etc.).

Também pode-se dizer que os adultos não aprendem no mesmo ritmo como as crianças, além de tendem a ter mais dificuldade de concentração. Os adultos, em processo de alfabetização, normalmente estão trabalhando e ocupam seu cérebro com preocupações relativas ao seu dia a dia, sobre como cuidar da família, pagar contas, etc. Por outro lado, também sentem vergonha e alguma culpa por não dominarem nem a escrita e nem a leitura tardiamente. Eles devem ser acolhidos em suas experiências de vida, as quais não foram tão positivas ao longo da escola.

Metodologia

Durante as atividades do referido grupo de pesquisa, foram realizados o compartilhamentos de informação teórica, análises comparativas de aplicativos, bem como estudos de diversas formas de design, com vistas a ampliar e aprofundar o referencial teórico sobre o tema para conceber novas formas de design digital para a alfabetização de AF.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, de cunho teórico e prático, orientada a estudos acadêmicos na área, bem como foram examinados diferentes tipos de aplicativos, relacionados à alfabetização, ao ensino de línguas e a jogos, que pudessem dar insumos de análise e construção de design de inclusão.

Também foram pesquisadas técnicas para a geração de ideias e processos de construção visando a um protótipo.

Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram questionários orientados para extrair narrativas autobiográficas, visando a conhecer suas expectativas sobre como melhorar seus níveis de leitura e escrita por conta do uso de dispositivos móveis.

O referido questionário tinha com filtro de perguntas para definir se os respondentes eram qualificados como analfabetos funcionais, por conta do nível de proficiência de leitura e escrita, em que focava questões sobre sua fluência digital, e sobre de que modo usam dispositivos móveis.

Dessa forma, a metodologia aplicada neste estudo baseia-se na coleta de elementos cotidianos dessa população-alvo, em que as necessidades de comunicação verbal são evidenciadas e tratadas pelas possibilidades de interação pelo design de inclusão. O processo de desenvolvimento das diretrizes do design de inclusão baseou-se em duas técnicas que buscam diferenciais de criatividade para o grupo de pesquisadores: *Design Thinking* e *Sprint*.

Técnicas para geração de ideias criativas para o design digital de inclusão

Houve a necessidade de expandir essa reflexão para uma solução mais crítica, e que pudesse aproveitar as ideias do coletivo, refinando-se para um resultado exequível. Assim, foram trabalhadas com o grupo de pesquisadores duas técnicas. A primeira técnica, aplicada para geração de novas ideias para o design de inclusão e elaborar diretrizes para a interface de acesso, foi o *Design Thinking*, cuja metodologia é baseada nas fases: 1) definição de um problema - pesquisa exploratória; 2) apresentação de uma solução - ações para design de interface de aplicação; 3) prototipagem; 4) testar e conceituar esse processo (Filatro & Cavalcanti, 2018).

A segunda técnica aplicada e complementar foi a do *Sprint*, que emergiu por meio do interesse em experimentar uma metodologia ágil (Knapp, 2017). O *Sprint* promove o desenvolvimento de soluções criativas e coletivas e abrange etapas muito semelhantes ao do *Design Thinking*, que são: 1) Agrupamento de ideias em campos similares, em que algumas ideias são descartadas; 2) Refinamento das ideias, após o agrupamento do que se assemelha, escolhendo um único caminho visando à solução; 3) Prototipagem da ideia, com orientação coletiva, definindo tarefas individuais e utilizando ferramentas produtivas e de conhecimento dos envolvidos; 4) Aplicação do protótipo a potenciais usuários do produto para colher feedback imediato, que serão analisados para verificar a viabilidade da ideia escolhida.

A partir da aplicação dessas técnicas o projeto atualmente chegou à fase de prototipagem, que envolve algumas diretrizes, estabelecidas pelo resultado da aplicação do resultados das entrevistas, que buscavam as narrativas pessoais. O objetivo foi levantar as narrativas pessoais e as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, devido à falta de domínio de sua língua materna nos aspectos de leitura e escrita e que diretamente acabam prejudicando o uso de tecnologias

Resultados preliminares

a) Resultados preliminares das narrativas auto-biográficas

Os resultados preliminares extraídos das narrativas auto-biográficas a partir da aplicação dos questionários apontam:

- Os respondentes têm interesse em utilizar um aplicativo ou ter informações via Whatsapp para melhoria da competência de leitura e escrita.
- Demonstam motivação para usar dispositivos móveis como um processo de valorização da autoestima e inclusão em seu grupo social;

- Preferem interação com interfaces audiovisuais - imagens – animações- sons- vídeos - do que com interfaces escritas;
- Contam com apoio da família ou pessoa próxima para aprender sobre o uso de dispositivos móveis e algum outro aplicativo;
- Têm um sentimento de constituir parte da sociedade, sendo capazes de se comunicar com a família e amigos por meio do Whatsapp, por exemplo, replicando mensagens e usando códigos audiovisuais.
- Têm histórias pessoais semelhantes, que por problemas familiares, ou carências de condições sociais, por tal razão tiveram de abandonar a escola.
- São conscientes do papel da mudança social que a leitura mais orientada poderá trazer a eles.
- Dão sugestões sobre como preferem receber algum tipo de comunicação/ informação via celulares.

b) **Resultado sobre a aplicação da técnica para levantamento de soluções criativas**

- A técnica do Sprint alcançou o objetivo de gerar um grande número de ideias em um grupo heterogêneo, a fim de definir os primeiros passos para o design inclusivo.
- Chegou-se à ideia de trabalhar a música, como memória afetiva. O que pode ser um fator desencadeador não só de emoções, mas também de recursos cognitivos para testar hipóteses sobre a escrita do que se canta e ouve das letras das músicas.

c) **Diretrizes de design de inclusão para o público-alvo**

Com base nessa pesquisa, nas discussões do grupo de pesquisa e nas duas técnicas de geração de ideias utilizadas, foram desenvolvidas 9 etapas de trabalho para produzir um desenho de inclusão de aplicativos para analfabetos funcionais:

- 1) Consideração das narrativas auto-biográficas sobre o que os AFs querem, como trabalham, quais as necessidades e domínios de uso de celulares inteligentes;
- 2) Uso de abordagens que enfatizem a aprendizagem ativa, entendendo o usuário com autonomia de senso de responsabilidade;
- 3) Uso do conhecimento de vida para dar suporte aos desafios das atividades da interface do aplicativo;
- 4) Valorização da autoestima do público para a aprendizagem, de forma a criar identidades com as propostas de design;
- 5) Tratamento lúdico e intuitivo para a resolução de desafios no design de atividades interativas.
- 6) Uso de experiências reais para a construção de atividades gamificadas, a partir do cotidiano dessas pessoas: deslocamentos/ compras/ comunicações;
- 7) Definição de desafios cognitivos, com resgate de memória e hipóteses sobre a grafia a partir do uso de sonoridade das palavras. e uso da intuição para a exploração da aplicação
- 8) Definição de conteúdos de linguagens verbais e audiovisuais - definindo quais os diferentes códigos de linguagem como forma de contribuição comunicativa;
- 9) Distribuição de conteúdos na forma de atividades gamificadas, com resultados imediatos e uso de badges.

Ações futuras

As ações futuras irão testar tais diretrizes, envolvendo

- 1) Prototipagem: tirar as ideias do papel e modelá-las em uma interface digital

- 2) Testagem: procurar o mesmo grupo de pesquisa exploratória para testar os recursos do aplicativo e avaliar as atividades criadas e a gamificação.
- 3) Validação - para incorporar avaliações de fase de teste e para divulgar a existência da aplicação para um maior número de usuários.

Conclusões

Entre os diversos caminhos em termos de aprofundamento da qualidade da Educação que englobe necessidades de analfabetos funcionais, pode-se trabalhar o design digital de inclusão, que abrange alguns requisitos que possam produzir alguma forma de interação e comunicação para a aprendizagem da língua materna. Isso inclui atender às condições reais dos aprendizes, trabalhar microconteúdos de fácil entendimento (Filatro & Cavalcanti 2018; Garcia et al., 2018), trabalhar uma estética intuitiva, auto-confiança, usabilidade e elementos que estejam próximos à narrativa de vida desse público.

No momento atual da nossa pesquisa, estamos na fase de projeto das atividades e dos conceitos que giram em torno deste protótipo, o que implica modelar ações de design que suportam as atividades interativas e as interfaces da aplicação.

Esse design deve propor desafios cognitivos que possam orientar os aprendizes a um nível mais desafiador, mas não desencorajador, oferecendo poder de decisão, com resgate e valorização de conhecimentos prévios e de seus valores de vida, bem como experiências significativas em outras formas de aprendizagem, que motivem a busca de mais informações, de maneira mais autônoma, com navegação intuitiva, oferecendo oportunidades de descobertas (Garcia, Becker & Rufato, 2018; Garcia, 2016).

Os conteúdos para a aprendizagem visando à melhoria da leitura e escrita precisam ser ainda definidos e divididos em porções menores, relativos aos modelos de *Micro-learning* (Hug, 2007), mas também devem ser trabalhados para despertar a interação, garantindo compreensão do que é essencial, em termos lingüísticos, e produtivos. Torna-se importante criar um vínculo de articulação entre estes conteúdos para que não fiquem dispersos. O foco serão canções de domínio popular, que fazem parte da memória afetiva dessas pessoas.

A expectativa é de que os sujeitos, que constituem o público-alvo, possam interpretar e participar das atividades gamificadas em interfaces móveis e utilizar o aplicativo proposto, tanto para ampliar suas condições de interpretação de interfaces, quanto para a compreensão escrita dos códigos verbais para interagir com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akhras, F. N. (2011). . *A inclusão social como um projeto científico: uma ontologia*. (Social inclusion as a scientific project: an ontology). In **Inclusão Social**, Brasília, DF, volume 4 n. 2, p.25-37, jan./jun.
- Albuquerque, M.J. (2002). *Retrospectiva Histórica da Didática e o Educador*. In: **Revista Educação: Teorias e Práticas**, Universidade Católica de Pernambuco, ano 2, nº 2, p. 38-60, dez.
- Bacelar, M. S.S. (2019). *Competência democrática e cidadania no ensino da matemática: reflexão na perspectiva da andragogia*. In **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.1.
- Bertrand, Y (1991). **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Castells, M. (2013). **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. (Networks of indignation and hope: social movements in the internet age)**. Translation: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.
- Conceição, L. S. E. (2016). **Baixo letramento e novas mídias digitais: A experiência de indivíduos com baixo letramento em redes sociais e comunicadores instantâneo (Low literacy and new digital media: The experience of individuals with low literacy in social networks and instant communicators)**. Masters dissertation, PUC-RJ-RJ.

Fajardo, V. (2018). *Como o alfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil* (How functional illiteracy influences the relationship with social networks in Brazil). In **BBC-News-Brazil**, November, 2018. Available at <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957>, accessed in 08th April 2019.

Filatro, A. e Cavalcanti, C.C. (2016). **Design Thinking**. São Paulo: Saraiva.

Freire, P. (1987) **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, M.S. S.; Becker, J.; Rufato, W. S. (2018) *Development of Application for maternal language improvement for functional illiterates based on Thinking Design*. In **Education and New Development – END – 2018**, Budapest – Hungria. Disponível em: http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2018/07/Education-and-New-Developments_2018.pdf. Acesso em 06-07-2019.

Garcia, M, S, S. (2016) *Design de Aplicativos Mobile para a Aprendizagem de Língua* (Mobile Application Design for Language Learning). In **EaD in focus**, V6. No. 1. doi:<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i1.371>. Available at: <http://abbr.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/206.pdf#page=71>. Accessed in 09/21/18.

Hug, T. (2017) **Microlearning, Didactics of Microlearning** – concepts, Discourses and Examples. Münster, Alemanha.

Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional. Indicador de Alfabetismo Funcional INAF. (2018). Available at: <<https://www.ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em: 01 maio 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) – IBGE, dados.

Knapp, J.; Zeratsky, J.; Kowitz, B. (2017). **Sprint**: o método usado no Google para testar e aplicar novas ideias em apenas 5 dias (Sprint: a method of Google for testing and application of new ideas in 5 days). Trad. Andrea Gottlieb. Rio de Janeiro: Intrínseca.

Lima, A., Ribeiro, V, M., & Catelli Jr, R. (2016). **Indicador de alfabetismo funcional – INAF Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho (Indicator of functional literacy - INAF Special study on literacy and the world of work)**. Ação Educativa and Paulo Montenegro Intitute . Available at: Http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/inafestudosoespeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acessado em 08/27/2018

Moura, Diego; Caricati, Luíza; Mandl, Julia (2017). In **Eder Content**. Disponível em: <https://www.uol/educacao/especiais/escolaridade-zero.htm#tematico-1>. Acessado em 07/10/ 2019.

Santana, C. S. F., Igo G., & Nunes, M. A. S. N. (2012) *Aplicando traços de acessibilidade e usabilidade web móvel*. (Applying traces of accessibility and mobile web usability). In **Revista GEINTEC**. Vol. 2, number 5, p. 445 – 464.

Unesco. **Policy guidelines for mobile learning**. UNESCO. Paris. (2013). Available at: https://unesdoc.unesco.org/in/documentviewer.xhtml?Id=p::usmarcdef_0000219641&file=/in/rest/annotationsvc/downloadwatermarkedattachment/attach_import_c713d58b-f667-46b6-9291-133eba59b074%3F_%3d219641eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000219641/PDF/219641eng.pdf#page=7&zoom=auto,-2,653

Vygotsky, L. S. (1991). **A formação social da Mente. (The social formation of the mind)**. São Paulo: Martins Fontes.

**CONTEXTOS D'APRENTATGE
I EDUCACIÓ**

**CONTEXTOS DE APRENDIZAJE
Y EDUCACIÓN**

**EDUCATION AND LEARNING
CONTEXTS**

**CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM
E EDUCAÇÃO**

De la Educación para el Desarrollo a la Educación para la Justicia Global. Diagnóstico de proyectos subvencionados por el Ayuntamiento de Barcelona (2012-2017)

Castejón Company, Alba¹; García-Alba, Álex²; Monzó Tatjé, María³; Rifà Dachts, Judit⁴; y Rubio Serrano, Laura⁵

¹*Profesora del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universitat Autònoma de Barcelona, alba.castejon@uab.cat*

²*Consultor de Cooperación Internacional, alexgarcialba@gmail.com*

³*Técnica de la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona, mmonzot@bcn.cat*

⁴*Técnica de la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona, jrifa@bcn.cat*

⁵*Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y miembro del IRE de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, lrubio@ub.edu*

RESUMEN

La investigación que se presenta es de carácter diagnóstico y tiene como objetivo estudiar la evolución de la educación para la justicia global a partir del análisis de los proyectos subvencionados por la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona durante el periodo 2012-2017. La perspectiva metodológica está basada en métodos mixtos, puesto que incluye aspectos cuantitativos y cualitativos. Los resultados apuntan datos relevantes sobre los principales cambios de los proyectos respecto al ámbito educativo en el que se desarrolla la acción, la dimensión de educación para la justicia global que se trabaja, la localización territorial, las colaboraciones y la comunicación. De esta manera el estudio contribuye al análisis del cambio de paradigma que permite transitar desde la educación para el desarrollo hasta la educación para la justicia global. También inspirar la futura estrategia de educación para la justicia global del Ayuntamiento de Barcelona.

PALABRAS CLAVE

Educación, justicia global, desarrollo y cooperación internacional.

ABSTRACT

This diagnostic research aims to analyze the evolution of education for global justice based on the study of the projects subsidized by the Global Justice and International Cooperation Department of Barcelona's City Council during the 2012-2017 period. The methodology applied is based on a mixed approach, including both quantitative and qualitative aspects. The findings reveal relevant data with regards to some of the main changes effected though the projects in the various areas, namely: educational field in which the action is developed, education for global justice dimension that is developed within the projects, territorial location, collaborations and communication. This study thus contributes to the analysis of the paradigm shift, from education for development to education for global justice. It has also proven to be a valuable resource for the development of Barcelona's City Council's Education for Global Justice strategy.

KEYWORDS

Education, global justice, development and international cooperation.

Introducción

Actualmente las diversas agendas globales de cooperación y desarrollo se encuentran en un proceso de revisión y construcción, tanto en el escenario internacional, como regional y local. Desde un nuevo paradigma que se basa en el desarrollo sostenible, la justicia global y la lucha contra las desigualdades, este proceso abre un espacio idóneo para la reflexión estratégica y para el debate en relación a la educación para la justicia global (a partir de ahora EpJG).

En la ciudad de Barcelona, la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (DJGCI) del Ayuntamiento de Barcelona impulsa el Plan Director de Cooperación para la Justicia Global 2018-2021 (2018) que, situándose en este nuevo paradigma, establece un marco de análisis y de acción que concibe la justicia global de una manera holística y amplia, que hace hincapié sobre los elementos estructurales que generan injusticias y que promueve la transformación de las relaciones de poder que potencian estas desigualdades.

En este marco, la educación y los procesos educativos son una pieza estratégica, no solo por su potencial transformador, sino también por su capacidad de articular los diversos agentes que, desde diferentes ámbitos, promueven la justicia global en la ciudad. De hecho, tal y como se apunta en el propio plan director, hay que entender la educación para la Justicia Global (EpJG) como eje fundamental de una cooperación transformadora, englobando también la incidencia, la investigación y la comunicación. Es en este contexto, pues, que resulta especialmente pertinente analizar la relevancia, la eficacia y la contribución efectiva del actual modelo de EpJG como paradigma de transformación social.

El mencionado plan director apunta algunos de los retos y oportunidades a las cuales se tendrá que hacer frente y que acontecen elementos centrales en la presente investigación. Entre estos retos y oportunidades se identifica, en primer lugar, la necesidad de elaborar un relato que concilie la acción local y su dimensión global, y que desarrolle y consolide las bases conceptuales de la justicia global. Asimismo, se apunta la necesidad de transitar desde acciones puntuales e inconexas a acciones coordinadas y coherentes, especialmente en el ámbito de la educación formal. También se apunta la necesidad de impulsar la colaboración entre los agentes que participan en los espacios y etapas de la formación reglada con los espacios de formación no reglada e informal, aprovechando ámbitos, conocimientos y potencialidades de cada ámbito. Finalmente, se considera una excelente oportunidad para visualizar el despliegue territorial a los distritos, aprovechando el potencial de las entidades y de los centros educativos en los barrios para hacer un trabajo de proximidad que llegue a toda la población.

En las próximas páginas se recogen algunos de los principales datos y resultados del estudio de diagnóstico de educación para la justicia global del Ajuntament de Barcelona¹. Este trabajo se ha realizado conjuntamente desde el ámbito de la administración y el universitario, poniendo de relieve la vinculación directa entre la investigación y la generación de políticas públicas.

Finalidad y objetivos

La investigación que se presenta parte de la necesidad de disponer de un diagnóstico que permita conocer y entender las características fundamentales de los proyectos de educación para la justicia global subvencionados desde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ajuntament de Barcelona y su evolución durante el periodo 2012-2017.

Este diagnóstico ha de permitir, por un lado, contribuir al análisis del cambio de paradigma que permite avanzar desde la concepción de educación para el desarrollo hacia la idea de educación para la justicia global. A continuación, se pretende también que éste pueda

1 Puede consultarse íntegramente el Informe del Diagnóstico de Educación para la Justicia Global (2019) en la página web del Ajuntament de Barcelona (en catalán).

representar, un punto de partida para inspirar la estrategia de educación para el desarrollo del Ayuntamiento de Barcelona desde este nuevo paradigma.

En concreto, la investigación que se presenta supone los siguientes objetivos:

- Conocer la evolución de la EpJG en la ciudad de Barcelona en relación a los ámbitos educativos de actuación y las dimensiones de EpJG durante el período 2012-2017.
- Identificar los actores -consolidados y emergentes- y las colaboraciones que se generan entre estos en los proyectos de de EpJG en la ciudad desde 2012 hasta el 2017.
- Profundizar en la territorialización y la distribución territorial de las acciones de EpJG a la ciudad en la ciudad de Barcelona de 2012 a 2017.
- Conocer el papel de la comunicación en los proyectos de EpJG en la ciudad de Barcelona durante el periodo 2012-2017.

Fundamentación teórica

La introducción del concepto de EpJG supone un cambio de paradigma hacia la clásica forma de entender la educación para el desarrollo, abriendo a nuevas maneras de referirse a la tarea que, desde hace un tiempo, realizan las ONG con la voluntad de sensibilizar y desarrollar una conciencia crítica y responsable respecto a las desigualdades en el mundo (Argibay y Celorio, 2005).

Este cambio de terminología coincide con nuevas maneras de entender las relaciones a nivel internacional, el sentido del desarrollo y la cooperación, y una progresiva conciencia de las responsabilidades de los diferentes agentes para preparar las nuevas generaciones en esta manera de estar en el mundo. Además, todo esto se da en un contexto en que las entidades que desde hace tiempo desarrollan proyectos (o acciones) empiezan a cuestionar el verdadero impacto e identifican la necesidad de fomentar metodologías participativas y transformadoras que eduquen de una manera crítica enfocada a potenciar las capacidades y la autonomía de las personas y los colectivos con un objetivo claro: cambiar el mundo en clave de justicia.

Apostar por el concepto de justicia global es hacerlo por un término complejo y con una trayectoria relativamente corta (aunque previamente se había abordado desde otros términos como justicia internacional, ética internacional o ley de las naciones). En muchas ocasiones los debates sobre la justicia se han circunscrito a la lógica que se define por una comunidad política común, desde la cual las personas tienen obligaciones de justicia respeten los otros individuos con los cuales comparten un mismo orden institucional. En este sentido, Young (2011) entiende que el análisis moral supera las fronteras del Estado y obliga a cuestionarse sobre la propia forma de vida en un mundo global y globalizado de interdependencias constantes (Nussbaum, 2010) en que cada individuo también es responsable.

Desde el concepto de justicia global, Young destaca que la responsabilidad compartida no puede quedar relegada a la acción humanitaria o caer en el paternalismo. Se trata de desarrollarla desde la acción colectiva, también con las personas que sufren directamente las situaciones de injusticia. En definitiva, una responsabilidad que requiere de la redefinición de las relaciones, tanto con el medio natural, humano o social en orden a un desarrollo humano sostenible (Aznar y Barrón, 2017). En este marco, Andreotti (2016), junto con Sharon Stein y Rene Susa, presenta un mapa de tres imaginarios diferentes sobre justicia global y plantea el mapeo social como una estrategia educativa para romper con el imaginario dominante. Según las autoras, en el imaginario de la justicia global es necesario avanzar hacia alternativas de desarrollo y empoderar desconstruyendo la idea de primer o tercer mundo. Esto significa cambiar las reglas del juego y avanzar hacia otras posibilidades de coexistir en un planeta finito.

Es de este modo que la justicia global pretende superar la eterna dicotomía entre el Norte y lo Sur; incidir sobre las causas estructurales de las injusticias y de los mecanismos que generan

desigualdades; y hacer visible la interdependencia de las acciones a nivel global y local (Monzó, Rifà y Rubio, 2018). En este contexto, se busca el compromiso y la responsabilidad de los diferentes agentes como miembros de la ciudadanía activa y global porque los grandes retos requieren un importante trabajo desde la esfera política, pero también desde la ciudadanía y, con esto, el trabajo desde el ámbito educativo adquiere una gran relevancia, a partir del EpJG, una propuesta educativa que tiene que tener como objetivo la toma de conciencia sobre las situaciones de injusticia y la necesidad de transformar las relaciones de poder que generan las desigualdades.

Metodología

La perspectiva metodológica utilizada para el desarrollo de esta investigación está basada en métodos mixtos, eso es, la combinación, en un mismo estudio, de la perspectiva cualitativa y cuantitativa, tanto en el diseño, como en la recogida de datos y en el análisis, con el fin de integrar los hallazgos fortaleciendo la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las diversas técnicas (Mertens, 2014). Concretamente, se ha optado por un modelo secuencial, donde los resultados derivados del estudio cuantitativo son investigados después de manera cualitativa para producir datos que ayuden a profundizar e indagar más en el análisis de los hallazgos originales (Mertens, 2014). Por lo tanto, siguiendo este modelo secuencial, la investigación se ha desarrollado en dos fases que a continuación se detallan de forma resumida.

Fase cuantitativa

En la primera fase del estudio, de carácter cuantitativo, se han recopilado y analizado los datos de los proyectos subvencionados en las seis últimas convocatorias de subvenciones de EpJG del Ayuntamiento de Barcelona entre los años 2012-2017. En total se han analizado 224 proyectos -el universo de proyectos subvencionados en este periodo-, a partir del vaciado en profundidad de la documentación de presentación y justificación que las entidades solicitantes han proporcionado a la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (DJGCI) del Ajuntament de Barcelona. Para dicho análisis se ha elaborado una herramienta de vaciado con el objetivo de sistematizar la recolección de la información e identificar las principales características de cada proyecto a partir de la definición de variables e indicadores de análisis. Tanto la herramienta de vaciado como las variables y los indicadores de análisis han sido elaborados por el equipo investigador y contrastados con el equipo de la DJGC para validar su claridad y pertinencia. Asimismo, se ha hecho un proceso de definición de las variables e indicadores para evitar su ambigüedad, asegurar que los diversos elementos de vaciado sean precisos e inequívocos, y garantizar un proceso de codificación sin errores. Una vez hecho el vaciado a la matriz de datos, se ha procedido a hacer un análisis descriptivo de la información recogida. En algunos casos se han transformado las variables a partir de su recodificación para hacer un análisis más adecuada. Tal y como se presenta en la sección de resultados, se han realizado análisis univariadas y cruces bivariados.

Fase cualitativa

En una segunda fase del estudio se han recogido las perspectivas de diferentes actores clave de la EpJG en la ciudad a partir de grupos de discusión temáticos donde se han contrastado, discutido e interpretado los resultados obtenidos en la primera fase. La selección de las personas participantes ha sido intencional, basándose en su participación, como representantes de distintas instituciones y entidades, en el Consejo Municipal de Cooperación Internacional para el Desarrollo, concretamente del grupo de trabajo para la estrategia de EpJG. En este sentido, la muestra ha sido seleccionada intencionalmente por sus posibilidades de ofrecer información detallada y profunda sobre el foco del estudio, ya que el interés de esta fase era conocer las perspectivas, interpretaciones y explicaciones

que dichos actores -expertos en el campo de la EpJG tanto desde una vertiente práctica como teórica- aportan sobre los resultados de la primera fase.

Se han realizado tres sesiones temáticas a lo largo del segundo semestre del 2018, en las que han participado más de 50 personas y se han presentado y discutido los principales resultados de la fase cuantitativa. Los ejes de la discusión han sido: en la primera sesión, presentación de los resultados y primeras impresiones de las personas participantes; en la segunda y tercera sesión, discusión en torno a seis ámbitos de trabajo para profundizar en base a las experiencias y perspectivas de las personas participantes. Los ámbitos de discusión son: territorio y agentes; paradigma de la justicia global; educación formal y proyectos de aprendizaje-servicio (en adelante ApS); 0,7% y nuevos actores; evaluación, comunicación y nuevos relatos de planificación; y modalidades y temáticas de los proyectos. Para facilitar la asistencia y asegurar una máxima participación y representatividad de los actores, cada una de las tres sesiones se ha realizado dos veces (una en horario de mañana y de tarde). Asimismo, las sesiones han tenido una duración de entre 90 y 120 minutos y han contado con la organización previa de una dinámica de trabajo concreta con el fin de asegurar el logro de los objetivos y la operatividad deseados.

Dimensiones de análisis

En esta comunicación se presentan los resultados del estudio en torno a cinco dimensiones de análisis. Estas dimensiones emergen de la conjunción entre el marco teórico y el trabajo empírico, en tanto que son las dimensiones que permiten visibilizar el cambio de paradigma.

Tabla 1. Dimensiones de análisis de proyectos de Educación para la Justicia Global.

Dimensión	Definición
Ámbito de la actuación educativa	Se refiere al ámbito principal y/o secundario donde se desarrollan las acciones educativas: formal; no formal; informal; mixto.
Dimensión de la acción de EpJG	Se refiere a la dimensión o dimensiones de EpJG en la que se inscriben las acciones educativas: sensibilización; educación-formación; investigación; incidencia política-movilización social
Territorialización	Se refiere al carácter localizado o no localizado de las acciones (es decir, si las acciones están territorializadas o, por el contrario, no se desarrollan en ningún territorio concreto)
Colaboraciones	Se refiere a la cantidad y tipo de colaboraciones o partenariados en el desarrollo de los proyecto y la naturaleza de las instituciones o entidades que establecen colaboración.
Comunicación	Se refiere al papel que la comunicación adquiere en los proyectos.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

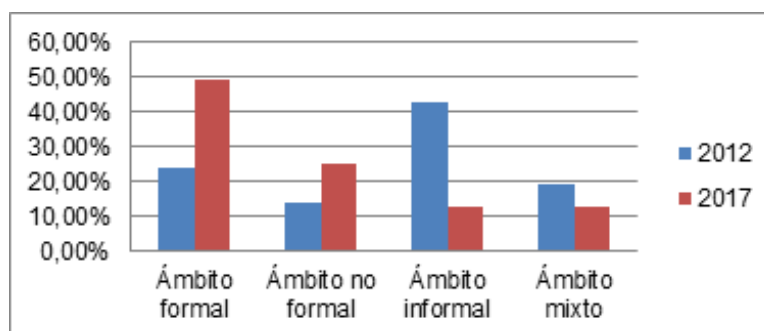
El periodo analizado muestra un crecimiento muy importante de los proyectos subvencionados desde la convocatoria del Ajuntament de Barcelona. El punto de inflexión, se observa entre los años 2014 y 2015, donde se pasa de un total 28 proyectos subvencionados a 51 al año siguiente. A partir de 2015, la tendencia en relación el número de proyectos subvencionados se mantiene más bien constante. El total de 224 proyectos subvencionados ha beneficiado a un total de 89 entidades diferentes.

A continuación, se detallan algunos datos representativos en relación a los objetivos de la investigación:

Ámbito de la actuación educativa

A lo largo del periodo de 2012-2017 han aumentado de manera muy importante y progresiva los proyectos que trabajan en los ámbitos de educación formal (del 23,81% al 49,09%), y no formal (14,29% al 25,45%); disminuyendo así los del ámbito de educación informal (del 42,86% al 12,73%), tradicionalmente el más habitual para la educación para el desarrollo.

Gráfico 1. Proyectos según el ámbito educativo en el que desarrolla la acción.



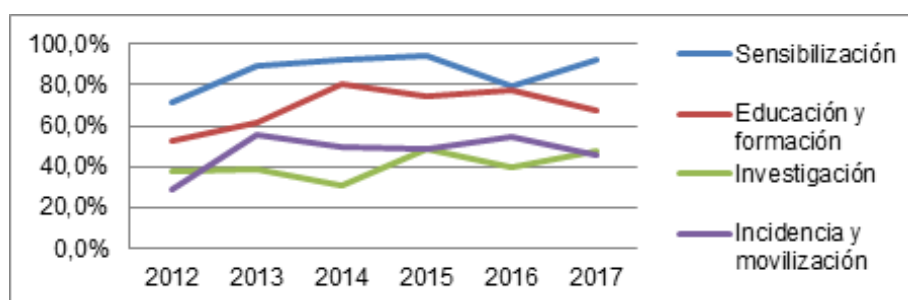
Fuente: elaboración propia.

El aumento más significativo se ha dado en los centros de secundaria y de titularidad pública. Para la interpretación de estos datos hay que tener en cuenta que el año 2014 se incorpora la modalidad específica para proyectos de ApS que, junto con la implantación progresiva del Decreto de Servicio Comunitario del Departament d'Educació, explica el aumento tan pronunciado de propuestas en este ámbito. Las entidades valoran positivamente la introducción de esta metodología en su ámbito de trabajo puesto que les ha permitido incidir en los centros educativos a través de proyectos de construcción conjunta con docentes que suponen un mayor impacto en los jóvenes participantes.

Dimensión de EpJG que se aborda

Desde 2012 a 2017 la sensibilización se presenta como la dimensión más trabajada en el conjunto de proyectos subvencionados (con una media del 87,5% a lo largo del periodo). Las entidades la consideran como una dimensión dinámica y de orden diferente al resto por el hecho de suponer un punto de partida y darse de manera implícita y transversal en cualquier intervención en el ámbito de la EpJG. En segundo lugar, aparece la dimensión de educación y formación con un 71% de media a lo largo del periodo. Esta dimensión muestra un aumento significativo alrededor de 2014, por aspectos ya especificados anteriormente en relación al aprendizaje-servicio. La siguiente dimensión, según el número de proyectos que se inscriben, es la de incidencia y movilización que aumenta considerablemente entre 2012 y 2013 (que pasa de 28,6% a 55,6%) pero que se concentra en el principio del periodo en el que, según las entidades, las acciones se dirigen a la ciudadanía en general y mayoritariamente población adulta. Finalmente, la investigación aparece como dimensión menos trabajada. Algunos de los argumentos que las entidades explicitan en este sentido son la dificultad de hacer una investigación rigurosa o la falta de tiempo y recursos teniendo en cuenta los plazos de las subvenciones y los requerimientos políticos.

Gráfico 2. Proyectos según la dimensión de EpJG que trabajan.



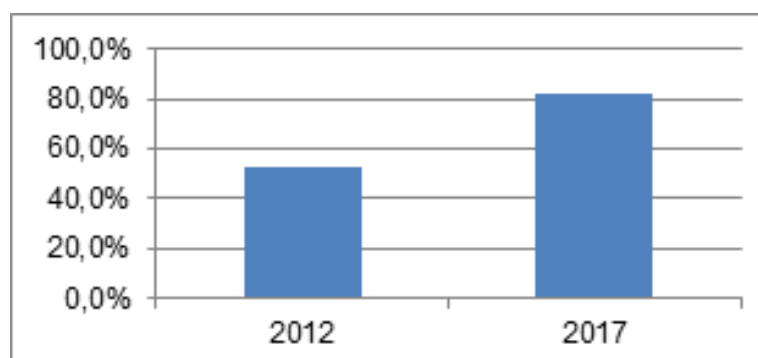
Fuente: elaboración propia.

En los talleres participativos se ha puesto de manifiesto que un programa ideal es aquel que trabaja el máximo de dimensiones posible por el tipo de impacto que puede tener y por la necesidad que ello supone de trabajar en red.

Territorialización

La investigación ha permitido destacar crecimiento sustancial y progresivo de los proyectos de EpJG que están ubicados en distritos o barrios concretos de la ciudad de Barcelona (que pasan de un 52,4% en 2012 a un 81,8% en 2017).

Gráfico 3. Proyectos localizados territorialmente.



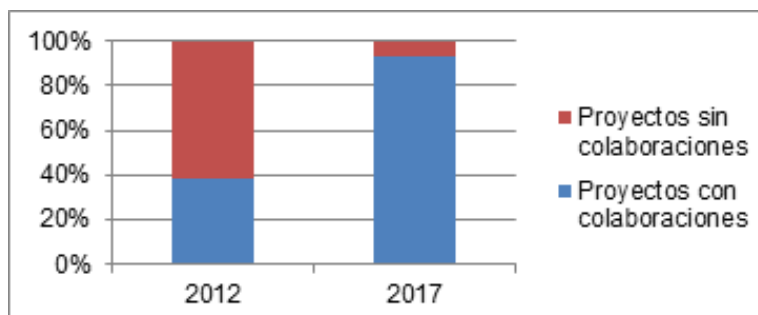
Fuente: elaboración propia.

El aumento de proyectos con centros educativos y la vinculación con sus entornos más inmediatos ayuda a entender estos datos. Asimismo, algunas entidades que con la pérdida de presupuesto han dejado de trabajar en el Sur de manera directa, reconocen la necesidad de territorializar las acciones para conseguir mayor implicación e impacto a nivel local. Con ello, se sienten cada vez más interpeladas a abrirse y colaborar con nuevos agentes del territorio. Sin embargo, en esta dirección se generan contradicciones e inquietudes hacia la diversificación de agentes, el papel de este tipo de entidades en el ámbito de la acción social y el riesgo de pérdida del punto de vista de la internacionalización que pueden aportar de manera decisiva las entidades de cooperación.

Colaboraciones

Los datos a nivel general han permitido desvelar como en el 2017 se ha superado el doble de proyectos realizados en colaboración respecto a los que se hicieron al inicio del período analizado, en 2012 (han pasado de 38,1% a un 92,7%).

Gráfico 4. Colaboraciones con otros agentes en los proyectos.



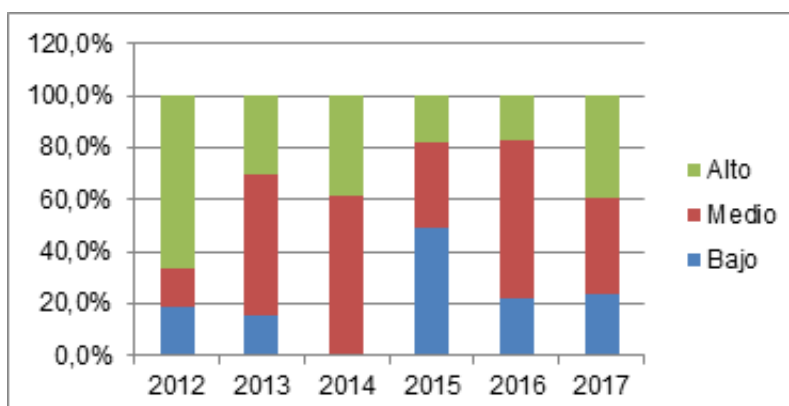
Fuente: elaboración propia.

Son muchas las entidades que han ido avanzando en aumentar y diversificar los agentes con los que se trabaja (se ha pasado de 88 agentes diferentes implicados en 2012 a 436 en 2017), incluyendo no solo ONG sino también instituciones públicas, entidades de acción social, movimientos sociales, plataformas o servicios. Las entidades valoran positivamente las colaboraciones por la oportunidad de conocer diferentes maneras de trabajar, ver cómo estas enriquecen las acciones, las aterrizan y aportan beneficios. También apuntan que este proceso ha favorecido que sean reconocidas fuera de los sectores tradicionales de la cooperación para aterrizar en problemas y acciones locales y, con ello, han tenido que traducir el propio discurso hacia otros agentes y ser más transparentes. Consideran que la ciudadanía y los diferentes agentes también están incorporando, ampliando o consolidando una mirada internacionalista y global. A pesar las ventajas expresadas con respecto al aumento de colaboraciones entre entidades y otros agentes, también se advierte la necesidad de ser consciente de la inseguridad y competencia entre las entidades que esta nueva realidad podría generar y velar por evitarlo.

Comunicación

Otro aspecto analizado ha sido el grado de integración de acciones de difusión y comunicación y su evolución durante el periodo 2012 a 2017. Del análisis se extraen evidencias debilitamiento de las acciones de comunicación asociadas al proceso de consolidación de los proyectos. Es durante el periodo 2016-2017 sí se puede observar una mayor y mejor integración de las acciones de difusión y comunicación de los procesos y resultados asociados que pueden venir reforzadas también por una mayor conciencia por del rol de la comunicación social y política como herramienta de transformación social.

Gráfico 5. Integración de acciones de difusión y comunicación.



Fuente: elaboración propia.

Durante los talleres se han sumado varias voces representativas de las entidades, las universidades y las administraciones públicas locales que han evidenciado la debilidad estructural (recursos humanos, técnicos, metodológicos y tecnológicos para priorizar este ámbito) o la falta de planes y estrategias de comunicación con esta vertiente transformadora o políticamente comprometida más allá de la difusión. A pesar de ello, se ha evidenciado la importancia estratégica de la comunicación desde el nuevo paradigma del EpJG y su potencial transformador sobre todo a través de la incidencia política.

Conclusiones

A la luz de los resultados, la investigación diagnóstica ofrece evidencias sobre el cambio y evolución de los proyectos de educación para la justicia global en los últimos años, acorde con el cambio de paradigma que también se ha ido dibujando a nivel teórico-conceptual. Así lo marcan los principales datos obtenidos a través de las dimensiones de análisis que marcan una mayor actuación en el ámbito de educación formal ante los proyectos dirigidos a toda la ciudadanía, una reconceptualización de la sensibilización como modo de actuar en este ámbito, una mayor localización territorial de los proyectos en los diferentes distritos y barrios de la ciudad, un gran aumento de la colaboración de las ONG con otros agentes para el desarrollo de sus proyectos y un creciente replanteamiento respecto la difusión y comunicación como herramientas de transformación social.

No obstante, la evolución que se visibiliza no está exenta de retos a trabajar. Desde esta perspectiva, el diagnóstico sirve también para abrir líneas de trabajo que deberán concretarse en una estrategia de educación para la justicia global para los próximos años. En este sentido, cabe destacar como el crecimiento de proyectos en la educación secundaria ha evidenciado la necesidad de promover proyectos en otros ámbitos y etapas educativas que pueden tener gran potencialidad y que son centrales en clave de oportunidades educativas (entre ellos destacan la universidad o la educación para el tiempo libre). También la necesidad de replantear la tradicional clasificación de las dimensiones del EpJG, puesto que la sensibilización ha ido tomando un papel transversal que ha de ser considerada una condición básica, permitiendo también avanzar hacia propuestas más movilizadoras y de incidencia social. En otra dirección, se requiere revisar situaciones de concentración de proyectos en algunos centros y/o territorios, haciendo emerger la preocupación respecto una distribución democrática de los proyectos para poder incidir, no sólo en la población con mayor riesgo de vulnerabilidad, sino también con la población más acomodada que también puede favorecer cambios y transformaciones en su contexto. Además, en relación al aumento y diversificación de agentes y colaboraciones en los proyectos, se hace patente la necesidad de más recursos temporales y personales para desarrollar este trabajo en red; asimismo se evidencia la necesidad de una mayor incorporación de la perspectiva de la EpJG en otras áreas de la Administración y en organizaciones de otros sectores tradicionalmente poco familiarizados con esta perspectiva. Finalmente, se apunta la necesidad de desarrollar planes y estrategias de comunicación que vayan más allá de la difusión, y que incorporen una vertiente transformadora y políticamente comprometida.

Todas estas líneas de trabajo abren paso así a la elaboración de un Plan estratégico de Educación para la Justicia Global (2019) que, en los próximos años permita hacer frente a los retos identificados y contribuir de manera decidida a la mejora de las propuestas y a su adecuación al nuevo paradigma de educación para la justicia global. Para ello se considera central continuar contando con la participación de todos los agentes implicados a lo largo del proceso, así como también mantener la estrecha vinculación entre la administración y la universidad en clave de cooperación y transferencia de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreotti, V. (2016). *El repte educatiu d'imaginar Altrament: Mapeig d'imaginariis de Justícia Global*. Recuperado de <http://lafede.cat/fentipensant-justiciaglobal/art05.html>
- Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, España: Hegoa.
- Ajuntament de Barcelona, Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (2018). Pla Director de Cooperació per a la Justícia Global de Barcelona 2018-2021. Recuperado de http://ajuntament.barcelona.cat/relacio_nsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/pla_director_cooperacio_2018-2021_cat_v.web_0.pdf
- Ajuntament de Barcelona, Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (2019). Informe de la Diagnosi d'Educació para la Justícia Global (2012-2017). Recuperado de http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/20190529_def_diagnosi_v5_0.pdf
- Ajuntament de Barcelona, Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional (2019). Estratègia d'Educació per a la Justícia Global (2019-2021) Recuperado de http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/estrategia_epjg.pdf
- Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la educación*, 29 (1), 25-53.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: Sage publications (3th Edition).
- Monzó, M.; Rifà, J. i Rubio, L. (2018). Implementación y extensión del aprendizaje-servicio en las entidades de justicia global y cooperación internacional en la ciudad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 127-140. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.6.12/28297>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Argentina/España: Katz Editores.
- Young, M. (2011). *La responsabilidad por la justicia*. Madrid, España: Morata.

Trayectoria del Proyecto UNA Educación de Calidad: saberes construidos en el acompañamiento del estudiantado con discapacidad en la Universidad Nacional, Costa Rica.

Fontana Hernández Angélica del Socorro

Universidad Nacional de Costa Rica, angelfontana@ice.co.cr

RESUMEN

La Educación Superior de Costa Rica cuenta con el sustento legal para garantizar la igualdad, equidad e inclusión de la población estudiantil costarricense. Estas aspiraciones son un desafío para generar las condiciones de accesibilidad para el acceso, la permanencia y graduación de la población estudiantil de la Universidad Nacional. El Proyecto UNA Educación de Calidad, en su trayectoria ha contribuido a la transformación de la dimensión organizativa y curricular de la institución, mediante los saberes construidos *en el acompañamiento del estudiantado con discapacidad* para superar las barreras actitudinales, físicas, sociales y culturales que limitan su participación y aprendizaje en la formación universitaria.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, equidad, acompañamiento, estudiante con discapacidad.

ABSTRACT

Higher Education in Costa Rica has the legal support to guarantee the equality, equity and inclusion of the Costa Rican student population. These aspirations are a challenge to generate the conditions of accessibility for the access, permanence and graduation of the student population of the National University. The UNA Quality Education Project, in its trajectory has contributed to the transformation of the organizational and curricular dimension of the institution, through innovation in the accompaniment of students with disabilities to overcome the attitudinal, physical, social and cultural barriers that limit their participation and learning in university education.

En su IV Fase del Proyecto UNA Educación de Calidad integra las áreas de docencia, investigación, extensión y producción con el propósito de superar las barreras actitudinales, físicas, sociales y culturales que limitan la participación plena del estudiantado, prestando especial atención, al acompañamiento del estudiante con discapacidad en su formación universitaria. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Acompañar al estudiantado con discapacidad a través del trabajo colaborativo con las responsables, estudiantes asistentes y participantes para potenciar la autodeterminación y autonomía en la formación universitaria.
2. Implementar una estrategia de actualización para la comunidad universitaria sobre la inclusión social y atención a la diversidad en el Campus Omar Dengo de la UNA
3. Desarrollar acciones de vinculación con programas, proyectos y otras iniciativas de la Universidad Nacional para el fortalecimiento de la identidad profesional del estudiantado participante del proyecto.
4. Fortalecer el posicionamiento del estudiantado ante la realidad socioeducativa mediante la reflexión, la discusión y negociación entre el grupo de estudiantes participantes para buscar alternativas de solución en la atención a la diversidad y la inclusión social. (Fontana, 2017 p. 3)

Fundamentación teórica

A lo largo de la historia de la humanidad, las percepciones acerca de la persona con discapacidad se han transformado, por tanto, las construcciones conceptuales sobre el tipo de educación que debían de recibir, también han evolucionado.

Estos cambios se ven reflejados en los distintos modelos de atención a la persona en condición de discapacidad, a saber: el tradicional y el clínico- rehabilitador y el social, los cuales, responden a las corrientes económicas y sociales propias del contexto histórico en que han surgido. Estos modelos no se han sucedido de una forma escalonada, más bien, en las prácticas cotidianas se aprecian elementos de cada enfoque, que subyacen y coexisten, a pesar de resultar contradictorias.

De la integración a la inclusión se ha subido escalones importantes y eso es lo importante: no ir hacia atrás. Cada una de las fases supuso, en un momento un avance. Esto lo positivo: recorrer el camino para alcanzar día a día mejores condiciones de vida en el contexto social de la persona. De todas la personas. (Casanova, 2011 p. 31)

A finales del siglo XIX se plantea la necesidad de proporcionar educación a estos grupos de estudiantes según sus capacidades y deficiencias. Esta propuesta educativa se afianzó el Modelo Clínico- rehabilitador, el cual se originó en la primera mitad del siglo XX y se caracteriza por atender a la persona con discapacidad desde una perspectiva terapéutica.

Desde esta perspectiva, la intervención proporcionada a la población con discapacidad era mediante un equipo de profesionales en diferentes disciplinas. Es por esto, los centros de Educación Especial asumieran como respuesta educativa más clínica que pedagógica. Este modelo originó que en diferentes países se crearan centros de rehabilitación y escuelas de educación especial. En Costa Rica, se aprecia su expresión en los centros de Educación Especial que continúan atendiendo a la población estudiantil desde esta visión clínica-rehabilitadora (Meléndez, 2005).

A partir de la segunda mitad del siglo XX y a principios del siglo XXI emergen nuevas visiones acerca del universo, la vida y la supervivencia en el planeta. Se discute sobre los derechos humanos y la inclusión social de los diferentes grupos que conforman la sociedad. Lo anterior, permitió generar espacios de reflexión y discusión en el ámbito internacional, teniendo un papel determinante los movimientos y foros sociales de los grupos que han sufrido discriminación y segregación a través de la historia por razones de etnia, género, posición social, discapacidad y preferencia sexual.

En este contexto de cambio, el movimiento de vida independiente de la persona con discapacidad, influyó con más fuerza a la sociedad actual. De acuerdo con esta visión, el problema social no se focaliza en la atención de las deficiencias que presenta la persona sino la situación de dependencia e indefensión que han generado los modelos anteriores Lou (2011).

El modelo social emerge como una tendencia que responde a las aspiraciones emancipadoras de los distintos grupos sociales. A partir de este enfoque, la concepción de la discapacidad cambia y se centra la atención en el entorno físico- social. En este sentido, la Organización Naciones Unidas (ONU) en la reciente Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas que presentan deficiencias y las barreras en las actitudes de la sociedad y del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones (ONU, 2006). Por tanto, al definirse la discapacidad desde este enfoque interactivo entre las condiciones individuales de las personas y el contexto social, asume entonces, un valor relativo, el cual, debe considerarse en el abordaje pedagógico.

La educación inclusiva emerge como estrategia innovadora del modelo social con el fin de responder a los principios de atención a la diversidad y la inclusión social. De acuerdo con Echeita, Simón, López y Urbina (2013 p. 352) (...) “como una meta vinculada al desarrollo de una sociedad justa, mediante el reconocimiento, respeto, y valoración de la diversidad

humana”. En el ámbito educativo, la inclusiva tiene que ver con los derechos humanos, específicamente, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Es por lo anterior, que la UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el PNUD y otros organismos internacionales han seguido avanzando en el compromiso de los países para lograr mejoras hacia sistemas y centros educativos más inclusivos. En el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015), 160 países firmaron la Declaración de Incheon, Educación 2030 y se comprometen a dar pasos: *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

Al respecto, López-Vélez (2018 p. 13) indica que se ha avanzado en el siglo XXI para que los principios de la educación inclusiva sea una realidad en muchos países. Sin embargo, se debe recorrer un camino, que pasa, “en primer lugar, por entender qué es lo que se quiere decir cuando se habla sobre conceptos como calidad, equidad, colectivos en riesgo de exclusión, necesidades educativas especiales, (dis)capacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad”.

Es por lo anterior, que el abordaje de la educación inclusiva debe ser un compromiso de las instituciones de Educación Superior, para promover una formación profesional en dos dimensiones, primero para asegurar la supervivencia y la adaptación de los grupos sociales que conforman la comunidad universitaria y segundo para promover el progreso social de los pueblos de la sociedad costarricense (Cotrina y García, 2012).

En este cambio social, el papel del personal docente es fundamental para generar avances en las políticas e innovaciones educativas, particularmente en la construcción de su propia postura teórica epistemológica y pedagógica ante la realidad socioeducativa de las distintas modalidades del sistema educativo que les permita dar un salto significativo en la atención a la diversidad.

Es decir, ofrecer una atención educativa ajustada a las necesidades que surgen de la interrelación entre las barreras para el aprendizaje y la participación de las personas desde su infancia hasta la edad adulta; en forma particular “la relación entre los procesos educativos formales y no formales y los apoyos requeridos por las personas con discapacidad y otros grupos diversos y en general aquellos que tienen diferentes formas de aprendizaje, para propiciar su participación plena en el entorno” (Universidad Nacional, 2016 p.16).

Para responder a los principios de la educación inclusiva y las prácticas educativas incluyentes en el contexto de la UNA, se requiere definir acciones de cooperación y trabajo colaborativo entre los distintos programas y proyectos de investigación, docencia, extensión y producción, orientados a las áreas de interés institucional y nacional como son el desarrollo sostenible, la conservación del ambiente, la inclusión de los grupos sociales entre otros (Universidad Nacional, 2016).

En el ámbito nacional se cuenta: la Ley 8661 Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Costa Rica, Asamblea Legislativa, 2008), las Políticas Nacionales en Discapacidad 2011- 2021 (Costa Rica, Asamblea Legislativa, 2011), Decreto N° 40953 MEP Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el sistema educativo costarricense (Costa Rica, Poder Ejecutivo, 2018) y *Hacia una educación inclusiva. Líneas de acción para los Servicios de Apoyo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo ciclos de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación Pública- MEP, 2018) entre otras.

Contexto del proyecto

El ámbito universitario, la Universidad Nacional se va visto permeada por las exigencias de las convenciones internacionales suscritos y la legislación nacional. Es por esto, se han realizaron diferentes acciones para promover la inserción educativa y social del estudiantado con discapacidad. Cabe destacar varias iniciativas desarrolladas a lo largo de los últimos treinta años: la creación de la Comisión Institucional en materia de Discapacidad (CIMAD)

en el año 1993, recientemente reactivada (2013), la Unidad de Servicios de apoyo (USA) y su Plan de acción en diferentes ámbitos, la formulación de Políticas Institucionales en materia de discapacidad (UNA, 2005). Paralelo a los procesos institucionales, surgen otras iniciativas desarrolladas en las facultades, centros y sedes de la UNA.

De estas iniciativas, resalta el Proyecto UNA Educación en la atención directa de la población estudiantil que presenta una condición de discapacidad, la cual es coherente con el quehacer del Centro de Investigación en Docencia y Educación CIDE y de la División de Educación Básica DEB que impulsa el mejoramiento cualitativo de la educación.

Este proyecto, a pesar de estar inscrito en la carrera de Educación Especial, realiza funciones en el ámbito institucional proporcionando atención directa a en su formación profesional a este grupo de la diversidad. Durante su I Fase, II Fase y III Fase (después de 19 años de trabajo en el contexto universitario) se han atendido aproximadamente 900 estudiantes que presentaban diversas condiciones personales y sociales, entre estas, deficiencias sensoriales (visual o auditiva), físico- motoras o cognitivas, asimismo, otras situaciones tales como dificultades en el aprendizaje, un déficit atencional, trastornos del lenguaje, trastornos emocionales o de conducta, que incidían en su formación académica.

Durante este periodo se ha mantenido una coordinación constante con el personal académico y administrativo de las Unidades Académicas, en donde se encuentran inscritos el grupo de estudiantes participantes, atendiéndose aproximadamente 600 personas desde el año 2004 al 2018 con el fin de proporcionar asesoría y capacitación en la definición de los ajustes curriculares y apoyos educativos requeridos en su formación profesional. Además, se ha proporcionado diferentes talleres y charlas relacionadas con la atención a la diversidad y su inclusión social.

Con el fin de mejorar la calidad de la atención proporcionada a esta población estudiantil se desplegaron acciones prioritarias, tales como.

- a. La renovación de los recursos tecnológicos y dotación de equipo tiflotecnológico (programas especializados e impresoras Braille) con recursos económicos del Fondo Institucional para el Desarrollo Académico (FIDA) en el año 2003 y del Fondo Estatal para Educación Superior (FEES) en el año 2008. No obstante, en la actualidad (8 años después) es insuficiente para responder a las demandas de la nueva población estudiantil.
- a. El acompañamiento al estudiantado con discapacidad desde un enfoque inclusivo que fortalece la autodeterminación y autonomía en su formación académica, personal y social.
- b. Las acciones de actualización del personal académico y administrativo de la institución con un enfoque constructivista mediante sesiones de asesoría en forma individual o en grupo para construir los ajustes y apoyos que requiere el estudiantado en su formación institucional.

Es importante indicar, que las acciones mencionadas constituyen una respuesta institucional congruente con la legislación vigente relacionada con la discapacidad y accesibilidad en la educación superior.

A pesar de las acciones desplegadas en el contexto universitario en este sentido, persiste aspectos críticos relacionados con el acompañamiento del estudiantado con discapacidad, particularmente, surgen diferentes situaciones conflictivas en la definición y aplicación de los ajustes y apoyos que requieren en su formación profesional, lo cual, incide en su desempeño académico, permanencia en la institución y futura inserción social y laboral.

Corroborando lo anterior, Fontana, Vargas, Quirós y Chavarría (2012- 2015) en su reciente estudio, indican la necesidad de actualización y asesoría del personal académico de la UNA que permita responder a los requerimientos de esta población estudiantil con especial atención al grupo de estudiantes que presentan una condición de discapacidad que requieren productos de apoyo especializados y adaptaciones específicas en los recursos y materiales.

Por último, se considera oportuno indicar que actualmente en el país, se vislumbra un periodo de transición en el modelo educativo; es por esto, que la propuesta de la IV Fase del Proyecto da muestra de esta evolución, ya que toma en cuenta los aspectos positivos del enfoque clínico- rehabilitador, como lo son las formas de apoyo y seguimiento al estudiantado, la provisión de productos especializados, asimismo las nueva demandas del modelo social, tales como la potenciación de las habilidades, destrezas y talentos personales que promueva su autodeterminación, vida independiente e inserción social y laboral de la población estudiantil.

A continuación, se presenta las características del estudiantado participantes

Tabla 1. Participantes del Proyecto UNA Educación de Calidad por condición y sexo

Condición que presenta	Hombres	Mujeres
Deficiencia física- motora	1	1
Deficiencia visual (ceguera o baja visión)	5	6
Deficiencia auditiva (sordera o baja audición)	1	2
Deficiencia cognitiva	0	3
Deficiencia psicosocial	1	1
Otras condiciones		
Déficit en la atencional y concentración	5	6
Dificultades específicas (lenguaje, escritura y matemática)	5	3
Situaciones emocionales	1	2
Condición salud/ epilepsia y otras asociadas	1	1
Subtotal	20	24
Total	44	

Nota: Elaboración propia.

El grupo de participantes en el proyecto, lo constituye 44 jóvenes que presentan diferentes condiciones personales y psicosociales que inciden en su formación académica y desarrollo social. El estudiantado se encuentra inscrito en diferentes carreras de la UNA tales como Enseñanza de las Artes Visuales, Promoción de la Salud, Economía, Planificación y Promoción Social, Enseñanza del Español, Orientación, Educación Especial, Bibliotecología entre otras.

Es importante indica, que el grupo de participantes requiere apoyos y ajustes para acceder a la información y la comunicación; asimismo para participar y aprender en condiciones de equidad.

Evaluación

La Universidad Nacional establece que los proyectos o programas institucionales sean valorados por un equipo de profesionales de las áreas de docencia, investigación, extensión y producción, mediante sesiones de discusión y reflexión con el proyectista sobre la formulación inicial, incorporación d observaciones para el ingreso en el Sistema de Información Académica (SIA) con su respectivo código. Posteriormente, se entrega los Informes de avance de cada año de ejecución al Consejo de la Unidad Académica para su revisión, y finalmente, se realiza una sesión de valoración del informe Final del proyecto. Se debe entregar los productos alcanzados en un CD para el en el repositorio de la universidad.

Resultados

El Proyecto UNA Educación de Calidad en la I Etapa (1998- 2011) logra en su dinámica interna transitar del modelo Clínico- Rehabilitador o biomédico, al modelo social emergente desplegando acciones acordes con los principios de equidad e inclusión de la Educación Inclusiva.

Con el fin de responder a la Legislación Nacional y convenios internacionales, foros y declaraciones de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (UNESCO), que buscan garantizar una educación de calidad para todos los grupos que conforman la sociedad. A partir del 2005, *amplía su cobertura a la diversidad estudiantil* de la institución promoviendo de esta forma el acceso, la permanencia y graduación.

En la II Etapa (2012 -2014) se *diversifica las formas de apoyo y seguimiento* al estudiantado con discapacidad y otras condiciones personales y sociales que inciden en su formación universitaria; asimismo asesora el personal académico con el fin de promover la equiparación de oportunidades en el acceso a la educación superior.

En la III Etapa (2015- 2017) se consolida una estrategia de acompañamiento del estudiantado en condición de discapacidad u otras condiciones personales y sociales, mediante el trabajo colaborativo con el estudiantado becado que realiza labores asistencia. En forma particular, se resalta las diversas formas de comunicación y articulación con los miembros del equipo del Proyecto con el propósito de proporcionar apoyo y seguimiento a este grupo de la diversidad estudiantil en el contexto universitario

Entre las acciones, se destaca la *definición en forma conjunta de los apoyos y ajustes curriculares* que requieren en su formación universitaria desde un enfoque constructivista y multidisciplinario. Ente estas se encuentran: la atención individual en su estudio, adaptación de materiales (en Braille, relieve y en formato digital o audible), lectura de material impreso, digitalización de material impreso, acompañamiento como referente visual en distintos contextos, referencia al Departamento de Bienestar Estudiantil, de Salud, Orientación y Psicología y otros, se facilita el uso de productos de apoyo tecnológico (computadoras portátiles, programas lectores de pantalla, amplificadores de imagen), apoyo en actividades académicas de los cursos inscritos (talleres, proyectos, visitas a instituciones) entre otras.

El *trabajo entre pares*, es una forma de acompañamiento particular para el estudiantado que presenta una deficiencia visual (ceguera o baja visión) ya que requieren atención individual para desplegar mayores habilidades y destrezas en el uso de los programas especializados, el desplazamiento y la movilidad en el campus universitario y en las actividades de vida independiente. Esta iniciativa permitió que se fortalecieran los valores de la solidaridad, el respeto y la amistad entre los y las estudiantes y las personas que participan del Proyecto, así como, el concepto de comunidad que aprende cada día y se reconstruye con las experiencias personales y sociales de cada uno de sus miembros.

En la docencia universitaria, el proyecto aporta *acciones significativas como la asesoría y la capacitación* en forma individual o en grupo al personal académico de la universidad con el fin de promover las condiciones de equidad en la educación superior. Estas sesiones se desarrollan empleando el intercambio de ideas, de conocimientos y de experiencias relacionadas con la educación inclusiva. También, se elaboran diversos materiales didácticos de apoyo a la docencia universitaria, como la Guía de apoyo para el personal académico, boletines informativos y otros materiales para apoyar la docencia universitaria.

Se distinguen las *diversas formas de vinculación* con el personal de la Oficina de Atención Integral del estudiantado del Centro de Estudios Generales y la Oficina de Atención estudiantil del CIDE que permiten coadyuvar en el desarrollo personal y social de los estudiantes que participan.

En la IV Etapa del proyecto (2018- 2020), el reto consiste en continuar con el acompañamiento del estudiantado desde un enfoque multidisciplinario y con la elaboración de materiales de apoyo para la actualización del personal docente de la universidad.

Como acción relevante, desplegar acciones de investigación- acción que promueva la reflexión del quehacer cotidiano con el fin de implementar una gestión innovadora en los servicios de apoyo que facilita la toma de decisión y la articulación entre los actores involucrados (estudiantes, académicos y administrativos) para satisfacer las necesidades prevaletentes y su transformación. De esta manera, diseñar una estrategia de *acompañamiento con enclave resiliente*, posible de replicar en otras universidades.

Como producto de este proceso, se genera *conocimiento científico* relacionado en el acompañamiento al estudiantado con discapacidad en su formación universitaria y su inclusión laboral mediante la publicación de *materiales de apoyo para la docencia universitaria y la publicación de artículos en revista científicas* en el ámbito ciencias sociales y de humanidades; asimismo la participación en congresos, seminarios y otros tanto en el ámbito nacional e internacional que posicionan al Proyecto UNA Educación de Calidad como un *referente significativo de consulta* de otras disciplinas (Psicología, Sociología, Trabajo Social, Educación, Orientación).

El componente de extensión, el equipo del proyecto lo *aborda coadyuvando con otros programas, proyectos o iniciativas de la universidad* o bien con la organización comunal, mediante giras o actividades de capacitación sobre Educación Inclusiva, atención a la diversidad y acompañamiento al estudiantado con discapacidad.

Conclusiones

Si se reflexiona en las diferentes etapas evolutivas, en las cuales ha transcurrido el Proyecto UNA Educación de Calidad, se puede afirmar que, desde su surgimiento (1998) hasta su consolidación ha desarrollado una actividad permanente en el ámbito universitario; las diversas iniciativas desarrolladas en sus diferentes momentos han marcado un precedente en la atención de la diversidad, fortaleciendo la igualdad y la equidad en el acceso a los bienes y servicios prestados por la Universidad Nacional; cumpliendo, de esta forma, con los principios de la legislación nacional y convenios internacionales, foros y declaraciones de la Organización de la Naciones Unidas (ONU) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (UNESCO) suscritos por Costa Rica.

El acompañamiento al estudiantado en su formación universitaria, es una estrategia acertada para la permanencia y graduación de la población estudiantil con discapacidad y su inclusión social; mediante la diversificación de los ajustes curriculares y los apoyos individuales, los cuales permiten garantizar una educación de calidad que le posibilita su participación plena y desarrollo académico. Entre estos se destacan el apoyo en el estudio individual, la adaptación de los recursos y materiales, el acceso a los recursos tecnológicos y la creación de redes de colaboración entre otras.

El desafío en la IV etapa del Proyecto consiste en el establecimiento de una estrategia institucional que determine los lineamientos y procedimientos para la articulación de los servicios de apoyo desde un enfoque multidisciplinario para proporcionar apoyo y seguimiento a la población estudiantil; asimismo para complementar el trabajo de los distintos profesionales y especialidades, en forma particular con la carrera de Educación Especial, la de Orientación y otras que se imparten en la UNA, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, el Departamento de Orientación y Psicología y la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo del futuro*. Madrid, España: WolterKluwer.
- Costa Rica, Asamblea Legislativa. (2011). Política Nacional en Discapacidad para 2011-2021. Gaceta 112. San José: Imprenta Nacional.

- Costa Rica, Poder Ejecutivo. (2018). Decreto N° 40953 MEP Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el sistema educativo costarricense. Gaceta 51. San José: Imprenta Nacional.
- Cotrina, M. y García, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: Dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Educación Inclusiva*, 5 (1), 123-138.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En A. Verdugo y R. Shallock (Coords). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Fontana, A. (2017). Formulación de la IV Etapa del Proyecto UNA Educación de Calidad para todos los estudiantes de la Universidad Nacional código 0266-17. Vicerrectoría de Investigación. Heredia, Universidad Nacional, Costa Rica.
- Fontana, A., Vargas, M.C., Fernández, M. y Chavarría, S. (2012- 2015). *Diagnostico institucional sobre las construcciones del personal académico acerca de la discapacidad y las necesidades educativas, las formas de apoyo y seguimiento en la formación universitaria del estudiantado con discapacidad en la UNA del año 2012 al 2015*. Heredia, Vicerrectoría de Investigación, Universidad Nacional de Costa Rica.
- López- Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco/ EUSKAL Herriko Unibertsitatea.
- Lou, M. Á. (2011) *Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Meléndez, L. (2005). La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Ministerio de Educación Pública- MEP. (2018). *Hacia una educación inclusiva. Líneas de acción para los Servicios de Apoyo que se brindan desde la Educación Especial en la Educación Preescolar y en Primero y Segundo ciclos de la Educación General Básica*. San José: MEP
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dispensado el 30 de junio del 2011 desde <http://www.onu.org/spanish/disabilities/convention>
- Universidad Nacional (2016). Estatuto Orgánico. Gaceta Extraordinaria 03- 2016. Heredia, Costa Rica.

Aprendizaje experiencial para el desarrollo de la autonomía personal y la educación ética y ciudadana: el proyecto de aprendizaje servicio *Montgosgat*

Carreira Zafra, Cintia¹; Saura Matallana, Jordi²

¹Universitat Abat Oliba CEU, ccarreiraz@uao.es

²INS Thalassa, UNED, jsaura22@xtec.cat

RESUMEN

El presente estudio describe una experiencia de intervención educativa de un proyecto de aprendizaje servicio implementado en un instituto público del área metropolitana de Barcelona desde el curso 2015-2016 hasta el 2018-2019. El APS *Montgosgat* implica a los alumnos de 3º de la ESO, y pretende dar respuesta a la situación de maltrato y abandono de perros y gatos en el municipio de Montgat. Se aporta una de las programaciones llevadas a cabo en los bloques teórico y práctico así como una de las varias rúbricas de seguimiento de su actividad. Asimismo, se plantea la relevancia de estos proyectos como herramientas de fomento de la competencia ética y ciudadana de los estudiantes y la necesidad del avance de las investigaciones que giran en torno a la implicación de las universidades para con el desarrollo de la responsabilidad social de sus estudiantes, así como su responsabilidad ambiental al tratar con seres vivos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio, aprendizaje experiencial, educación cívica, educación ética, desarrollo de la autonomía personal, experiencia de intervención educativa.

ABSTRACT

The present study describes an intervention experience of a service learning project in a public institute of the metropolitan area of Barcelona from the 2015-2016 academic course to the 2018-2019. The APS *Montgosgat* involves the students of the third year of the ESO, and intends to respond to the situation of abuse and abandonment of dogs and cats. It is provided one of the schedules carried out in the theoretical and practical blocks as well as one of the various monitoring rubrics of its activities. Likewise, it is considered the relevance of these projects as tools for promoting the ethical and citizen competences of students and the need for the advancement of research that revolves around the involvement of universities towards the development of social responsibility of their students as well as their environmental responsibility when treating with living

KEYWORDS

Service learning, experiential learning, civic education, ethical education, development of personal autonomy, educational intervention experience.

Fundamentación teórica

La metodología de los proyectos de aprendizaje servicio (APS) es una herramienta que complementa a los objetivos competenciales del reciente ámbito curricular conocido como "Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía", tal y como contempla el Departament d'Ensenyament (2010), ámbito que incluye la educación en valores, la educación cívica y ética, la educación emocional, las competencias sociales y la educación para la ciudadanía. Todas estas esferas educativas de conocimiento, en conjunto, constituyen un ámbito de actuación gracias al cual el estudiante madura y adquiere una visión crítica de sí mismo y del

mundo a la vez que ejercita el gran cúmulo de competencias que le serán demandadas una vez termine sus estudios obligatorios.

Volviendo al tema central de nuestra investigación, definir las experiencias de aprendizaje servicio es una tarea compleja precisamente por la naturaleza de las mismas: aunque todas tienen algo en común, cada una exhibe una peculiaridad que hace novedosa esta propuesta educativa (Carmona, Bär y Puig, 2016). De hecho, nos gusta recurrir a la acertada metáfora por la que el aprendizaje servicio guarda una estrecha relación con un collage (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). Siempre reconoceremos elementos similares —al fin y al cabo, partimos de lo que siempre se ha conocido con el nombre de “voluntariado”—, pero la meticulosa imbricación entre el trabajo desarrollado en el colegio y el llevado a cabo en la comunidad, hará de cada uno de ellos una pequeña perla de valioso aprendizaje por la que los estudiantes podrán experimentar en primera persona lo mucho que su participación y esfuerzo repercute positivamente a la sociedad, ya sea a pequeña o a gran escala. Esta colaboración entre centro educativo y su entorno se traduce en otro de los rasgos que distingue claramente al APS de otras modalidades de voluntariado clásico: el aprendizaje teórico, es decir, la adquisición de conocimientos, se vincula con el aprendizaje práctico, o sea, la práctica de competencias.

De entre las muchas ventajas del APS en los estudiantes destacamos que aumenta su motivación y rendimiento académicos, mejora su desarrollo social, facilita la reflexión sobre la profesión que quieren desarrollar en un futuro, disminuye comportamientos delictivos, hace crecer su sentimiento de compromiso con la comunidad y, por último, mantiene un clima de trabajo agradable en el aula (Wilczenski y Coomey, 2007). Así pues, por las finalidades que persigue, los beneficios que aporta y los resultados que se obtiene con el APS, consideramos necesaria la investigación en esta metodología, ya que subraya uno de los retos y a la vez, compromisos, de la educación durante los años venideros.

Presentación de nuestra experiencia de intervención: *Montgosgat*

La experiencia de intervención que presentamos se conoce como *Montgosgat*, porque concilia el topónimo que da nombre al pueblo donde se halla nuestro centro con los animales a quienes va dirigida su aplicación. El INS Thalassa está ubicado en Montgat, una población de carácter residencial con escaso tejido productivo y muy próxima a Barcelona. Esta circunstancia se refleja en que muchos de nuestros alumnos viven en sus casas acompañados de sus mascotas, fundamentalmente, gatos y perros. Una vez identificada la situación de abandono y/o maltrato a la que frecuentemente se ven sometidos muchos animales de nuestro entorno entendemos que, desde el centro educativo, debemos corresponsabilizarnos en la sensibilización de esta problemática que ha devenido una lacra social para de esa manera contribuir a erradicarla.

El proyecto *Montgosgat* inició su andadura en el INS Thalassa durante el curso 2015-16 como proyecto de innovación docente que, a su vez, ha servido como prueba piloto para la implementación de este tipo de metodología en la comarca del Maresme. Desde el principio ha sido coordinado por uno de los autores de este artículo, el profesor Jordi Saura Matallana, quien lo ideó y lo diseñó en base al documento marco para esta tipología de proyectos del Departament d'Ensenyament (2015). Ha contado, también, con el aval del Centre de Recursos Pedagògics del Baix Maresme (CRP), ente que pone a disposición de los centros de cada demarcación el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para el asesoramiento y la mejora de la actividad docente.

Así pues, *Montgosgat* se ha consolidado durante cuatro cursos hasta el punto de permitirnos afirmar que ya es parte integrante del paisaje del INS Thalassa: esto es así gracias a la difusión realizada por su coordinador a través de las tutorías de 3º de la ESO —el curso de los alumnos participantes—, de los distintos órganos de representación —claustro de profesores y consejo escolar—, de la información distribuida en los corchos y de las pancartas colgadas por todos los rincones del instituto, de la web o de las redes sociales. No obstante, su popularidad en el instituto ha venido dada, sobre todo, gracias a la eficaz

y entusiasta maniobra de traspaso de información de unos alumnos a otros; la motivación de los participantes —que no ha demostrado ninguna tendencia decreciente sino todo lo contrario— se fundamenta en el hecho que, por un lado, el APS gira en torno a una realidad tangible muy próxima a ellos, y por el otro, de que les permite la interacción de primera mano con animales domésticos. El proyecto es apoyado y financiado por la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) así como por la concejalía de educación del municipio, y fue presentado en la 6ª Jornada d'Intercanvi d'Experiències d'Aprenentatge Servei organizadas por la Fundació Bofill en el CCCB el 20 de enero de 2017.

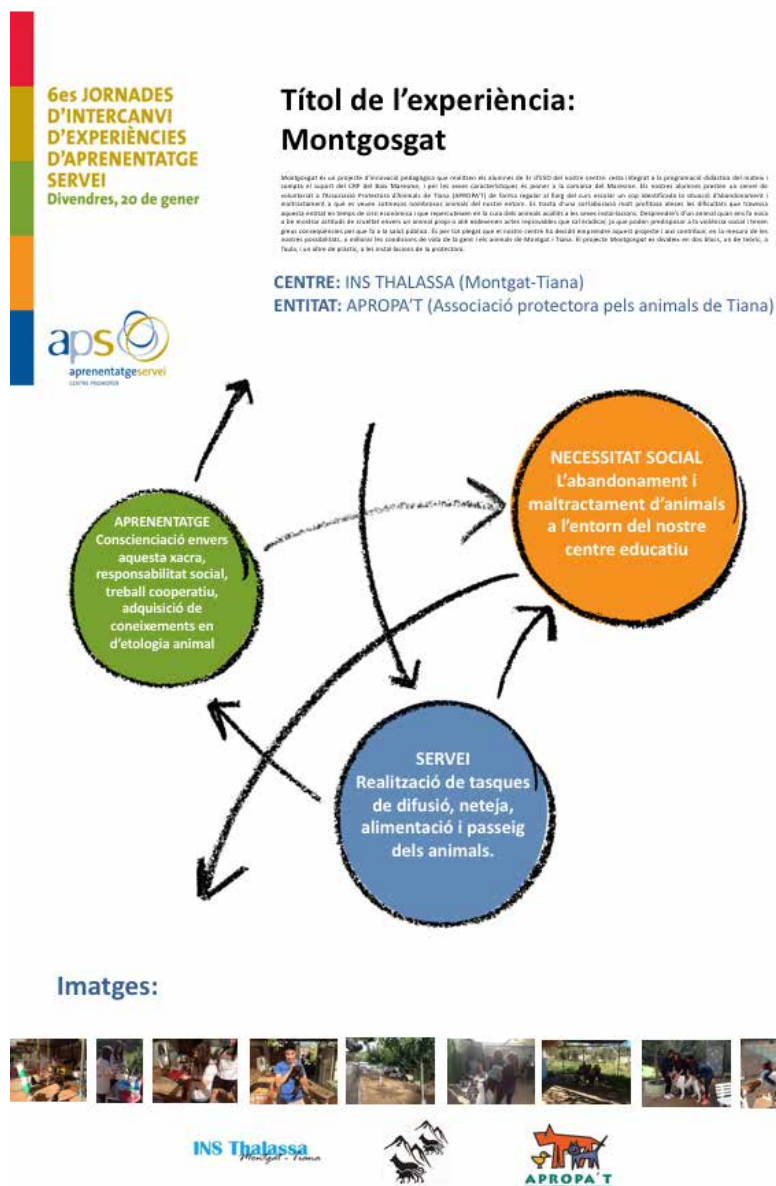


Figura 1: Póster de Montsgat presentado en la 6ª Jornada d'Intercanvi d'Experiències d'Aprenentatge Servei de la Fundació Bofill

Objetivos de nuestro APS

Los objetivos generales de *Montsgat* son los siguientes:

- Desarrollar la competencia social y ciudadana.
- Favorecer una actitud crítica y comprometida ante la sociedad.
- Concienciar sobre la necesidad de ser miembros activos de nuestra sociedad democrática y participativa.
- Desarrollar habilidades relacionadas con el diseño de proyectos y el trabajo en equipo.

- Dar a conocer a los alumnos y a sus familias las actividades de las entidades colaboradoras con el proyecto.
- Promover el trabajo en red de los distintos agentes educativos del entorno.
- Responder a las necesidades emergentes del entorno en relación a la asistencia y al cuidado de los animales.

Participantes

Como se ha indicado con anterioridad, participan en el proyecto todos los alumnos que cursan 3º de ESO. El pasado 2018-2019 estuvieron implicados un total de 60 —3 grupos clase de 20 cada uno—, siendo esta la media de todos los cursos. Participan, asimismo, de manera directa e indirecta, los profesores de las materias implicadas, el coordinador del APS, personal de administración y servicios del instituto y distintos voluntarios y expertos colaboradores.

Se prevén actividades alternativas para aquellos alumnos que presentan algún tipo de alergia o fobia a los animales para que este hándicap no les impida participar con el resto de sus compañeros. Una de esas actividades es, por ejemplo, participar en la difusión del proyecto confeccionando pancartas, rotulando, actualizando la web del instituto o haciendo difusión del APS en las redes sociales. A modo de ejemplo, en la figura 2 presentamos el logo de nuestro APS, que fue el que resultó ganador de un concurso propuesto a los estudiantes:



Figura 2: Logotipo ganador del concurso realizado en el instituto, curso 2018-2019

Contexto de aplicación y particularidades varias

Esta experiencia de aprendizaje-servicio está integrada en el Plan Anual de Centro (PAC) y se asocia a cinco materias del currículum, a saber: Biología, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Lengua Castellana y Religión —o su alternativa Cultura y Valores Éticos—. Cada una de estas materias dialoga con el proyecto a lo largo del curso incorporando actividades que trabajan contenidos curriculares propios de las mismas, así como los objetivos competenciales generales del APS. Es así como se construye la complejidad y peculiaridad de la relación entre centro educativo y sociedad, entre abstracción teórica y concreción vital, práctica cívica y ética. Es necesaria e imprescindible, por otro lado, la intervención guiada del coordinador para asegurar el correcto funcionamiento del trabajo: éste vela para que los docentes directamente implicados así como los tutores del nivel afectado estén informados de todos los aspectos necesarios para llevar a cabo las actividades programadas.

En lo que respecta al despliegue de las actividades dentro del marco de actuación del aprendizaje servicio, *Montgosgat* queda dividido en dos bloques, con un total de 20 horas anuales dedicadas al mismo —si bien se contempla cierta flexibilidad en su cumplimiento total—. Se inicia en octubre y termina en mayo, intentando evitar deliberadamente la lógica incertidumbre que representa el inicio del curso escolar y la vorágine de los créditos de síntesis propios del sistema educativo catalán que en el INS Thalassa se llevan a cabo durante el mes de junio. Con tal de constituirse como un rito definitorio anual del instituto como cualquier otro, la sesión inaugural del proyecto así como el acto de clausura se realizan en la sala de actos, que le otorgan una mayor solemnidad e impacto entre los estudiantes.

El primer módulo teórico consta de unas 10 horas lectivas y, siguiendo las recomendaciones hechas por ACUP (2019), los alumnos participan inicialmente en el proceso de análisis de la realidad de los perros y gatos abandonados y examinan hasta qué punto es necesario resolver su situación. Además, se contempla que reciban información sobre la protección y el cuidado de estos animales domésticos durante varias sesiones. Esta información es proporcionada por expertos —veterinarios, biólogos...etc.— y por ello el formato metodológico es variado: se intenta, en la medida de lo posible, vehicular las actividades desarrolladas en el horario lectivo de las materias asociadas al proyecto, aunque debido a la buena acogida del mismo, no es extraño que si por circunstancias varias hay que dedicar más horas a finalizar un taller, eventualmente el profesor de una materia no asociada al proyecto ceda alguna hora de su clase al APS.

Durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 se establecieron convenios de colaboración con las protectoras de animales de Montgat y Tiana “Abam i Apropa’t”, ambas entidades privadas, mientras que durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 se colabora con el Centre Comarcal d’Animals de Companyia del Barcelonès (CCACB), ente gestionado por la Diputació de Barcelona, y el Club Agility de Badalona, entidad de titularidad privada. Estos cambios nos permiten mejorar las relaciones entre el instituto y la comunidad y adaptarnos a las distintas casuísticas que, muchas veces, nos vienen dadas. Los cursos 2015-2016 y 2016-2017, por ejemplo, se colaboró con el Club Agility de Montjuïc y se acudió a las instalaciones del polideportivo municipal para la demostración del circuito. Detallamos la programación del bloque teórico del curso 2016-2017 en la tabla 1:

Tabla 1: Programación del bloque teórico del proyecto de aprendizaje servicio Montgosgat, curso 2016-2017

	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	CONTENIDOS	SESIONES / DURACIÓN	MATERIAS	EVALUACIÓN
1	Taller: <i>Etología animal</i>	Biólogo y profesor de secundaria de Ciencias Naturales.	a) Diferencia ontológica entre animales y humanos. b) Descripción y análisis de la estructura y el comportamiento biológico específico de gatos y perros.	2 sesiones de 2 horas	-Ciencias Naturales (biología)	Elaboración de unas fichas elaboradas por el profesor. Trabajo cooperativo por parejas.
2	Charla: <i>La protectora de animales de Montgat-Tiana. Orígenes, gestión y organización.</i>	Voluntaria de la asociación protectora de animales.	a) Creación y funcionamiento de la protectora de animales Montgat-Tiana. b) Concienciación sobre la labor social del abandono y el maltrato animal. c) Adopción de animales. d) Dieta alimenticia de perros y gatos. e) Geolocalización de animales con chip incorporado.	1 sesión de 1 hora	-Lengua Castellana	Redacción de un informe. Debe sintetizar el contenido de la charla y realizarse teniendo en cuenta el guion proporcionado por el profesor. Se confecciona y entrega individualmente.
3	Conferencia: <i>Las enfermedades más frecuentes en gatos y perros.</i>	Veterinario y propietario de una clínica veterinaria en Montgat	Enfermedades más frecuentes en gatos y perros (en el hogar, en la calle, en la protectora...), tratamientos y vacunas para curarlas y/o prevenirlas.	2 sesiones de 2 horas	-Ciencias Naturales (biología)	Rúbricas de seguimiento. Se confeccionan y entregan individualmente.
4	Diario de prácticas y vídeo in situ en inglés	Profesora de inglés del centro.	a) El diario incorpora estructuras gramaticales, uso de tiempos verbales y léxico propios de la programación del curso. b) El vídeo (10' de duración) se graba en las instalaciones de la perrera y en formato entrevista.	2 sesiones de 2 horas	-Lengua Inglesa	Exposición oral de las producciones. Tienen que reflejar cómo ha sido su experiencia como voluntarios en la protectora. Trabajo cooperativo por grupos de entre 3 y 5 personas. Deben responder y/o aclarar de forma solvente las dudas que surjan.
5	Circuito de exhibición Agility	Protección civil junto con el coordinador del proyecto.	a) Exhibición de actividades caninas en el patio del instituto en presencia de todo el alumnado del centro b) Beneficios terapéuticos de la interacción con animales.	1 sesión de 1 hora	-Tutoría -Religión / Cultura i Valors Ètics - E d u c a c i ó n Física -Tecnología (Informàtica)	Elaboración de una presentación digital con fotografías, archivos de audio, vídeos de corta duración. Trabajo cooperativo por parejas.

6	Campaña de recogida de comida, medicamentos y mantas	Coordinador del proyecto.	Recogida de comida para perros y gatos, mantas viejas y medicamentos para animales, así como material sanitario.	2 semanas	-Tutoría -Religión / Cultura y Valores Éticos	Toda la comunidad educativa está invitada a participar.
7	Campaña publicitaria	Profesora de Educación Visual y Plástica del centro.	Elaboración de carteles y rótulos utilizando técnicas distintas para difundir el proyecto entre todo el alumnado.	2 sesiones de 2 horas	-Educación Visual y Plástica -Tecnología (Informática)	Elaboración y colocación de carteles y rótulos. Difusión a través de la web del centro y redes sociales de Internet. Trabajo cooperativo por grupos de entre 3 a 5 personas.
8	Logotipo	Profesora de Educación Visual y Plástica del centro.	Elaboración de un dibujo creativo que sirva como logotipo para el proyecto.	1 sesión de 1 hora	-Educación Visual y Plástica -Tutoría	Los logotipos se exponen públicamente en el vestíbulo del centro durante una semana en la que los alumnos participan en una consulta para escoger el más apropiado para el proyecto. Trabajo individual.

El segundo módulo, de carácter práctico y también con un cómputo total de 10 horas, contempla experiencias de intervención en la comunidad. Mediante la colaboración con el CCACB y los clubes de agility se pretende:

- 1) Asumir junto con el CCACB parte de la tarea de acompañamiento a los animales recogidos. El centro se encarga de recoger animales abandonados o perdidos y darles cobijo hasta que sean adoptados.
- 2) Dar a conocer la saludable práctica deportiva del agility, que tal y como es definido en la web del Club Agility Badalona, es “un deporte que consiste en que los guías conduzcan a sus perros con el fin de superar diversos obstáculos dentro de un orden y un tiempo predeterminado con la finalidad de manifestar la inteligencia, obediencia, concentración, sociabilidad y agilidad. (...) Es una modalidad deportiva y educativa que pretende mejorar la integración del perro en la sociedad. Es sin duda uno de los medios más idóneos para la educación, obediencia y sociabilidad del perro”. Frecuentemente este deporte se lleva a cabo con perros recogidos de la calle, motivo por el que es todavía más valiosa la acción social del APS *Montgosgat*, que propone una acción educativa beneficiosa para la integración de los animales después de una situación de abandono. Los estudiantes se desplazan a este centro en Badalona en autocar, dentro del horario lectivo, y es uno de los gastos sufragados por la AFA y el Ayuntamiento de Montgat.

En la tabla 2 se observa la programación del módulo práctico del curso 2016-2017, que entonces tenía lugar los sábados y domingos por la mañana de 11:00h a 13:00h, por lo tanto fuera del horario escolar, e implicaba la participación de las familias de los estudiantes, puesto que debían acudir a las instalaciones de la protectora de animales, —sobre todo a la perrera—, acompañados de un adulto:

Tabla 2: Programación del bloque práctico del proyecto de aprendizaje serjvicio Montgosgat, curso 2016-2017

	DÍA, HORA, RESPONSABLE y TAREA ASIGNADA	LOCALIZACIÓN	¿CÓMO LLEGAR?
PERRERA	Sábado 11:00h-13:00h M.S. Limpiar la jaula, poner pienso en los comederos y pasear con los animales por las inmediaciones de la protectora.	Can Sant Romà (Tiana): finca situada en la carretera de la Conrería, km 3-4 circulando desde Badalona.	Se propone a los alumnos llegar en: a) Vehículo privado y acompañados por un adulto b) Autobús B34 y a pie. Delante de nuestro centro se coge el autobús y a los 12-20' se baja en la parada Av. Joan Garí, en Tiana. Desde allí, caminar unos 10-15'.
GATERA	Domingo 11:00h-13:00h R.C. Limpiar la jaula, poner pienso en los comederos.	Solar municipal situado en la Rda. Ernest Lluch s/n (Tiana).	Se puede llegar fácilmente tanto a pie como en vehículo privado.

Evaluación y resultados

La evaluación de *Montgogat* es continua y se distinguen varios ámbitos de actuación: la evaluación del profesor implicado y la evaluación de los participantes. Los primeros discuten la marcha del proyecto, se corrigen entre ellos e implementan las mejoras acordadas, siempre bajo la colaboración del coordinador del APS. Como resultado de esto, anualmente se redacta una exhaustiva memoria que es entregada al equipo directivo para su posterior supervisión, aprobación y seguimiento por el Centre de Recursos Pedagògics Baix Maresme (CRP). Esta memoria es, pues, un documento vivo que incorpora cambios cada curso.

Los segundos, autoevalúan las actividades y el proyecto en su conjunto, pero son también evaluados en base a su progreso personal a lo largo de todas las propuestas didácticas, que se evalúan con rúbricas o mediante actividades competenciales y de las cuales obtienen una calificación cualitativa no numérica al terminar el curso. Aportamos un ejemplo de rúbrica del curso 2015-2016 en la figura 3:

PROYECTO APRENDIZAJE SERVICIO MONTGOGAT	
Nombre:	
Apellidos:	
Curso:	Grupo:
Voluntario responsable:	Firma:
Día: ___ / ___ / ___.	
Horas: Desde ___ hasta ___.	
Tareas realizadas: <input type="checkbox"/> Limpieza de jaulas <input type="checkbox"/> Pasear animales <input type="checkbox"/> Cuidado de los animales <input type="checkbox"/> Tareas de mantenimiento de las instalaciones	
Puntualidad: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
 <input type="checkbox"/> Ha seguido las instrucciones <input type="checkbox"/> No ha seguido las instrucciones	

*** INSTRUCCIONES:**

1. Esta hoja de seguimiento es un instrumento de evaluación para el alumno.
2. La hoja de seguimiento debe ser cumplimentada por el voluntario con los datos indicados.
3. Una vez cumplimentada, la hoja se entrega dentro de la carpeta del proyecto y se entrega al coordinador del mismo.

Figura 3: Rúbrica del seguimiento de la participación en la protectora de animales durante el curso 2016-2017

Como novedad a la implementación de los APS en los centros de secundaria, esta se contempla con carácter curricular y obligatorio en centros públicos a partir del curso 2018-2019 también bajo la nomenclatura de proyectos de servicio comunitario. Asimismo, destacamos que también se estipula que su evaluación sea cualitativa en base a los ítems de FT (“fet” — realizado), NFT (“no fet” — no realizado), FA (“fet amb aprofitament” — realizado con

aprovechamiento) que quedan reflejados en el boletín de notas y en el expediente académico del alumno junto a las demás materias.

En lo que respecta a la valoración del nivel de sensibilización obtenido y su traducción en apadrinamientos de perros y gatos del CCACB, resulta difícil obtener un patrón claro: ¿De qué modo valoramos si hemos formado a ciudadanos éticos, con comportamientos cívicos y sincero interés en cuestiones sociales de este orden? ¿Cómo podemos saber si la influencia de *Montgogat* potencia que un antiguo participante, una vez emancipado, decida adoptar un animal de la protectora de animales o del CCACB?

Una de las futuras líneas de continuación de esta investigación práctica conjunta entre los autores de este artículo y, por ende, entre instituto y universidad, gira en torno a la búsqueda y el establecimiento de unos patrones de evaluación más uniformes que puedan facilitar la posible medición de sus resultados a corto, medio y especialmente largo plazo. Nos topamos, no obstante, con una dificultad común que cerca peligrosamente a los APS: su componente performativo y subjetivo, que impide en muchos casos una verdadera parametrización entre objetivos y resultados. Desde el momento presente, apuntamos que el método de triangulación parece ser el más apropiado, es decir, aquel que se adapta mejor a la realidad porque permite la creación de valoraciones desde distintos puntos de vista, a saber: informes de autoevaluación, rúbricas de seguimiento y entrevistas, entre otros.

Conclusiones

Por cuestiones de extensión, no podemos ahondar más en las fecundas consecuencias que el APS *Montgogat* puede suscitar en la posible transición de los estudiantes a la universidad u otros estudios superiores, si bien esta cuestión es también otra de las proyecciones a las que este estudio se dirige. Nos conformamos con apuntar, por ahora, que la familiarización de los participantes de *Montgogat* en la etapa de educación secundaria sin duda beneficiará de manera proactiva a la responsabilidad social y ambiental a la que cada vez más las universidades catalanas intentan dar respuesta mediante la docencia, la investigación y la transferencia de conocimientos (ACUP, 2019). Esto sucede así especialmente desde la aprobación por parte de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) del documento conocido como “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”. No en vano, tampoco, se potencia con ahínco la implicación de las universidades en la implementación de la metodología APS (Martínez, 2009) para así participar así en el exitoso mantenimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que mire hacia el futuro sabiéndose preparado para asumir los riesgos y retos que este trae consigo. Los proyectos de aprendizaje y servicio han venido para quedarse y ya no hay vuelta atrás: orientan los talentos de los adolescentes y les ayudan a dirigirlos hacia la mejora de la sociedad y el bien común y no solamente a enriquecer un currículum lleno de datos y vacío de competencias y experiencias (Batlle, 2018). Dicho de otro modo, gracias a los APS, la *intencionalidad pedagógica* y la *intencionalidad solidaria* (Martín i Garcia y Rubio i Serrano, 2006) se funden para crear una nueva manera de ser persona en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP). (2019). *Fer aprenentatge servei a la universitat*. Barcelona: Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes.

Batlle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje servicio-servicio*. Santillana Educación. Recuperado online en: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/guia-practica-aprendizaje-servicio.aspx>

Carmona, A.; Bär, B., Puig, J. (2016). *Educar con sentido. Aprendizaje servicio en la Escuela Solc Nou*. Barcelona: Edebé.

Departament d'Ensenyament. (2015). *Impuls del servei comunitari per a l'alumnat de secundària obligatoria. (Servei comunitari en el marc curricular i mitjançant l'aprenentatge i servei)*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2010). *Aprenentatge servei i ciutadania en el marc dels plans educatius de l'entorn*. Generalitat de Catalunya.

Martín i Garcia, X., Rubio i Serrano, L. (2006). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (2009). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. (coord.) (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*. Barcelona: Graó.

Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Wilczenski, F.L., Coomey, S.M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning. Strategies for Positive Development in Schools*. New York: Springer.

La importancia de las relaciones sociales entre iguales: la diversidad cultural en Educación Primaria

Muñoz Rodríguez, Darllyn Ismey¹; Carmona Rodríguez, Carmen²

¹UV, darllyn@alumni.uv.es

²UV, Carmen.carmona@uv.es

RESUMEN

Las escuelas son escenarios privilegiados de interacción en los que el alumnado encuentra oportunidades para disfrutar y construir aprendizajes de todo tipo. En este contexto, las relaciones se desarrollan entre situaciones de formalidad e informalidad, que pueden condicionarlas. Este estudio, explora las relaciones que se tejen entre el alumnado de un grupo escolar culturalmente diverso de un centro público valenciano, en un contexto normalizado y otro no formal. A partir de una metodología mixta y sociométrica. 23 participantes respondieron un test sociométrico y fueron observados durante sus actividades en el patio. Los resultados indicaron que los motivos por los que se elige a otros en contextos formales, son las aptitudes, mientras que, en contextos no formales, son los intereses comunes; por otra parte, los hallazgos no dejan entrever que la diversidad cultural sea un criterio de elección determinante al establecer relaciones con otros iguales a estas edades, pero *sí el género*.

PALABRAS CLAVE

Relaciones sociales, interacción, socialización, diversidad cultural, contexto escolar.

ABSTRACT

Schools are privileged scenarios of interaction in which students find opportunities to enjoy and build learning of all kinds. In this context, relations develop between situations of formality and informality, which can condition them. This study explores the relationships that are woven between the students of a culturally diverse school group of a Valencian public school, in a normalized and a non-formal context. Based on a mixed and sociometric methodology. 23 participants answered a sociometric test and were observed during their activities in the courtyard. The results indicated that the reasons why others are chosen in formal contexts are aptitudes, while in non-formal contexts they are common interests; on the other hand, the findings do not suggest that cultural diversity is a determining criterion of choice when establishing relationships with others equal to these ages, but it is gender.

KEYWORDS

Social relations, interaction, socialization, cultural diversity, school context.

Finalidad y Objetivos

Objetivo general

Analizar las relaciones sociales del alumnado de un grupo de educación primaria, en contexto escolar formal y no formal, desde una perspectiva de diversidad cultural.

Objetivos específicos

- Describir la manera en que se configuran las relaciones sociales del alumnado en contextos escolares: formales y no formales.
- Conocer los criterios de elección que dicen considerar el alumnado al establecer relaciones sociales en contextos escolares: formales y no formales.

Fundamentación teórica

Las relaciones entre iguales

Las relaciones entre iguales son aquellas interacciones de tipo social que se desarrollan entre individuos de edades similares (García-Bacete, 2016). La figura de los compañeros (iguales) juega un papel importante en la vida y en el desarrollo emocional tanto de niños como de adultos. Y es que son muchas las habilidades que se ponen en marcha gracias a las experiencias con iguales, que además resultan imprescindibles para alcanzar objetivos personales y colectivos (Fotopoulos, Zafeiropoulos, & Alegre, 2019).

En edades tempranas estas relaciones representan importantes aprendizajes para la vida personal y social de los individuos, pues, contribuyen al conocimiento y la validación del yo, al control de impulsos y al desarrollo de conductas prosociales, aspectos que redundan en su desarrollo evolutivo (Escobar, Trianes, Fernández, & Miranda, 2010). Para Trianes (2002) estas relaciones “suponen un contexto imprescindible para el desarrollo emocional, moral y cognitivo del niño” (citado en Escobar et al., 2010, p. 470) por lo que, quien experimenta estas relaciones insatisfactoriamente o recibe rechazo, las vive como una fuente de estrés y está en riesgo de sufrir desajustes socioemocionales.

El grupo-clase

Desde que nacemos, empezamos a ser parte de distintos grupos sociales: como la familia; en el contexto escolar, se hace parte de grupos-clase. Sánchez (2007) lo define “como una organización social y una agrupación psicológica que, junto con el grupo familiar, constituye la base del desarrollo evolutivo del niño” (p.103).

Estos grupos, están comúnmente compuestos por individuos de ambos géneros, que a menudo son de un mismo grupo etario y que se reúnen atendiendo criterios organizativos. Y aunque son muchas las similitudes entre sus miembros, cada uno trae consigo un bagaje particular, que le diferencia de los demás y que aporta a la dinámica de cada grupo.

Una serie de dinámicas diferencian a estos grupos de otros, French (1944) lo denominó y analizó como sistema de relaciones internas, refiriéndose a que los procesos internos de cada grupo están mediados por las particularidades de cada integrante, de tal forma que aspectos como la edad y la raza son condicionantes para estas relaciones e influyen en la configuración y evolución del grupo; y sistema de relaciones con el exterior, aludiendo a las relaciones que tienen estos grupos con otros sistemas más amplios, como la institución escolar, para French (1944) estas relaciones condicionan el desarrollo del grupo y la dinámica de sus relaciones (citado en Sánchez, 2007).

Las relaciones en el marco de la escolaridad

La figura de los centros escolares está consolidada en nuestras sociedades; a esta se le ha ido asignando paulatinamente un rol cada vez más social, que desde luego, incide en las relaciones que se gestan allí.

En este escenario se pueden identificar claramente dos tipos de contexto, uno formal, en el que se desarrollan aprendizajes curriculares, medianamente establecidos y mediados por espacios físicos estructurados según unas variables de tiempo y objetivo (Castillo & Bretones, 2014), esto supone patrones de interacción más delimitados y reducidos que en otros espacios, lo que influye en las dinámicas relacionales del grupo.

Otro contexto es el no formal, que se refiere a aquellos espacios de interacción social entre iguales, mediados por ellos mismos, pues están libres del control de los adultos. Un claro ejemplo, es el patio escolar, un contexto abierto en el que la libertad de elección y asociación, la autonomía y la posibilidad de socialización es espontánea, así que representa una “oportunidad de desarrollar habilidades sociales, emocionales, intelectuales y físicas” (Guddemi, Jambor, & Moore, 1999 citados en Olsen, 2015 p. 58) de manera genuina,

mostrando su personalidad, aprendiendo a lidiar con las personalidades de los otros, a gestionar intereses, tiempos y recursos, desde sus propias posibilidades.

Contextos escolares y Diversidad cultural

No es un secreto que la migración es uno de los principales retos que, más preocupación y debate despierta en la sociedad actual. Estos flujos migratorios han ido diversificando cada vez más la sociedad en que vivimos y exigiendo una diversificación de recursos que permitan entender la diversidad cultural como fuente de intercambio, innovación y creatividad, que consolidan la existencia y es imprescindible para la evolución de la humanidad (UNESCO, 2010).

Así como las sociedades se diversifican, lo hacen los sistemas educativos y los centros escolares, cuya composición del alumnado es cada vez más diverso (Rjosk, Richter, Lüdtke, & Eccles, 2017) y plantean desafíos cada vez más complejos para el sistema escolar, pero también para las familias, el profesorado y los iguales. Sin embargo, estos desafíos no son meramente académicos, tienen una connotación sociopolítica y cultural, que demanda que los centros asuman funciones educativas, más allá de las prescritas por el currículo (Castillo & Bretones, 2014) y es que es prioritario que los agentes educativos, se adapten al contexto social de las comunidades a las que sirven, para así dar respuestas reales a las necesidades del alumnado y la comunidad.

Aunque se le ha atribuido política y curricularmente mucha importancia a ciertos conceptos que se asocian con la diversidad cultural, la construcción de centros verdaderamente interculturales sigue siendo uno de los retos de la educación (Hajisoteriou, Karousiou, & Panayiotis, 2017), hacer frente a él, no será posible únicamente hablando de tolerancia y respeto, se requieren acciones sustanciales, que permitan la comprensión de que la existencia de tal diversidad en las aulas, posibilita el encuentro de distintas formas de pensar, comportarse, de percibir y de ser, que reflejan perspectivas únicas de ver y entender el mundo (Kazanjian, 2019) y que al converger, les permiten a todos configurar una idea del mundo más amplia, más sensible y más tolerante, porque como señalan Linares y López (2006), en la convivencia de una gran cantidad de culturas diferentes cada uno aporta lo mejor de sí mismo, así se construye un mundo más justo y solidario, en el que el tratamiento diferencial basado en los orígenes étnicos, lingüísticos y raciales (Gërin, 2012) no existe.

Metodología

El estudio emplea una metodología mixta, que supone la combinación de las metodologías tradicionales de investigación: cuantitativa y cualitativa (Pole, 2009). Esto implica que nos hemos servido del enfoque cualitativo para explicar, analizar e interpretar datos cuantitativos, es decir, el análisis se aproxima más a un enfoque cualitativo.

En ese sentido, se han empleado técnicas sociométricas que responden a la tipología cuantitativa y técnicas de descripción de acciones, conductas e interpretaciones minuciosas, coherentes a una tipología cualitativa. La figura 1 expone claramente los instrumentos que se han usado en este estudio.

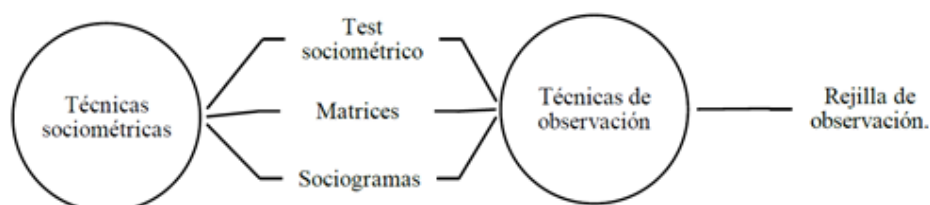


Figura 1. Relación de instrumentos empleados en este estudio.

Instrumentos sociométricos

Test sociométrico:

Éste analiza las relaciones existentes en un grupo, establece el grado en que los individuos son aceptados o rechazados en él, descubre las relaciones entre los individuos y evidencia la estructura interrelacional del grupo. Su fundamento, radica en la reflexión y la espontaneidad de los sujetos a los que se les aplica (Arruga, 1974) basándose en que los individuos toman decisiones cuando establecen relaciones interpersonales (Leung & Silberling, 2006). El test se diseñó incluyendo ítems de sujeto (nombre, edad, lugar de nacimiento, lugar nacimiento de los padres) y de contenido (preguntas sobre con quién les gustaría hacer un equipo de clase y con quien les gusta estar durante el tiempo de patio y por qué).

Éste se diseñó siguiendo criterios de efectividad y afectividad afines a los objetivos, así que las cuestiones aludían tanto a variables de sujeto, como a variables de contenido, en dimensiones como el estudio, la amistad y el juego, además en dos contextos: formal (aula) y no formal (patio).

Matrices:

Hacen una cuantificación de los datos cualitativos aportados por el test sociométrico. En ellas se sustituyeron los nombres del alumnado por números para proteger su identidad, asignándoseles teniendo en cuenta el orden alfabético del primer nombre de cada uno. Para la cuantificación, a cada elección se le otorgó el mismo valor de 1. En total, se construyeron dos matrices, una por cada contexto diferenciado.

Tras su configuración se calcularon los valores sociométricos (status de elección, Elecciones recíprocas, Expansividad positiva), los índices sociométricos individuales (popularidad, Expansividad positiva, conexión afectiva) y los índices sociométricos globales (de Asociación, Coherencia, Unión de subgrupo).

Sociogramas:

Son la representación gráfica de las matrices y captura de las relaciones sociales de los miembros del grupo detectadas a partir de los test sociométricos. Se empleó el software de uso libre *yED Graph Editor* y se hizo uso de los símbolos convencionales.

Instrumentos descriptivos

La observación fue de tipo participante, pues se concibió como un método interactivo en el que se requería la participación de quien observa, lo que implica que este se suma, en este caso, a la vida escolar del alumnado en el centro y comparte con ellos ciertas actividades, como su estancia en el patio escolar.

Rejilla de observación

Se empleó para hacer registro de lo observado, diseñándose y validándose específicamente para este estudio. La rejilla comprendió dos aspectos, uno incluía una escala estimativa, de tipo Likert, para cuantificar las unidades de análisis enunciadas de manera descriptiva en 25 ítems; otro fueron las notas de campo, que, según Rodríguez et al., son “las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. Que puede ser de interés para la evaluación de interés o diagnóstico” (p. 163). Es decir, son todos esos datos que se recogen durante las observaciones y que facilitan el análisis y la reflexión posterior.

La observación se desarrolló en 7 sesiones, primero de observación descriptiva, centradas en las conductas grupales en términos de relación, pero también, focalizadas en los pequeños grupos que se iban perfilando más constantes y selectivas, centrándose en el alumnado con las más altas y bajas puntuaciones sociométricas.

La muestra

La investigación se desarrolló en un centro escolar público, con 30 años de trayectoria, prestando servicio educativo en infantil y primaria y de carácter municipal. A nivel de proyecto educativo, su propuesta se enmarca metodológicamente en el concepto didáctico del constructivismo.

El centro acoge a unos 373 alumnos y alumnas, de los cuales 191 son de género masculino y 182 de género femenino. La cantidad de alumnado procedente de países distintos a España es importante, hay una procedencia mayoritaria de alumnado sudamericano, seguida por alumnado procedente del centro de Europa y China y finalmente, alumnado procedente de países árabes.

Ahora bien, la muestra de este estudio está compuesta por 23 alumnos y alumnas pertenecientes a un grupo-clase de educación primaria; el grupo, tiene un rango de edad de entre 7 -8 años. En las tablas 1, 2 y 3, se detalla la composición de la muestra, teniendo en cuenta otras variables como su género, lugar de nacimiento y procedencia de los padres.

Tabla 1. Muestra de participantes según su género.

Nivel Segundo	
Primer Grupo	
Hombres	9
Mujeres	14
Total	23

Nota: Tabla de elaboración propia (2019).

Tabla 2. Muestra de participantes según su procedencia.

Nivel Segundo		
Primer Grupo		
	Procedencia	Otras
	Española	procedencias
Hombres	6	3
Mujeres	11	3
Total	17	6
Porcentajes	74%	26%

Nota: Tabla de elaboración propia (2019).

Tabla 3. muestra de participantes según la procedencia de sus padres.

Nivel Segundo	
Primer grupo	
Ambos padres procedencia Española	14 alumnos
Padre/madre procedencia española y padre/madre de otra procedencia.	4 alumnos
Ambos padres de otra procedencia	5 alumnos

Nota: Tabla de elaboración propia (2019).

Caracterización del grupo

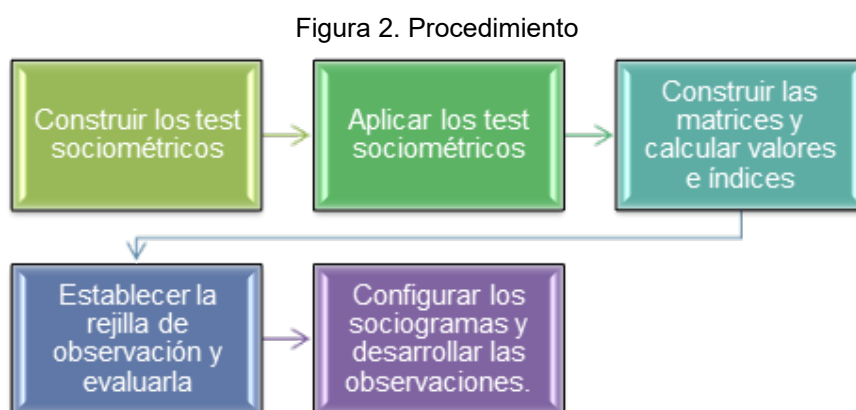
El grupo está conformado por veintitrés alumnos y alumnas, compuesto mayoritariamente por niñas. El grupo, asiste de manera continua a las clases de la jornada escolar oficial y algunos comparten actividades extraescolares, también ofertadas en el centro. A nivel de organización, el grupo se organiza según las instrucciones de la tutora, quien determina los lugares físicos que cada miembro del grupo ocupa en el aula escolar.

En relación a su historia, el alumnado, en su gran mayoría han compartido aula escolar desde los niveles de educación infantil, en el mismo centro, los últimos en integrarse, lo hicieron en el año inmediatamente anterior.

Desde una perspectiva de diversidad cultural, un 22% de alumnado procede de otras nacionalidades, entre ellas: China, Venezuela, Chile, Polonia, Colombia, Italia, Ecuador. Este porcentaje se amplía si consideramos la procedencia de los padres, alcanzando un 39%, lo que hace de este, un grupo culturalmente diverso.

Procedimiento

El procedimiento que se desarrolló es el que recoge la figura 2.



Resultados

Significación de valores estadísticos

La significación de valores estadísticos de cada alumno del grupo-clase, se obtuvo a partir del cálculo de la media, la desviación típica y la asimetría. Según estos resultados numéricos, se establecieron los límites de significación.

Los niveles de significación de cada alumno según su status sociométrico en cada contexto, pueden apreciarse en las tablas 4 y 5. Ninguno de los alumnos alcanzó un nivel de significación alto en alguno de los contextos, mientras que muy pocos obtienen valores que no son significativos y la gran mayoría obtiene bajos niveles de significación.

Tabla 4. Niveles de significación de los valores estadísticos del grupo, en contexto formal.

Nivel de significación P.05				
Alto 13,8	No significativos	Bajo 7,3		
	11	1	2	3
	16	4	5	6
	17	7	8	9
	19	10	12	13
	20	14	15	18
	22	21	23	

Nota: Tabla adaptada de Arruga (1974).

Tabla 5. Niveles de significación de los valores estadísticos del grupo, en el contexto no formal.

Nivel de significación P.05										
Alto 17.3	No significativos				Bajo 10.7					
	19	4			1	2	3	5	6	7
					8	9	10		11	12
					13	14	15		16	17
					18	20	21		22	23

Nota: Tabla adaptada de Arruga (1974).

Índices sociométricos globales

En ambos contextos se obtuvieron índices similares, tanto de asociación como de coherencia, indicando que estamos frente a un grupo disperso, poco asociado entre sí y ciertamente coherente en sus elecciones, pues poco menos de la mitad de las elecciones que se hicieron fueron correspondidas. El índice de unión subgrupo, es quizá el que presenta más disparidad entre contextos, ya que parece que en el contexto formal los intereses entre niños y niñas por relacionarse con miembros del otro subgrupo es escaso, sin embargo, en el contexto no formal, el índice obtenido en el subgrupo de las niñas, las muestra como más interesadas o dispuestas por incluir o incluirse en las actividades que realizan iguales del otro género.

Tabla 6. Índices sociométricos globales del grupo de segundo.

Índices globales	Contexto clase		Contexto Patio	
	Índice de asociación	0.12		0.14
Índice de coherencia	0.48		0.46	
Índice de unión subgrupo	Niñas	Niños	Niñas	Niños
	0.009	0.008	3.3	0.07

Nota: Tabla de elaboración propia (2019).

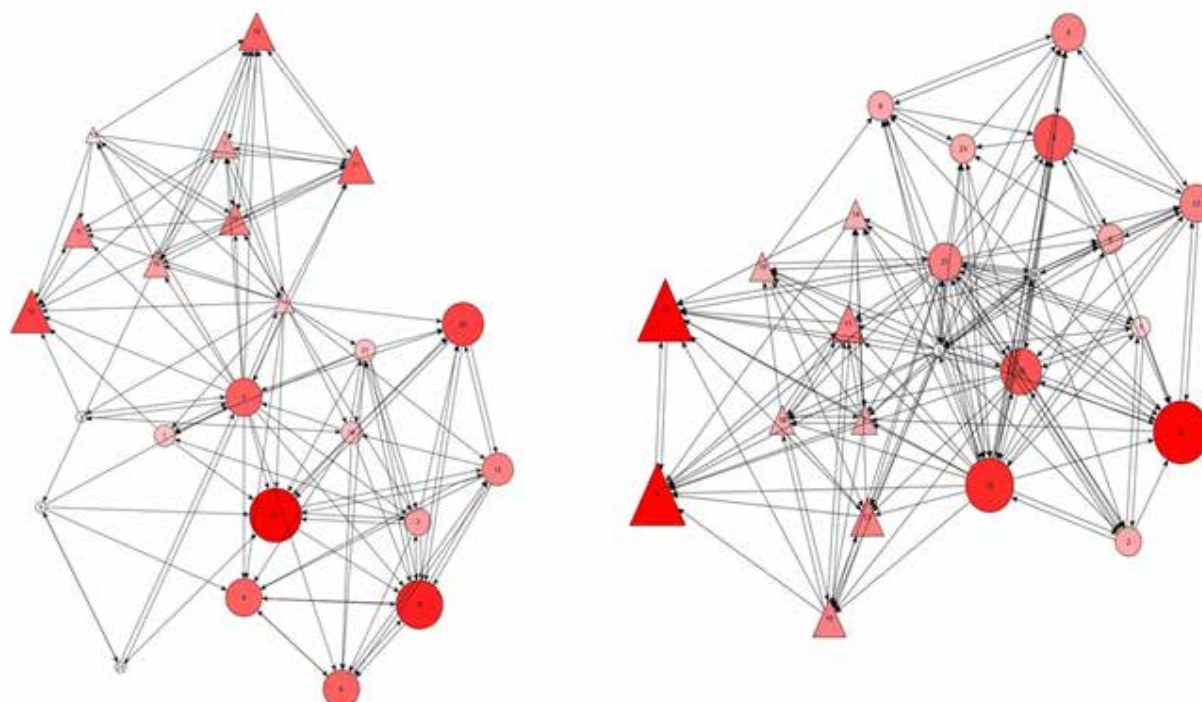


Figura 3. Sociogramas del grupo-clase, contexto formal y no formal respectivamente.

Ambos sociogramas están visiblemente enmarañados, quizá por la corta experiencia compartida y la variabilidad de las relaciones a estas edades; sin embargo, pueden apreciarse los dos subgrupos de género con posiciones diferenciadas.

El software dispone el tamaño de los símbolos y el color de cada participante, proporcionalmente según la cantidad de elecciones que ha recibido. Según eso, hay que destacar que los símbolos que representan a los niños tienen colores más claros, es decir, que no han sido muy elegidos. En el otro subgrupo, se ven símbolos con colores más sólidos, dando cuenta de que las más elegidas son niñas, sin embargo, en este subgrupo también hay colores más blancos, que representa a los alumnos con puntuaciones especialmente bajas; así que las más altas y más bajas puntuaciones sociométricas las han obtenido niñas, que es además, el género del que hay mayoría en este grupo.

En términos de diversidad cultural, estos datos no permiten afirmar que la procedencia sea una variable asociada a bajos niveles de aceptación y por tanto, que el alumnado inmigrante sea exclusivamente excluido por sus iguales.

Criterios de elección

Los criterios de elección se analizaron teniendo en cuenta la categorización propuesta por Monjas, García, y Sureda (2010) quienes establecieron 9 criterios de elección.

La cuantificación de estos criterios se hace explícita en la figura 4. A simple vista, en el contexto formal, el alumnado elige a otros iguales haciendo referencia a criterios de aptitudes, es decir, parecen fijarse en aquellos que consideran tienen ciertas competencias escolares, que pueden ser funcionales en ese contexto.

Por otra parte, en el contexto no formal, el alumnado hace referencia a un criterio de diversión y juego, lo que parece natural dado el contexto que se analiza. Estos resultados indican que las razones de elección, están relacionadas con el disfrute, las actividades e intereses compartidos y la disposición de los otros a relacionarse y compartir experiencias.

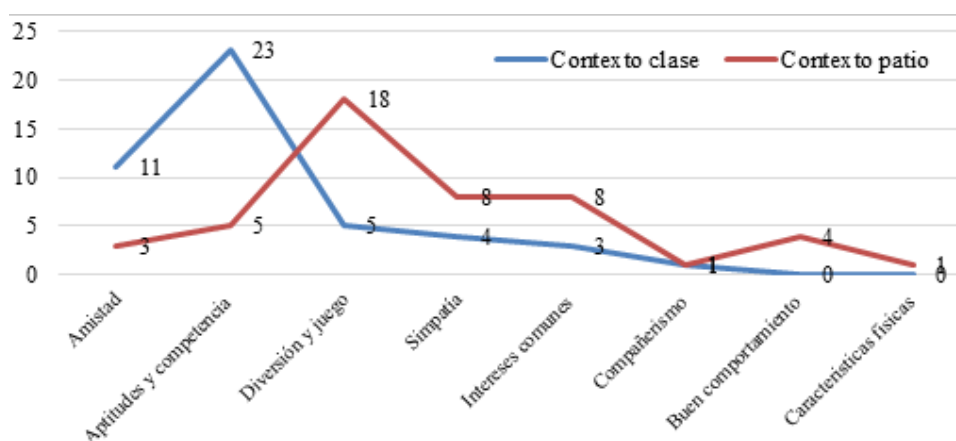


Figura 4. Cuantificación de los criterios de elección en el grupo-clase.

Análisis de conductas generales del grupo

Tras las sesiones de observación y la cuantificación de las conductas del alumnado explícitas en los ítems descriptivos de conductas y combinadas con lo las notas de campo, analizamos estas centrándonos en la composición de los grupos y los tipos de interacción desde una perspectiva de diversidad cultural.

Composición de los grupos

La puntuación cuantitativamente más alta, hace referencia a la tendencia del alumnado hacia las actividades grupales, independientemente de su género y su procedencia. Sin

embargo, pese a esa tendencia, se observaron alumnos que todavía realizaban actividades en solitario, no participaban con frecuencia en los subgrupos de juego.

Por otra parte, la separación de subgrupos de juego por género, fue un factor muy observado, cada subgrupo estaba compuesto por alumnos de distinta procedencia pero que tenían en común el género. Esta separación parecía espontánea, derivada de ciertos intereses comunes.

Tipos de interacción

Cuando los alumnos acceden al patio, expresan un interés genuino con su disposición corporal, lo que indica que disfrutan su estancia en el patio. Son bastante activos y siempre están desarrollando actividades de movimiento: persecuciones y muchos juegos de contacto.

A nivel interno, cada subgrupo se organizaba rápidamente, asumiendo distintos roles. En general, encontraban los medios para solucionar los desacuerdos, a través de las palabras y de acuerdo a sus propias posibilidades, evitando la intervención del profesorado.

Conclusiones

Los cambios sociales, culturales y el fenómeno de la migración son y seguirán siendo en un futuro, algunos de los principales retos a los que todos, incluidos los centros educativos, como agentes de cambio y transformación social, deberán hacer frente.

Entender en su sentido más profundo esto último, implica reconocer los centros y el sistema escolar, como agentes de socialización en los que la diversidad cultural, está viva. Abordar la diversidad con ojos sensibles y humanizados, es darle protagonismo y emprender un camino hacia un verdadero diálogo intercultural, con justicia y equidad, traspasando los límites de la mera celebración cultural.

Sin embargo, esto solo es posible, si por una parte los docentes, encargados del “quehacer pedagógico”, garantizan que los centros y sus dinámicas están libres de etiquetas, rótulos y expectativas diferenciales en función de la diversidad cultural del alumnado y así mismo, si en ellos se garantiza la apertura de espacios en los que se promueven los encuentros con los otros, en términos de alumnado, familia y comunidad. Por otra parte, respecto a la familia, que vive tan profundamente las transformaciones sociales, éstas, están llamadas a implicarse en las labores de los centros educativos y a participar en los espacios comunes de interacción, de tal forma que se mire a otros, se establezcan relaciones, se rompan mitos, generen vínculos y se experimente una convivencia intercultural enriquecedora para todos. No hay otra forma de contribuir directamente al establecimiento de un entorno próximo respetuoso y consciente del otro, en el que las interacciones entre iguales emergen desde la espontaneidad, la comunalidad y los afectos más humanos y sensibles.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, una tiene que ver con el tamaño de la muestra y el grupo etario al que pertenecen, pues al ser pequeña no permite la generalización a partir de estos datos, otra, tiene que ver con el diseño transversal pues no favorece la exploración relacional y la profundización sobre las relaciones entre iguales a lo largo del tiempo y finalmente, una última, está relacionada con el empleo de un diseño de investigación que puede ser más profundo y variado. Estas limitaciones precisan moderación a la hora de hacer afirmaciones y conclusiones respecto a los hallazgos. Futuras líneas de investigación podrían abordar también las elecciones entre iguales, pero empleando metodologías e instrumentos más variados, que permitan ahondar más en los criterios de elección entre iguales y en la percepción de la variable de diversidad cultural en la configuración de las relaciones, aumentando el tamaño de la muestra y su grupo etario.

Estudios en la línea del que aquí se ha desarrollado, permite el conocimiento de las estructuras sociales e internas de los grupos, que al ser reconocidas pueden dar lugar a intervenciones que animen la movilización y la gestión de las dinámicas relacionales que a su vez incidan en el clima escolar y en los aprendizajes formales y no formales de los alumnos. Y es que tener

relaciones sociales satisfactorias, implica también que se cuentan con habilidades sociales que son especialmente importantes, pues resultan cruciales para el logro de todo tipo de objetivos (Fotopoulou, Zafeiropoulos & Alegre, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones en Jiménez, M. C, *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104) Madrid: Dykinson.
- Ajuntament de València. (2018). *Estadísticas por territorio. Distrito 13: Algirós*. Recuperado de http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/inf_dtba/2018/Distrito_13_Barrio_1.pdf
- Arruga, A. (1974). *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona: HERDER.
- Asher, S., & Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey & D.J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 196-224). Nueva York: Basic Books.
- Azanjian, C. J. (2019). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology. *Pedagogy, Culture & Society*, 27, 287-300. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1469544>
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo de variables contextuales y personales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco: País Vasco.
- Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo: dinámica y participación en los grupos*. España: Pirámide.
- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: a dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of Comparative Psychology*, 4, 429-439. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7036.117.4.429>
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). New York: John Wiley.
- Bezanilla, J.M. (2011). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. México: PEI Editorial.
- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2012). La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1), 148-180. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299532057_LA_SOCIONOMIA_Y_EL_PENSAMIENTO_DE_JACOBO_Levy_MORENO_UNA_REVISION_TEORICA
- Bisquerra, R. (coords.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505. doi: <https://doi.org/10.1348/026151003322535183>
- Boulton-Lewis, G.M, Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P.C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51. doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00014-1)
- Calvo, T. (2003). *La Escuela ante la Inmigración y el Racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*. Madrid: Popular.
- Camacho, J. (2016). El neuromarketing y su relación con la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow. *Contribuciones a la economía*, 2(2), Recuperado de <http://eumed.net/ce/2016/1/neuromarketing.html>
- Casanova, M. (1978). *La sociometría: sus aplicaciones educativas*. Madrid: Ediciones Anaya S. A.
- Castillo, M., & Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: Editorial UOC.
- Castro, M. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Corporales, M. (2018). *El recreo escolar y los aspectos que lo regulan: estudio de un caso en educación infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid: Valladolid.

- Darmody, M., Smyth, E., & Doherty, C. (2010). *Designing Primary Schools for the Future*. Dublin: ESRI.
- Del Campo, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En Essomba, M. A. (Coord), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 47-54). Barcelona: Grao.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández, F. J., & Miranda, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista latinoamericana de psicología*, 42 (3), 469-479. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n3/v42n3a10.pdf>
- Fernández, J. (1999). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Editorial Universidad de Almería
- Fernández, J. S. (2000). *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de los grupos*. Almería: Universidad de Almería.
- Ferrándiz, M. I., & Castejón, B. (2011). The Sociogram: the analysis of interpersonal relationships in higher education. *Journal of International Education Research*, 5, 9-14. doi: <https://doi.org/10.19030/jier.v7i5.6111>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Education Sciences*, 9, 2-19. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Fuentes, M. A., Cárdenas, J. P., Carro, N., & Lozada, M. (2018). Development and Complex Dynamics at School Environment. *Complexity*, 1-10. doi: <https://doi.org/10.1155/2018/3963061>
- García, F. J., Rubio, A., Millán, I., & Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en educación primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de psicología*, 31(2), 155-163. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/318>
- Gérin, D. (2012). Racial and ethnic diversity in schools: The case of English Canada. *Prospects*, 42, 205-220. doi: <http://doi.org/10.1007/s11125-012-9231-0>
- Greenwood, E. (1973). *Metodología de la investigación social*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Guerra, C. M. (2017) *Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna: Canarias.
- Gifford-Smith, M. E., and Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41 (4), 235-284. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29, 91-112. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. L. (1997). Friendship and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.) México: McGrawHill.
- Hoffman, C. (2001). *Introduction to sociometry*. Recuperado de <http://www.hoopandtree.org/sociometry.htm>
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A., & Morales, J. F. (coords.). (2012). *Psicología de los grupos*. Madrid: UNED.

- Ibáñez, B. G., Vizcarra, M. T., & Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 29, 185-209. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- Imbert, N., & Reinoso, C. (2012). *Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- INE (2018). *Estadísticas de padrón continuo*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990
- Jaramillo, D. A., & Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265429948011.pdf>
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kazanjan, C. (2019). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology. *Pedagogy, culture and society*, 27, 287-300. doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1469544>
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kirkham, S. (2016). Constructing multiculturalism at school: Negotiating tensions in talk about ethnic diversity. *Discourse & Society*, 27, 383-400. doi: <https://doi.org/10.1177/0957926516634548>
- Knowles, Z. R., Parnell, D., Stratton, G., & Ridgers, N. D. (2013). Learning from the experts: Exploring playground experience and activities using a write and draw technique. *Journal of Physical Activity & Health*, 10, 406-415. doi: <https://doi.org/10.1123/jpah.10.3.406>
- Kuz, A., & Falco, M. (2013, noviembre). Herramientas sociométricas aplicadas al ambiente áulico. Ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Ingeniería Informática y Sistemas de Información CoNallSI*, Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://conaiisi.frc.utn.edu.ar/PDFsParaPublicar/1/schedConfs/4/93-456-1-DR.pdf>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Leiva, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales* (Tesis doctoral) Universidad de Málaga: Málaga.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *California School Psychologist*, 11, 57-61. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03341115>
- Levine, J. M., & Moreland, R. L. (1994) Group Socialization: Theory and Research. *European Review of Social Psychology*, 5, 305-336. doi: <https://doi.org/10.1080/14792779543000093>
- Linares, J., & López, M. (2006). *Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. Nº 65. Consejería de Educación. Región de Murcia.
- Lozares, C., Miquel, J., & Barranco, O. (2013). El potencial analítico de las Redes socio-métricas y ego-centradas: una aplicación al estudio de la Cohesión-Integración de colectivos sociales. *Empiria* 26, 35-62. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.26.2013.7152>
- Macías, E. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria* (Tesis doctoral) Universidad de Extremadura: Badajoz.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- McGrath, J. (1984). *Groups interaction and performance*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016). *Cifras de la educación en España*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores/cifras-educacion/2016-17/E5-pdf.pdf>
- Monjas, M. I., García, F. J., & Sureda, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16713758015.pdf>
- Morales, J., & Márquez, A. L. (1996). *Introducción a la sociología*, Madrid: Tecnos.

- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: Opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies*, 40(4), 377-395. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930337>
- Munné, F. (1987). *Grupos, masas y sociedades*. Introducción sistemática a la sociología general y especial. Barcelona: Hispano Europea.
- Nieto, I. (2012). *Análisis de las relaciones informales en un grupo de 5º de primaria a través de un sociograma* (Tesis de grado) Universidad internacional de la Rioja: La Rioja.
- Olsen, H. M. (2015). Planning playgrounds: A framework to create safe and inclusive playgrounds. *Journal of Facility Planning, Design, and Management*, 3(1) Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1730204696?accountid=14777>
- Ortiz, P. A., Vargas, V. M., & Cardona, C. E. (2014). El discurso de la diversidad cultural desde la visión infantil: "voces con-sentido". *Plumilla educativa*, 14, 151-172. doi: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.759.2014>
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2008). *Desarrollo psicológico y educativo. Respuestas educativas a las necesidades de aprendizaje y del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomero, J. E., & Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404402.pdf>
- Pareja, D. (2017). *Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con alumnado de grado de educación primaria* (Tesis doctoral) Universidad de Málaga: Málaga.
- Payet, J., & Deshayes, F. (2019). And what language do you speak at home? Ethnocentrism and cultural openness in teacher–parent interactions in disadvantaged and ethnically segregated schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 344-359. doi: <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1584537>
- Pérez, L. & Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas* (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira: Colombia.
- Pijl, S. E., Koster, M., & Hannink, A. (2011). Friends in the classroom: A comparison between two methods for the assessment of students' friendship. *Social Psychology of Education*, 14, 476-488. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.611117>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, 60. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/252>
- Real Decreto 132/2010, del 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Boletín Oficial del estado, 13 de marzo de 2010, núm. 62, pp. 24831 a 24840.
- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559. Doi: <https://doi.org/10.1002/pits.10048>
- Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O., & Eccles, J. S. (2017). Ethnic composition and heterogeneity in the classroom: Their measurement and relationship with student outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, 1188-1204. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/edu000185>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García, C. M., & Ortega, R (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 48, 71-79. doi: <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Royo, A. (2017). *La diversidad cultural en las aulas de educación infantil desde el punto de vista de los padres* (Trabajo de grado). Universitat Jaume I, Castellón.

- Rubio, A., García, F. J., Marande, G., Milián, I., Sanahuja, A., & Roselló, S. (2015) Aprendizaje de la amistad: Aplicación de un método de intervención por parejas propuesto por Robert Selman. *Ágora de salud*, 1, 455-464. doi: 10.6035/AgoraSalut.2015.1.37
- Sánchez, M. D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Schachner, M. K, Juang, L., Moffitt, U., & Van de Vijver, F. (2018). Schools as Acculturative and Developmental Contexts for Youth of Immigrant and Refugee Background. *European Psychologist*, 23, 44-56. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Schafers, B. (1984). *Introducción a la sociología de los grupos*. Barcelona: Herder.
- Schwartz, A. (2014). The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden. *Education Inquiry*, 5, 247-264 doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23924>
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71. doi: <https://doi.org/10.15517/ap.v20i107.37>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. London: Routledge.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe
- Trianes, M., De la Morena, M., & Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2010). *Informe mundial sobre la diversidad cultural*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- Wabgou, M. (2014). Pensar las multiculturalidades: una apuesta para revisar la ciudadanía intercultural en las sociedades. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 159-184. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1136>
- White, K.J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.933>
- Zamir, A., & Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2740/274041587002.pdf>

Características del buen profesor: la perspectiva de los alumnos

Estudio realizado en el Colegio Instituto Inglés de Rancagua, Chile

Barrios Bulling, Tulio

Universidad SEK, Santiago de Chile, tulio.barrios@zonavirtual.uisek.cl

RESUMEN

En Chile, la reforma educacional ha realzado la importancia de evaluar la enseñanza como un medio de mejorar y asegurar la calidad pedagógica del sistema escolar nacional. No obstante, rara vez se considera la opinión de los alumnos en procesos formales de evaluación. Este estudio realizado en el Colegio Instituto Inglés de Rancagua, Chile entrega la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores y las competencias y cualidades que un buen profesor debiera tener. Siguiendo una metodología mixta de corte tanto cuantitativo como cualitativo, consistente en una encuesta y entrevistas semi estructuradas, el autor encontró que los estudiantes favorecían facetas humanas, emocionales e interpersonales por sobre aspectos técnicos. El estudio también comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas que pudieran relacionarse con el género o el rendimiento académico de los informantes.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, desempeño, rasgos, competencias, profesorado, alumnado

ABSTRACT

In Chile, the educational reform has highlighted the importance of assessing teaching as a means to enhance and assure pedagogical quality in the national school system. Rarely, the students' opinion is considered for formal assessment processes. This study conducted at Colegio Instituto Inglés de Rancagua, Chile provides the students' perception about their teachers' performance and the competencies and qualities a good teacher should have. Following a mixed methodology of both quantitative and qualitative cutting, consisting of a survey and semi-structured interviews, the author found that students favoured human, emotional and interpersonal facets over technical aspects. The study also proved that there were not statistically significant differences that could be related to the informants' gender or academic achievement.

KEYWORDS

Assessment, performance, traits, competencies, teachers, students

Introducción

La evaluación del desempeño docente ha sido una de las principales preocupaciones de diferentes agentes educacionales y sociales. De igual forma, ha atraído la atención de investigadores de diversos ámbitos, quienes han propuesto variados sistemas para medir, evaluar e interpretar la información recolectada.

Es así como han surgido enfoques investigativos que han tratado de identificar y evaluar aquellos factores que influyen en el desempeño docente. Entre ellos, se han identificado años de experiencia, capacitación o entrenamiento recibido, tipo de establecimiento y su entorno, número de alumnos por sala, sus características y dominio de la materia que enseñan. También parecieran ser factores influyentes la comprensión de los procesos de desarrollo de habilidades y competencias, la capacidad de crear ambientes de aprendizaje adecuados, el conocimiento pedagógico, las relaciones con colegas y alumnos y el uso de distintos tipos de recursos.

Contexto

En el contexto educacional chileno, una rara vez encuentra investigaciones que den cuenta de la evaluación del profesorado desde el punto de vista de sus alumnos. Esto motivó al autor, siendo Rector del Colegio Instituto Inglés (CII) de Rancagua, a realizar esta investigación el año 2018.

El CII es una institución particular ubicada en la ciudad de Rancagua, región de O'Higgins, 100 kilómetros al sur de Santiago, capital del país. Tradicional dentro de su comunidad, atiende alrededor de 1200 alumnos desde Play Group hasta IV° Medio. El establecimiento es mixto y laico, pero con orientación cristiana. Ofrece una educación integral, con énfasis en la enseñanza del idioma inglés, el deporte y las actividades extra programáticas.

Objetivos

- Determinar las percepciones de los alumnos respecto al desempeño de sus profesores.
- Precisar las características y atributos de los buenos profesores según los alumnos.
- Comprobar la existencia de diferencias en las percepciones de los alumnos que pudieran asociarse a su género o nivel de logro académico.

Fundamentos teóricos

En esta sección, el autor entregará algunos antecedentes teóricos relevantes de la forma más concisa posible. Para ello, se centrará en algunos marcos de enseñanza internacionales, al igual que en sistemas de evaluación de desempeño; para luego abordar la literatura de Chile, país de realización del estudio.

La experiencia internacional: marcos de enseñanza

El Ministerio de Educación de Australia (MCCEETYA, 2003) generó un marco nacional de estándares que buscaba definir y promover la enseñanza de calidad, al tiempo de establecer una estructura organizacional nacional para aquellos elementos fundacionales y las dimensiones de la enseñanza efectiva. En breve, los objetivos eran entregar un entendimiento común de lo que los profesores debían saber para potenciar el aprendizaje, describir los niveles de calidad a alcanzar durante sus carreras, proveer las bases para el reconocimiento de la enseñanza de calidad, alinear los estándares de los diferentes programas de pedagogía, fortalecer la formación inicial del profesorado y lograr un mayor compromiso de las autoridades locales con el aprendizaje profesional de sus profesores.

Este marco se sustentó en los siguientes principios subyacentes:

- Reconocer la vinculación entre la enseñanza de calidad y los resultados.
- Asegurar la consistencia y el reconocimiento de la enseñanza de calidad.
- Reflejar la enseñanza auténtica y el conocimiento sobre el aprendizaje.
- Motivar a los profesores a alcanzar los niveles de desempeño más altos.
- Considerar el futuro pero con una práctica diaria efectiva.
- Reflejar conocimiento teórico específico y sus aplicaciones prácticas para la mejora del aprendizaje.
- Usar los resultados como base de aseguramiento de la relación de los estándares, su evaluación y el aprendizaje profesional.
- Reflejar el crecimiento de los profesores y su experiencia profesional.
- Promover, reconocer y recompensar la enseñanza de calidad.

Como se puede apreciar un marco muy demandante, considerado como un aporte significativo al logro de los objetivos educacionales de ese país.

Uno de los marcos de enseñanza más influyentes internacionalmente es el de Danielson (2007). En él, la autora describe las responsabilidades de los profesores basada en estudios tanto teóricos como empíricos. En su propuesta, ella divide la enseñanza en cuatro dominios

(planeación, ambiente de clases, instrucción y responsabilidades profesionales) a los cuales les relaciona veintidós componentes. Cada componente cuenta con una serie organizada de descriptores.

Para Danielson, la naturaleza compleja de la educación justifica la existencia de un marco estructural, el cual ofrecería varias ventajas:

- Contar con un medio de comunicación acerca de la excelencia.
- Una ruta a la excelencia para profesores principiantes.
- Una guía para profesores experimentados.
- Una guía para focalizar los esfuerzos de mejora.
- Un puente comunicacional con comunidades mayores.

Un tercer marco de interés es el del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) publicado el 2016. Al igual que el de Danielson (2007), este marco busca medir y determinar lo que un profesor debe saber y ser capaz de realizar. Adicionalmente, ofrece la posibilidad de obtener una certificación de enseñanza avanzada. Cinco son las proposiciones básicas de este modelo: (i) los profesores están comprometidos con sus alumnos y con su aprendizaje; (ii) los profesores conocen la materia que enseñan y saben cómo impartirla; (iii) los profesores son responsables del manejo y monitoreo del aprendizaje de sus alumnos; (iv) los profesores piensan sistemáticamente acerca de su práctica y aprenden de sus experiencias; y (v) los profesores son miembros de una comunidad de aprendizaje.

Estas proposiciones buscaban promover el compromiso de los profesores con la mejora del aprendizaje y el fortalecimiento de la profesión docente.

La experiencia internacional: evaluación de desempeño

Uno de los principales desafíos que presenta la evaluación del desempeño docente es el logro del equilibrio entre la potenciación del desarrollo profesional y la rendición de cuentas. El primero debe tratar el aprendizaje profesional y la mejora de la práctica pedagógica, mientras que el segundo debe apuntar al aseguramiento de la calidad, a través de una valoración sumativa de la eficacia de los profesores, basada en estándares claros, criterios bien definidos y evidencia razonable. Algunos ejemplos de esfuerzos en esta línea son el marco para la evaluación de desempeño docente de Danielson y McGreal (2000), el sistema de evaluación basado en la observación en aula de Steinberg y Garrett (2016) y el método mixto para la medición de constructos complejos de Martínez, Schweig y Goldschmidt (2016).

Otra importante corriente asociada a la evaluación del desempeño de los profesores es la conocida como de valor agregado, llevada a efecto especialmente en los Estados Unidos. Autores como Ballou, Sanders y Wright (2004), Kupermintz (2003), Lockwood, Louis y McCaffrey (2002), McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis y Hamilton (2004) y Rubin, Stuart y Zanutto (2004) han contribuido significativamente a su desarrollo. Si bien pareciera existir consenso respecto a los avances logrados, aún quedan muchos cuestionamientos por resolver, debido a los complejos procedimientos estadísticos involucrados y a la dificultad de aislar aquellos elementos contextuales que no son de manejo o control de los profesores, pero que sí inciden en el aprendizaje de sus alumnos.

Estas variables contextuales también están siendo estudiadas a fin de determinar su incidencia tanto en el desempeño de los profesores como en el aprendizaje de los estudiantes. Es así como Xu, Özek and Hansen (2015) estudiaron el desempeño de los profesores de matemática en contextos de alta pobreza versus profesores de otros contextos con menores niveles de pobreza, sin encontrar diferencias significativas en su productividad. Realizados todos los análisis los autores concluyeron que los contextos de pobreza no serían un factor decisivo en el desempeño y crecimiento profesional de los profesores. Por su parte, Marsh, Buhs-Mecenas, Strunk, Lincove y Huguet (2017) pusieron su atención al impacto que los factores implementación de los colegios y estructura organizacional podían tener sobre el desempeño docente y las políticas estatales de evaluación. Dentro de los principales

hallazgos informados aparecen la relación del liderazgo con las estructuras colaborativas y una mayor capacidad de reflexión de aquellos colegios que modificaron o adaptaron la evaluación estatal.

Dejando de lado las tendencias de evaluación de desempeño asociadas a los logros académicos de los alumnos y al cumplimiento de ciertos estándares, Blazar y Kraft (2017) introducen un matiz de diferencia al investigar acerca del efecto de los profesores y de su enseñanza en las actitudes y comportamiento de sus alumnos. Algunos de sus principales descubrimientos fueron:

- Los profesores de Enseñanza Básica superior tendrían gran influencia en las actitudes y comportamientos de sus alumnos.
- Los efectos de los profesores en la variación de la felicidad de sus alumnos es mayor que en su concepto de autoeficacia.
- El respaldo emocional de los profesores se relacionó tanto con la autoeficacia como con la conducta en clases.
- La forma como los profesores organizan su aula predice el informe de los alumnos acerca de su propio comportamiento.
- No todos los profesores eran igualmente efectivos a la hora de mejorar estos conceptos.

El ampliar el campo de la evaluación de desempeño a aspectos actitudinales y conductuales plantea un gran desafío que se debe abordar, ya que son igualmente importantes para el éxito de los estudiantes y de su proceso formativo.

La experiencia de Chile: marco de enseñanza

En Chile la práctica docente y su correspondiente evaluación están orientadas por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) elaborado por el Centro de Perfeccionamiento Estudios e Innovación Pedagógica (CPEIP) y el Ministerio de Educación (MINEDUC) el año 2003.

El MBE asume que los profesores son educadores comprometidos que trabajan por el desarrollo integral de sus estudiantes. De igual forma presupone que el alcanzar una buena enseñanza implica involucrarse en dicha tarea con todas las capacidades y valores que los profesores poseen. El MBE reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los diferentes contextos culturales en los que se desarrollan. También considera las necesidades de conocimientos y competencias de los profesores, la generación de ambientes propicios de aprendizaje y las responsabilidades de los profesores respecto a la mejora de los resultados. El MBE busca representar todas las tareas que un profesor debe cumplir al desarrollar su labor, tanto al interior del aula como dentro de su comunidad. Intenta dar respuesta a tres preguntas básicas:

- ¿Qué necesito saber?
- ¿Qué necesito hacer?
- ¿Qué tan bien lo estoy realizando?

El MBE considera cuatro dominios, veinte criterios y setenta descriptores, sobre los cuales el autor no profundizará debido a que siguen una línea casi idéntica a la propuesta de Danielson (2007) ya descrita. Finalmente, los autores plantearon su confianza en que el MBE se convierta en una poderosa herramienta de renovación de la práctica pedagógica.

La experiencia de Chile: evaluación de desempeño

El MBE es aún considerado como una innovación importante dentro del sistema educacional chileno, estudios acerca de su desarrollo e implicaciones fueron compilados por Manzi, González y Sun (2011).

A pesar de la creciente conciencia social acerca del rol vital de los profesores en los procesos educativos, no aparecen iniciativas sistemáticas que se hagan cargo de esta materia. Aparte

de unos pocos esfuerzos de mejoras salariales, escasamente interconectados y de la creación de ciertas agencias de calidad, la consolidación de la carrera docente sigue pendiente.

A la fecha de su publicación, tres eran los nudos críticos: atraer a estudiantes jóvenes talentosos, mejorar la formación profesional y desarrollar los mecanismos para reconocer y recompensar el buen desempeño. Quedaba pendiente el desafío de integrar todos estos componentes en una política articulada, sistemática y sustentable.

Manzi et al. (2011) valoraron positivamente la actitud del Colegio de Profesores, el debate y conocimiento público del sistema de evaluación y el uso de portafolios para focalizar la atención con mayor precisión. Otros aspectos bien recibidos fueron la creación de planes de mejora y el esfuerzo de alinear las debilidades detectadas con el desarrollo de los programas de capacitación.

Finalizando, los autores establecieron los siguientes cinco desafíos para el futuro del sistema de evaluación docente de Chile:

- Considerar los logros de los alumnos como parte del proceso.
- Analizar la conveniencia de introducir cambios a los instrumentos utilizados.
- Establecer mecanismos de seguimiento.
- Dar un mejor uso a la información recolectada.
- Determinar el rol del sistema evaluativo en el futuro de la carrera docente.

Metodología

La investigación utilizó un enfoque investigativo mixto consistente en una encuesta anónima y una serie de entrevistas semi estructuradas, ambas organizadas según las variables en estudio: género (masculino y femenino) y rendimiento académico (sobre el promedio, en el promedio y bajo el promedio). Todos los participantes fueron alumnos voluntarios que cursaban su último año en el colegio y que ya habían cumplido los 18 años de edad. La encuesta se aplicó simultáneamente a los 52 alumnos que accedieron a ser parte del estudio; mientras que las entrevistas se realizaron individualmente, siendo grabadas con consentimiento explícito para fines de transcripción, codificación, procesamiento y análisis con el programa AQUAD 7.

La información cualitativa recopilada por medio de la encuesta fue procesada en una planilla Excel a fin de determinar medias aritméticas y otras medidas de tendencia central, al igual que jerarquizaciones y ordenaciones. De igual forma, se ejecutaron procedimientos estadísticos, ítem a ítem, con el fin de comprobar posibles diferencias estadísticamente significativas. Tras aplicar el test Shapiro Wilk, se demostró que los datos no seguían una distribución normal. En consecuencia, hubo que utilizar el test no paramétrico Mann-Whitney-Wilcoxon para estudiar las diferencias estadísticas en los promedios. Como los datos no siguieron una distribución normal, se ejecutó el test Kruskal-Wallis para verificar posibles diferencias significativas entre dos o más grupos. Todos los análisis estadísticos se efectuaron con el programa R.

Resultados generales

La encuesta

Los procedimientos estadísticos descritos en el párrafo anterior confirmaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en la visión del desempeño de sus profesores, por parte de los alumnos, que pudieran relacionarse a su género o a su promedio académico.

En la primera sección de la encuesta, los estudiantes debían calificar conceptos relacionados con el desempeño de sus profesores en una escala de uno a diez, donde uno era muy malo y diez era muy bueno. Los resultados se ilustran en el Gráfico1 a continuación.

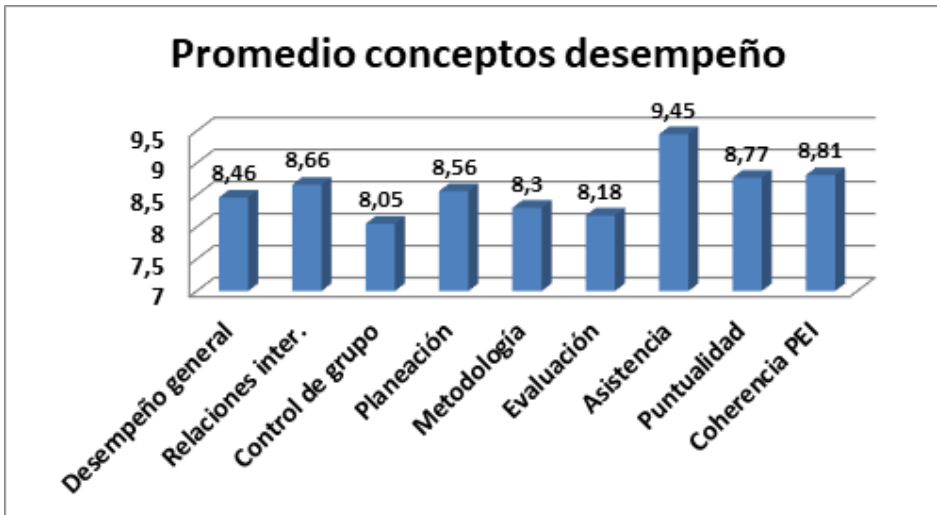


Gráfico 1. Promedio conceptos de desempeño

Todos los conceptos marcaron sobre ocho, por lo que se puede considerar que la percepción de los alumnos acerca de estos conceptos asociados al desempeño de sus profesores es, en términos generales, buena. La asistencia obtuvo el puntaje más alto (9,45), quizás porque es más fácil de medir y porque el colegio pareciera no presentar problemas de asistencia de sus profesores. La percepción de coherencia del perfil de los profesores también fue muy alta (8,81), seguida de cerca por la puntualidad. Los sistemas de evaluación, el control o manejo grupal y la metodología de enseñanza obtuvieron los puntajes más bajos, pero en rangos que uno podría considerar aceptables. No obstante, estos tres conceptos plantean los desafíos de mejora más evidentes.

En la segunda parte de la encuesta se les solicitó a los alumnos ordenar ciertas características de sus profesores de acuerdo a la importancia que ellos les atribuían. La tabla a continuación resume la opinión general de los alumnos.

Tabla 1. Ranking de conceptos

Concepto	Lugar
Amor por su disciplina	1°
Motivación	2°
Conocimiento	3°
Compromiso	4°
Metodología	5°
Empatía	6°
Carisma	7°
Manejo grupal	8°
Relaciones personales	9°
Uso de tecnología	10°

Como se puede apreciar, el amor por su disciplina fue el concepto más importante para los alumnos, seguidos por la motivación y el conocimiento o dominio de su disciplina. El compromiso alcanzó el cuarto lugar, mientras que la metodología el quinto. La empatía, el carisma, el manejo grupal y las relaciones personales lograron los lugares sexto, séptimo, octavo y noveno respectivamente. El uso de la tecnología fue el concepto menos valorado.

La entrevista

Posibilidad de mejora

El análisis de la codificación de las entrevistas mostró que todos los alumnos, sin importar su género o nivel de rendimiento académico, consideraban que sus profesores podían mejorar su desempeño. Ejemplos concretos de aspectos a perfeccionar fueron:

- clases aburridas
- preocupación más profunda por la comprensión de sus alumnos
- diapositivas de PowerPoint sobrecargadas de información
- excesivos gritos en el aula

Aspectos del desempeño mejor valorados

Ninguno de los estudiantes entrevistados consideró competencias técnicas como la metodología o el manejo de contenidos dentro de los aspectos mejor ponderados. Más bien, enfatizaron facetas emocionales y afectivas tales como:

- la pasión por enseñar
- la actitud hacia sus alumnos
- la habilidad para ayudar y el buen trato
- la confianza
- un ambiente seguro y con libertad para preguntar
- la cercanía
- el entendimiento mutuo
- la empatía
- la capacidad de aconsejar y de sugerir

Profesores que mejoraron su desempeño

La mayoría de los alumnos fue capaz de identificar y de informar acerca de profesores que han mejorado su desempeño. Los estudiantes asociaron las mejoras a las relaciones humanas, la calidad de los instrumentos de evaluación y la inclusión de los intereses de los alumnos en el aula.

Aspectos que hacen a un profesor mejor que otro

Las respuestas fueron muy diversas, variando de aspectos técnicos tales como clases dinámicas y manejo grupal hasta facetas de tipo emocional. Los alumnos tendieron a focalizar sus respuestas en materias técnicas, mientras que las alumnas en aspectos afectivos como la motivación y la cercanía.

Aspectos que facilitan el control de grupo

A pesar de que el análisis de los códigos de las respuestas de los alumnos en las entrevistas aparecieron aspectos técnicos, de comportamiento y emocionales; la forma como un profesor o profesora ejerce su autoridad parece ser el aspecto principal en el logro de un buen manejo grupal. Términos como límites, autoridad, actitud, firmeza y poder parecen sustentar esta opinión. Los alumnos también consideraron importante la simpatía, el afecto, las relaciones humanas y el buen trato.

Aspectos que obstaculizan el control de grupo

La mala calidad de la relación profesor - alumno parece ser el principal escollo para el desarrollo de un buen manejo grupal, según la mayoría de los estudiantes entrevistados. También consideraron como factores influyentes la falta de carácter y el ignorar las características del grupo curso. Adicionalmente, algunas actividades de enseñanza que implican excesiva escritura y memorización dañarían el control de curso, en opinión de los participantes.

¿Qué deben hacer los profesores para que sus alumnos sientan que estás aprendiendo?

Se evidenció un clamor generalizado por clases más interactivas. El trabajo grupal, la participación activa, la consideración de opiniones son conceptos que dan cuenta de esta demanda. La comprensión de sus propios errores, el entendimiento de los contenidos, su aplicación a situaciones de la vida real y el tomar conciencia de cómo uno aprende eran parte de las aspiraciones de los alumnos.

Características o conductas que molestan a los alumnos

Los entrevistados mostraron claridad respecto a aquellas actitudes de sus profesores que les molestaban. Se relacionaban con el excesivo apego a las reglas, la falta de flexibilidad, el tratamiento injusto y algunas inconsistencias como prohibir el uso de teléfonos celulares en el aula, en circunstancias en que ellos mismos los utilizaban durante sus clases (inconsecuencia).

Tipos de relaciones que los profesores establecen con sus alumnos

En general, existió un buen consenso de que eran buenas y que la mayoría de los profesores eran cercanos. Sólo unos pocos profesores mantendrían una relación distante con sus estudiantes.

Competencias y características del buen profesor

Las relaciones interpersonales fueron la principal preocupación de los alumnos. Ellos valoraron a los profesores estrictos pero simpáticos, con experticia, liderazgo, buenos para explicar y para ayudar a los alumnos que presentan algunas dificultades. También aparecieron con frecuencia ciertas facetas motivacionales como las clases entretenidas, transmitir felicidad, considerar sus opiniones y el fomento del buen pensar.

En cumplimiento de los objetivos, el autor tomó toda la información aportada por los entrevistados y diseño la Tabla 2 a continuación. Esta se organizó en tres dimensiones para su mejor ordenamiento y comprensión: institucional, interpersonal y personal.

Tabla 2. Perfil del buen profesor en tres dimensiones

Dimensión institucional	Dimensión personal	Dimensión interpersonal
<p>Capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cumplir su horario Diseñar buenas pruebas Manejar el tiempo de clases Responder a las necesidades del colegio Seguir los cambios <p>Respetuoso de las autoridades</p> <p>Observante de las tareas administrativas</p> <p>Puntual</p>	<p>adaptable – amante de su trabajo</p> <p>atento - buen ejemplo - carismático</p> <p>capaz de sostener sus promesas</p> <p>cercano - coherente –comprometido</p> <p>con diversidad metodológica</p> <p>confiable - conocedor de sus tareas</p> <p>consecuente – con verdadera vocación - empático – estricto</p> <p>estudioso - experto en su materia</p> <p>feliz - generoso – honesto - juguetón</p> <p>meticuloso – paciente - poseedor de algo importante para transmitir</p> <p>preocupado – que enseñe de corazón - simpático –respetuoso</p> <p>responsable – rígido pero abierto</p> <p>sistemático – tierno pero firme</p>	<p>Capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aconsejar Adquirir conocimiento de sus alumnos y sus pensamientos Ayudar Comunicar bien Corregir de una forma positiva Conocer los procesos de sus alumnos Despertar el desea de aprender De enseñar individualmente y a grupos De establecer límites Escuchar Establecer buenas relaciones Generar un buen clima de aula Lograr que sus alumnos aprendan Lograr que sus alumnos se preocupen de su ambiente Mantener la disciplina Motivar el pensamiento Preguntar y explicar Realizar clases entretenidas Trabajar con otros Transmitir contenidos y valores <p>Con habilidades emocionales</p> <p>Con liderazgo</p>

Conclusiones

'Bueno' fue el término más utilizado por los alumnos para referirse al desempeño de sus profesores. Entre las razones aparecieron: capacidad de ir más allá, preocupación por sus estudiantes, el conocimiento personal, la clarificación de dudas, la promoción del orden, el saber cómo enseñar, el cumplimiento de sus roles y la capacidad de obtener buenos logros.

Algunas de estas percepciones pueden explicarse por las experiencias personales que cada alumno ha tenido con sus profesores y sus niveles de satisfacción y expectativas.

El perfil del buen profesor demostró ser demandante y difícil de cumplir en plenitud. Está conformado por rasgos de personalidad, cualidades humanas, competencias técnicas, capacidades cognitivas y habilidades emocionales. A pesar de que los informantes demostraron conciencia de competencias técnicas tales como la planeación de clases, el manejo de grupo y las habilidades comunicacionales, la gran mayoría de ellos puso el foco en las 'habilidades blandas' o en rasgos afectivos como la pasión, la vocación, la confianza, la empatía y la capacidad de aconsejar y ayudar. De hecho, ninguna competencia profesional o técnica calificó dentro de los aspectos que los alumnos mejor valoraron.

El análisis estadístico permitió concluir que la evaluación realizada por los alumnos no se vio influenciada por las variables género o por sus resultados académicos. La información obtenida cuantitativamente evidenció un buen grado de consistencia con los datos recopilados cualitativamente mediante entrevista, donde los alumnos mostraron conformidad con el desempeño de sus profesores.

Otra muestra de consistencia entre las dos metodologías de estudio es que los estudiantes insistentemente calificaron cualidades humanas y rasgos emocionales de forma más alta que competencias técnicas y profesionales. En términos generales, el amor por la disciplina del profesor, la motivación y el compromiso eran mejor valorados que el manejo de grupo y el uso de tecnología. El conocimiento de la materia fue la única competencia técnica que ocupó el tercer lugar en el ranking de los aspectos más altamente ponderados. De igual forma, las entrevistas evidenciaron mayor aprecio por facetas humanas y relacionales que por sobre las técnicas. En consecuencia, se podría establecer que los estudiantes valoraron a la persona por sobre el profesional.

Como limitación de este estudio se debe declarar que el triple rol del autor (investigador, rector y profesor) puede haber ejercido algún grado de influencia en las respuestas de los informantes, especialmente durante las entrevistas.

En cuanto a implicancias, las hay en diversos niveles. Para la institución, contar con un sistema de evaluación que considere todos los ámbitos y aspectos de la tarea docente y de las características de sus profesores. Además, que sea eficiente y confiable para fines sumativos y formativos. Otra implicancia, alinear los programas de capacitación y fortalecimiento profesional con los resultados del proceso evaluativo. Para los profesores, procurar fortalecer aquellos atributos y competencias que los alumnos mejor valoran, al tiempo de atender aquellas áreas de menor ponderación ya presentadas, como el dinamismo de las clases. Para los alumnos, lograr que su voz sea escuchada y que puedan aportar también el proceso evaluativo.

El seguimiento al desarrollo de estas implicancias, puede constituir buen material para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu, R., Caños, L., De Juana, S., Manresa, E., Rienda, L. & Tarí, J. J. (2006) *Evaluación de la calidad docente en el ámbito universitario: la experiencia de una red de la Universidad de Alicante* [online]. Disponible en <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docenciaeinvestigacion/6/ArticuloRed2006.doc> [Recuperado 1 abril 2018]

- Ball, J. (2005) *Guidelines for the New Mexico annual teacher evaluation* [online]. Disponible en <http://www.teachnm.org/docs/EvalGuide.doc> [Recuperado 18 abril 2018]
- Ballou, D., Sanders, W. & Wright, P. (2004) Controlling for student background in value-added assessment of teachers, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29 (1), 31 – 65.
- Beck, R., Livne, N. & Bear, S. (2005) Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development, *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 221-244.
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017) Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (1), 146-170.
- Centro de Perfeccionamiento Estudios e Innovación Pedagógica & Ministerio de Educación (2003) *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, C&C Impresores.
- Danielson, C. (1996) *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, 1st ed. Alexandria USA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C. (2007) *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, 2nd ed. Alexandria USA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000) *Teacher evaluation to enhance professional practice*, USA, ASCD.
- Froese, B. & Moll, M. (2001) Teacher testing, *PD Research News*, 1 (4), 1-8.
- Harrison, J. (2006) An examination of the language and interpretations of 'Standard one' for initial teacher training in England: Professional values and practice – outcomes or opportunities? *European Journal of Teacher Education*, 29 (4), 431-454.
- Hattie, J. & Clinton, J. (2001) The assessment of teachers, *Teaching Education*, 12 (3), 279-300.
- Hodgson, K. & Whalley, G. (2006) Quality, the enhancement of a university's teaching and learning and the role of quality officers, *Teaching in Higher Education*, 11 (4), 509-513.
- Jacob, B. A. (2011) Do principals fire the worst teachers? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33 (4), 403-434.
- Keller, B. (2008) Drive on to improve evaluation systems for teachers, *Education Week*, 27 (19), 1-8.
- Kelly, C. (2005) The effects of teacher evaluation on equity and system change in large diverse high schools, *American Educational Research Association 2005 Conference*.
- Kupermintz, H. (2003) Teacher effects and teacher effectiveness: a validity investigation of the Tennessee value added assessment system, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 285- 298.
- Lindsay, G. & Lewis, A. (2003) An evaluation of the use of accredited baseline assessment schemes in England, *British Educational Research Journal*, 29 (2), 149-167.
- Lockwood, J. R., Louis, T. A. & McCaffrey, D. F. (2002) Uncertainty in rank estimation: Implications for value – added modeling accountability systems, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27 (3), 255 – 270.
- Mahony, P. & Hextall, I. (2001) Testing, testing: teacher assessment in England, *Teaching Education*, 12 (1), 35-47.
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (2011) *La evaluación docente en Chile*, Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marsh, J. A., Buhs-Mecenas, S., Strunk, C., Lincove, J. A. & Huguet, A. (2017) Evaluating teachers in the Big Easy: How organizational context shapes policy responses in New Orleans, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (4), 539-570.
- Martínez, J. F., Schweig, J. & Goldschmidt, P. (2016) Approaches for combining multiple measure of teacher performance: Reliability, validity, and implications for evaluation policy, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (4), 738-756.
- Mauri, T., Coll, C. & Onrubia, J. (2007) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista, *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Universidad de Murcia*, 1 (1), 2-12.

- Mayorga, J. & Tójar, J. C. (2005) El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria, *Revista Fuentes*, 5, 1-13.
- McCaffrey, D., Lockwood, J. R., Koretz, D., Louis, T. A. & Hamilton, L. (2004) Models for value-added modeling of teacher effects *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29 (1), 67-101.
- Medina, A. (2002) *La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes: compromisos de la evaluación educativa*, Madrid, Prentice Hall.
- Ministerial Council on Education Employment Training and Youth Affairs (2003) *A National Framework for Professional Standards for Teaching*, Curriculum Cooperation, Australia.
- Muijs, D. (2006) Measuring teacher effectiveness: some methodological reflections, *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 53-74.
- National Board for Professional Teaching Standards (2016) *What teachers should know and be able to do*, Arlington, USA.
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments. First results from Talis*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2016) *Panorama de la educación 2016*, Madrid, Fundación Santillana.
- Pearlman, M. (2004) Evaluando la práctica profesional de los maestros, *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Santiago de Chile, Editorial San Marino.
- Pozo, C., Reboloso, E. & Fernández, B. (2000) The 'ideal teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 253-263.
- Rubin, D., Stuart, E. & Zanutto, E. (2004) A potential outcomes view of value-added assessment in education, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29 (1), 103-116.
- Sammons, P. (2006) The contribution of international studies on educational effectiveness: Current and future directions, *Educational Research and Evaluation*, 12 (6), 583- 593.
- Sánchez, J. A. (2002) Formación inicial para la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17.
- Steinberg, M. P. & Garrett, R. (2016) Classroom composition and measured teacher performance: What do teacher observation scores really measure?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38 (2), 293-317.
- Xu, Z., Özek, U. & Hansen, M. (2015) Teacher performance trajectories in high- and lower-poverty schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (4) 458-477.

Inclusión en la perspectiva de ciudades educadoras: considerando el ocio y deporte, el caso de Barcelona

Montelares da Silva, Joelma¹, Nunes da Silva Jacqueline ²;
Dos Santos, Sergio Luiz Carlos ³; Torralba Jordan, Miguel Angel ⁴

¹Universidad de Barcelona, joelmamontelares@gmail.com

² Universidad Federal da Grande Dourados, jacknunes13@hotmail.com

³ Universidad Federal da Grande Dourados, sergiodossantos@ufgd.edu.br

⁴ Universidad de Barcelona, torralba@ub.edu

RESUMEN

La ciudad ejecuta un rol fundamental en la dimensión humana, su conjunto de elementos permiten el total ejercicio de la ciudadanía. Este estudio tiene el objetivo de verificar si el diseño urbano de los espacios públicos de las Ciudades Educadoras, en el caso de Barcelona, ha garantizado la promoción de la inclusión y de la accesibilidad permanente de las personas con discapacidad en términos de ocio y deporte. En el estudio de Barcelona subrayaremos un período específico de su historia, los Juegos Olímpicos de 1992 y el movimiento de las Ciudades Educadoras en 1990. Para tal estudio elegimos el diseño urbano y espacios públicos como plazas, parques y otros espacios. Serán adoptados las diferentes técnicas de análisis, tales como: análisis documental; entrevistas; observación, diario de campo, fotografías, videos. Los datos cuantitativos serán tabulados y analizados utilizando el software estadístico SPSS y los datos cualitativos serán analizados utilizándose del software QSR NVivo.

PALABRAS-CLAVE

Ciudades educadoras, espacios urbanos, accesibilidad, ocio y deporte.

ABSTRACT

The city plays a fundamental role in the human dimension, its set of elements allow the total exercise of citizenship. This study aims to verify whether the urban design of the public spaces of the Educating Cities, in the case of Barcelona, has guaranteed the promotion of the inclusion and permanent accessibility of people with disabilities in terms of leisure and sports. In the study of Barcelona, we will highlight a specific period in its history, the 1992 Olympic Games and the movement of the Educating Cities in 1990. For this study we chose urban design and public spaces such as squares, parks and other spaces. The different analysis techniques will be adopted, such as: documentary analysis; interviews; observation, field diary, photographs, videos. The quantitative data will be tabulated and analyzed using the SPSS statistical software and the qualitative data will be analyzed using the NVivo QSR software.

KEYWORDS

Educative cities, urban spaces, accessibility, leisure and sport.

DESARROLLO

La ciudad ejerce un papel fundamental en la dimensión humana, diferentes reflexiones han demostrado esta influencia, por su conjunto de elementos, que permiten el ejercicio de la ciudadanía.

A pesar de la existencia milenaria de la ciudad, no puede comprobar con precisión su exacta aparición, como un fenómeno urbano, como dijo Capel «tiene ya casi siete milenios de existencia». Hay de considerar que la Revolución Industrial ha sido una época de profundos

cambios los cuales han influenciado la vida de las ciudades, Barcelona incluso: (...) Nuevas formas urbanas, nuevos contenidos sociales y nuevos modos de vida, nuevas tipologías y tejidos urbanos, nuevas centralidades y otras muchas innovaciones aparecen en la configuración de las áreas urbanas.” (Capel, 2003, p. 09).

Capel (2003) en su estudio, asevera que en el siglo XIX la tipología de los agentes urbanos que construyen la ciudad cambió drásticamente. Los mecanismos de desarrollo inmobiliario se vuelven cada vez más complejos, sin tener en cuenta las necesidades reales de las ciudades y de los ciudadanos, pero si, la lógica del favorecimiento de la promoción inmobiliaria y de las empresas constructoras.

Ése nuevo tipo de ciudad que ha surgido, fruto de varias transformaciones, al mismo tiempo que, posibilitó mejoras tecnológicas significativas en diferentes campos como por ejemplo en los transportes y en las comunicaciones, alteró profundamente varios dominios fundamentales de la vida urbana, forzando una adaptación tanto en su base económica, así como, en su composición sociocultural, suscitando una notoria sensación de inseguridad inducida por la violencia, estructura y espacios modificados, que para Lipietz (1988), estimuló una segregación funcional y social preocupante en las ciudades.

Idealizar a una ciudad donde todos puedan apropiarse de los bienes culturales, sociales o deportivos, actualmente, es de perentoria importancia. Cuando las acciones están orientadas hacia a la consecución de productos, servicios y espacios más accesibles, puede ser muy favorable para todos vecindarios de la ciudad.

Así, el valor y la apropiación de los espacios públicos es el gran desafío contemporáneo para las ciudades, considerar que una persona no pertenece a un determinado lugar por una limitación o movilidad reducida, es inconcebible. Bauman (2001) considera que la apropiación de los espacios públicos podría potenciar los procesos de compartir la vida pública y la emancipación social.

En la ciudad existen espacios con características importantes para encuentros, convivencia social, ocio y desarrollo de la ciudadanía. Invertir en su valorización es una oportunidad no solo para propiciar una experiencia estética positiva, y sobre todo, permitir la exploración del potencial democrático allí existente.

Cabe destacar que el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, enfatiza que “todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos” (Jordán, 2011, p. 123). Es responsabilidad de la sociedad como un todo y especialmente de las autoridades públicas implementar los espacios públicos para que él pueda ser usado en igualdad de condiciones por todos los ciudadanos.

Eso está garantizado por la Constitución Española desde 1978, “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.”, el turismo y el ocio están inseridos en ese contexto. (Jordán, 2011, p. 123).

Sin embargo, el gran desafío de esta nueva sociedad, es elaborar con urgencia una planificación para desarrollar e implementar instalaciones en los espacios libres que favorezca el ejercicio de una ciudadanía plena. A pesar de que para algunos, el «cambio» en el uso de los espacios de la ciudad sea considerado un proceso natural, mientras, en habiendo la falta de opciones y de espacios públicos, el ciudadano y principalmente los infantes se limitan a disfrutar solamente de las calles, aceras, plazas y parques. (Jacobs, 2011; Lefebvre, 2001).

Actualmente se ha propuesto «la responsabilidad de basar nuestros diseños en los principios de inclusión. El diseño urbano tiene que considerar la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad». (Galán, 2011, p. 16). Este espacio democratizado para el pleno ejercicio de la ciudadanía presupone, una ciudad donde todo ciudadano logre establecer una conexión vivida en estas áreas públicas, se entiende que estos espacios se proyectan en su diseño urbano para satisfacer toda la diversidad humana independiente de su capacidad, abogando

la inclusión de todas las personas en todas las actividades de la vida, potenciando siempre la accesibilidad, permitiendo que todas las personas disfruten de oportunidades iguales.

Por lo tanto, se presupone, en esta investigación, no solamente comprender la ciudad y sus espacios urbanos, sin embargo establecer la coexistencia con aspectos de la civilización, esencialmente como elemento central de la cultura vivida por los nuevos habitantes de la ciudad en el que se refiere a la inclusión, identificando como el ocio y el deporte abarcan aspectos múltiples y contradictorios, vinculados al espacio democratizado. Teniendo en cuenta, la limitación del acceso, que merece reflexiones sobre la apropiación espacial en cuanto elemento primordial para el desempeño de la ciudadanía.

Queda claro que Barcelona igualmente a la mayoría de las ciudades de Europa, decidió otorgar un fuerte impulso al rol industrial, lo que tuvo entre sus consecuencias, elevados déficit de vivienda y de equipamientos urbano. En 1973 ha sido iniciada su recuperación democrática con la crisis económica. (Capel, 2002).

Podríamos destacar varios factores que llevaron a la recuperación de las ciudades españolas, principalmente de Barcelona post período industrial. Sin embargo, nuestra investigación faz un recorte histórico a partir de 1986, para destacar dos importantes eventos que impulsaron la búsqueda por los elementos democráticos de la ciudad: los Juegos Olímpicos y Paralímpicos cuya elección de Barcelona si dio en 1986, considerado como un «proyecto de reconversión de la ciudad» y el movimiento internacional de las Ciudades Educadoras que ocurrió en 1990.

Para Naudi, los Juegos han sido una palanca de desarrollo, y él dijo muy bien: «Els Jocs Olímpics i Paralímpics del 1992 foren una excusa, un deute pendent amb la ciutat i, sobretot, una gran oportunitat de refundar Barcelona. Certament, els Jocs varen esdevenir un projecte comú, engrescador i il·lusionant, que va fomentar la transformació urbanística i la cohesió social.» (Naudí, 2018, p. 94).

Ya para Cerezuela y Lopez (2018), el legado del acontecimiento olímpico no sólo alineó las políticas y estrategias de desarrollo urbano, sino que aportó un equilibrio sobre elementos tangibles e intangibles. Los impactos intangibles están relacionados con el capital humano, como elementos de identidad (orgullo de pertenencia, valores compartidos, identidad cultural, etc.), estos elementos se han ido materializando, en consonancia con los autores, en: «competencias, conocimientos, metodologías, nuevas dinámicas de trabajo y cooperación público-privada intersectorial, y involucramiento del negocio o tejido asociativo y ciudadanía con proyectos de ciudad y territorio» (Cerezuela y Lopez 2018 p. 104).

En ese período, también ha surgido el concepto de las Ciudades Educadoras, y Barcelona recibe el «I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Barcelona – Cataluña» en él 1990. A partir de este marco, han sido instituidos un conjunto de principios centrados en el desarrollo de sus habitantes que orientarían la administración pública, traduciendo el compromiso de los signatarios con la construcción de ciudades más inclusivas, justas y participativas, con mecanismos que permitan a los niños, las niñas y adolescentes ejercieren plenamente sus ciudadanías. (Carta de las ciudades Educadoras, 2004).

Las premisas de una Ciudad Educadora traducen las conquistas que nacen a partir de estos debates, imprimen la responsabilidad de los signatarios y gestores con la construcción de ciudades más inclusivas, que deberán tomar las medidas necesarias en la planificación de las ciudades, objetivando eliminar los obstáculos y todas las barreras físicas que impidan el ejercicio pleno de ciudadanía. La Carta de las Ciudades Educadoras (2004) destaca que:

La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas con dependencia, en su planificación urbanística, de equipamientos y servicios, con el fin de garantizarles un entorno amable y respetuoso con las limitaciones que puedan presentar, sin que hayan de renunciar a la máxima autonomía posible. (p. 17)

Así que, si puede considerarse que todo el espacio de la ciudad es potencialmente educativo. Para Morin (2013), en el centro de las prioridades de las políticas de desarrollo económico de las ciudades, la inserción social de las poblaciones desamparadas debería estar en primer plano, asegurándoles las cualidades de espacios públicos y equipamientos y garantizándoles su seguridad. De esta manera, creemos que una ciudad viva, es la ciudad donde democratizan sus espacios, la ciudad que agrega funcionalidad a todos sus ciudadanos. Como asevera Morin: «Actuar en la ciudad requiere conocimiento de todos los sistemas complejos que interactúan y producen espacios de inclusión o de exclusión.» (pp. 250, 258).

Nuestras hipótesis presuponen que Barcelona como Ciudad Educadora y su modelo de transformación urbana, constituye un diseño urbano en sus espacios públicos, accesibles a las personas con discapacidad, garantizando su ciudadanía por su inclusión en la práctica del deporte y del ocio. Considerando su recuperación democrática a partir de los Juegos Olímpicos, del año de 1992.

Por lo tanto indagamos: ¿Será que Barcelona como Ciudad Educadora, ha efectuado la promoción permanente de la inclusión y de la accesibilidad en espacios públicos (plazas y parques, entre otros) a personas con discapacidad en lo que se refiere al ocio y deporte? ¿Será que la concepción del diseño urbano de los espacios públicos ha sido utilizada para atender tal premisa?

Para tal constatación, tenemos como objetivo de investigación la verificación si el diseño urbano de espacios públicos (plazas y parques y otros) de las Ciudades Educadoras, en el caso de Barcelona, ha garantizado la promoción de la inclusión y de la accesibilidad permanente para las personas con discapacidad en términos de ocio y deporte. Así, para alcanzar ese magnánimo objetivo elegimos como objetivos específicos los que presentamos a continuación:

- Comprobar las transformaciones de la ciudad en relación al ocio e deporte y los cambios significativos en la vida cotidiana de los ciudadanos con discapacidad, teniendo en cuenta dos variables: Olimpiadas de 92 y movimiento de Ciudades Educadoras.
- Comprender los diferentes aspectos constituidos en Barcelona y su rol en la vida cotidiana de los ciudadanos con discapacidad y su inclusión en relación a la práctica del deporte y del ocio en la ciudad.
- Verificar cómo están organizados y estructurados los espacios físicos (diseño urbano de los espacios públicos) como plazas y parques en cuanto a la accesibilidad en relación al deporte y al ocio.
- Comprender a partir de la perspectiva de diferentes órganos e instituciones como se organizan los conjuntos de recursos que permiten un ambiente o espacio adecuado para el número máximo de personas, entendiendo el cuadro normativo catalán, vinculados a los patrones internacionales de accesibilidad sobre las condiciones de accesibilidad en los espacios públicos destinados al ocio y deporte.
- Identificar la percepción de las personas con discapacidad acerca de sus experiencias de ocio y deporte en los espacios de la ciudad.

Los objetivos aquí propuestos podrán favorecer una percepción más ampliada sobre la relación entre los espacios públicos (plazas, parques y otros) y su acceso diferenciado en las Ciudades Educadoras, en el caso de Barcelona, así como una reflexión en las configuraciones en la lógica de producción, reproducción y apropiación del diseño urbano de los espacios públicos.

Consideramos que nuestro enfoque es un estudio de caso cualitativo con una investigación descriptiva por desarrollarse principalmente en las áreas de las ciencias humanas y sociales, con aportes en análisis de los datos cuantitativos hallados, o sea, abordando aquellos datos y problemas mensurables que pagan la pena de ser estudiados, para enriquecer un análisis subjetivo de la vida urbana, posibilitando a los investigadores clasificar, explicar e interpretar hechos que ocurren en una determinada realidad, a partir de la observación, registro, análisis y ordenamiento de los datos, sin manipularlos, esto es, sin la interferencia del investigador.

De acuerdo con Gil (2008): «investigaciones de este tipo tienen como objetivo primordial la descripción de las características de determinada población o fenómeno o el establecimiento de relaciones entre variables» (p.28). Ellas buscan conocer las diversas situaciones y relaciones que ocurren en la vida social, política, económica y demás aspectos del comportamiento humano, tanto del individuo tomado aisladamente, como de grupos y comunidades más complejas. (Cervo, Brevian & Silva 2007).

Según Gómez; Flores y Jiménez (1999), una investigación cualitativa presupone un estudio, tratando de interpretar, percibir o analizar una cierta realidad, teniendo en cuenta las implicaciones y significados para las personas implicadas en un determinado fenómeno.

Elegimos un proceso bien definido para esta investigación, entretanto basado en las ideas de los autores citados, optamos por un proceso no lineal, porque las etapas de nuestra investigación, se van sucediendo una tras otra y cada fase se superpone con la fase siguiente o anterior, potencializando las posibilidades de pensar y repensar cada etapa investigada.

Como optamos por investigar el diseño urbano de los espacios públicos, nuestro estudio partirá de un extracto (recorte) histórico de los eventos considerados importantes para la ciudad de Barcelona a partir de 1990, que viabilizaron, no solo su transformación urbanística, a modo que también su recuperación democrática. Con ese fin, se realizará una lectura del espacio urbano con observaciones libres preliminares de la ciudad de Barcelona para perpetrar una identificación de los puntos de interés con espacios y equipamientos significativos para el deporte y el ocio, así como, un diseño de las potencialidades de inclusión y accesibilidades en las tipologías delimitadas en la investigación.

Como nuestra investigación tendrá el ambiente de la ciudad como una de las fuentes directa para la recolecta de datos, el investigador podrá mantenerse en contacto directo con el ambiente y el objeto del estudio *in situ*. Entretanto, como el objeto de estudio corresponde también a aspectos de la realidad urbana que son cuantificables. La investigación se apoyará en datos cuantitativos para el aporte de los análisis cualitativos.

Para la delimitación de la muestra, optamos por una muestra no probabilística, con criterio de selección intencional, porque la investigación se llevará a cabo sobre la base de una parte representativa de muchos espacios urbanos de la ciudad de Barcelona, que según la literatura, han sufrido cambios profundos y significativos, así como, favorecerá la elección de la muestra de individuos sociales que tienen un vínculo más significativo con el problema investigado, o sea, los que entendemos son los agentes de representación organizativa y estructural de estos espacios o de sus usuarios. Aunque esta técnica no permite generalizaciones del resultado y tiene validez sólo dentro de un contexto determinado, suponiendo que estos resultados dentro de una investigación cualitativa pueden tener la capacidad de influir en toda la población estadística.

Barcelona tiene características urbanas muy singulares, y es interesante identificar que el diseño urbano de la ciudad ha sido construido permitiendo que alinee la distribución de parques, industrias, comercios y residencias. (Narciso, 2008). En toda la ciudad hay inúmeros espacios públicos comunes a personas, como patios y jardines, áreas comunes residenciales de libre acceso a comunidad, interior de edificios patrimoniales, centros recreativos y centros comerciales, parques, plazas, vacíos urbanos, escaleras, pasillos, calles destinadas solamente a las personas entre otros.

De esa forma, utilizamos las Tipologías de Rangel (2007 citado en Mora, 2009) para definir los locales de la investigación. El autor establece tipología y concepto para los diferentes espacios públicos los categorizando en espacios tradicionales y contemporáneos: los espacios tradicionales reúnen en sus tipologías plazas, parques, calles y frentes de agua; los espacios contemporáneos constan tanto del espacio público interior, así como de espacio informal.

Optamos en concentrar nuestra pesquisa en las plazas y los parques, que son espacios tradicionales de convivencia de las personas. Según el autor las plazas poseen características de «estar urbano, testigo de la historia y de la cultura; lugar de referencia que relaciona

diferentes componentes de la estructura urbana», también elegimos los parques porque son espacios libres destinados para la recreación y para el embelesamiento espacial, al deporte, al descanso y al contacto con la naturaleza.

Por Barcelona tener una peculiaridad urbana diferente de las otras ciudades, con sus Manzanas de Cerdá, elegimos también verificar los espacios contemporáneos mencionado por Rangel (2007, citado en Mora, 2009), adoptamos el Espacio Público Interior. El autor destaca que este espacio es «Encuadrado/confinado entre diversas edificaciones y equipamientos con ciertos niveles de control, que cumplen funciones públicas para la población». Puedes hallar en este lugar Atrios, patios de edificaciones, clubes privados, áreas comunes residenciales, iglesias, teatros, casas culturales o de la comunidad, edificios patrimoniales, centros recreativos y centros comerciales.

En los bloques, en sus patios internos, se utilizan como áreas públicas, inusual en otros proyectos urbanos. (Torres, 2006). Estos espacios rompen con el sistema tradicional de construcción continua, entretanto nuestro interés son los jardines de los interiores de los cuadrantes urbanos. Actualmente algunos de los patios internos tienen un trazado que reúne muchas ventajas más allá de sólo la orden circulatoria, ya que su relieve geográfico se centra en la apropiación de la ociosidad y del deporte, ya que constituye patios ajardinados propicios a estas prácticas.

Los datos que deseamos investigar ocurren en el «hábitat de derecho», según nuestra concepción de derecho de todos los ciudadanos, independientemente de sus limitaciones. Esos datos hacen falta de ser recolectados y registrados ordenadamente «in loco» para su estudio propiamente dicho, asumiendo formas distintas, conforme la necesidad de dimensiones explicativas y observaciones de la realidad concreta.

La literatura demuestra que las Olimpiadas de 1992, ha añadido importantes cambios urbanos, ya que nuestro interés está específicamente relacionado con los cambios que favorecieron estos espacios como diseño urbano para el deporte y el ocio, delimitamos en nuestra investigación los espacios más favorecidos, la literatura señala que cuatro zonas urbanas fueron las grandes beneficiadas con el proyecto de los Juegos Olímpicos. (Millet, s.f., p. 65). Son ellas: Diagonal, Vall d'Hebron, Monjuic y Parc de Mar.

En vista de eso, de estas cuatro zonas se analizarán diez plazas, diez jardines internos y cinco parques, que serán definidos conforme su distinción, características y funcionalidad como espacios públicos para el ocio y el deporte.

Como nuestra investigación tiene un significado diferente en cada momento de su realización, estamos de acuerdo con Gómez, Flores y Jiménez (1999) cuando mencionan que: «La investigación cualitativa implica la utilización y recogida a una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y significados en la vida de las personas.» (p. 32).

Con el propósito de verificar cómo están organizados y estructurados en el diseño urbano de los espacios públicos en Barcelona, en cuanto a la accesibilidad en relación al deporte y el ocio, utilizaremos la observación sistemática con anotaciones en el diario de campo, fotografías y películas de los espacios observados. Después, en posesión de estos datos consideraremos una observación sistemática con bases en las propuestas de observación de Alves (2003), que indica requisitos para evaluar el espacio urbano público. Para el autor, los espacios se distinguen y caracterizan como espacios para recreo, ocio y estar; espacios de recreo para los más jóvenes; espacios para el ocio, competición y espectáculo; actividades culturales y recreativas; espacios de reserva o de alivio. Para él autor, el perfil del programa cualitativo podrá ser aplicado en cualquier espacio público, independientemente de su dimensión, naturaleza, localización o edad.

La observación definida por Alves (2003) se desdobra en dos momentos. Primero, aborda las finalidades y condiciones fundamentales, basadas en conceptos y dimensiones humanas, respondiendo a los deseos de los utilizadores y al tipo de actividades que deberá ser

desarrollada. La otra parte se refiere a las principales orientaciones para el diseño del espacio público, en un conjunto de exigencias funcionales.

Por fin, a partir de estos datos recolectados será posible realizar las entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se realizarán con dos grupos que, a pesar de haber sido asignados, podrán proporcionar información relevante sobre el diseño de los espacios públicos urbanos y su accesibilidad.

El primero grupo constará de agentes de representación organizativa y estructural de estos espacios. Realizaremos las entrevistas con ocho (8) personas de instituciones públicas gubernamentales o no de la ciudad de Barcelona. Nuestra muestra constará de una persona responsable por las políticas públicas de las personas con discapacidad; un responsable por el Instituto Municipal de Personas con Discapacidad; una persona responsable por la ONCE - Organización Nacional de Ciegos de España; con un arquitecto que participó de la restructuración de Barcelona para la realización de los Juegos Olímpicos de 1992; por un regidor responsable por la organización de los; con una persona del Departamento Barcelona Ciudad Educadora; una de la mesa técnica de la AICE – Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y con la presidenta de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

El segundo grupo será formado por diez personas con discapacidad. Serán entrevistados personas seleccionadas considerando la clasificación de discapacidad, pudiendo ser discapacidad física o motora; sensorial (visual y auditiva); discapacidad visceral y con discapacidad múltiple; con franja de edad y género variados.

Las entrevistas permitirán identificar la percepción de las personas con discapacidad acerca de sus experiencias de ocio y de deporte en los espacios de la ciudad. Nos harán establecer conocimientos sobre la vida social, de inter-relaciones y sentimientos de pertenecientes a una comunidad (inclusión), así como, las posibilidades de interacción y funcionalidad (accesibilidad) o no, en la apropiación de los espacios urbanos.

De este modo, las entrevistas se convierten en la posibilidad de recoger las experiencias personales e institucionales en relación a las acciones, condiciones para la planificación y desarrollo de los recursos en relación con la accesibilidad y la inclusión de la ciudad de Barcelona como Ciudad Educadora.

Dado que el análisis de los datos recogidos son extremadamente importantes para la tabulación adecuada de los datos, utilizaremos el software estadístico para análisis cuantitativos de datos de Métodos Mixtos, el SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*. Todos los datos recogidos serán almacenados en una base de datos elaborada especialmente para este fin y analizada con la ayuda del programa.

La información que se recopilará mediante entrevistas semiestructuradas, con previo consentimiento de los entrevistados, así como las observaciones realizadas en el diario de campo y los registros de imagen (filmación y fotografías), serán analizados utilizándose del software QSR NVivo para auxiliar en la sistematización de la información que se clasificará a partir de la temática de estudio (Guizzo, 2003; Gibbs, 2007).

El programa QSR Nvivo, además del propósito básico de facilitar y agilizar el análisis, tiene la función de validar y generar confianza, calificando el material recogido. Su herramienta implementa recursos para la visualización de correlaciones como redes o mapas de ideas, que pueden almacenarse por etapas, según la evolución del análisis (Dembkowski; Lloyd, 1995).

Los registros de las diferentes etapas facilitarán la elaboración de los informes de investigación, así como la demostración de los pasos seguidos y los efectos de la evaluación general del proceso investigativo.

Como conclusión de nuestro estudio, esperamos que la investigación, al explorar el ambiente urbano de las Ciudades Educadoras, en el caso de Barcelona, en el que concierne a sus plazas, parques y otros, si halle espacios de ocio y deporte en concordancia con la

transformación democrática y ciudadana, consecuencias del fortalecimiento de las nociones de «pertenencia», inclusión, accesibilidades y pleno ejercicio de la ciudadanía de las personas con discapacidad.

Creemos que los resultados de la investigación puedan proporcionar para la comunidad académica y científica una mayor percepción de la importancia de esta transformación espacial, de una ciudad viva, vivida, de una ciudad accesible, y que, las nuevas dinámicas para la construcción y reconstrucciones de estos espacios, necesitan tener en consideración una propuesta de apropiación cada vez más ampliada para atender a todas las personas independiente de sus limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. B. (2003). *Avaliação da qualidade do Espaço Público Urbano. Proposta metodológica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia,
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades. In sociedad, cultura y paisaje urbano*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Capel, H. (2003). *A modo de introducción: los problemas de las ciudades: urbs, civitas y polis*. Mediterráneo Económico. Vol 3 (pp. 9-22). Almería: Cajamar.
- Cerezuela, B.; Lopez, J. P. (2018). El llegat imaterial dels Jocs de Barcelona 25 anys després. En Ajuntamiento de Barcelona. *Barcelona ciutat de l'esport – 25è aniversari dels Jocs Olímpics i Paralímpics de Barcelona 1992* (pp.100-107). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A.; Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. (6 ed). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Charter Of Educating Cities; Charte Des Villes Éducatrices; Carta De Ciudades Educadoras (2004). Obtenido el diciembre de 2016 desde http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/carta-ciudades-educadoras_3idiomas.pdf
- Dembkowski, S.; Lloyd, S. H. (1995, n. 11) Computer applications – a new road of qualitative data analysis? *European Journal of Marketing*, v. 29, p. 27-37.
- Galán, J. H. (2011). *Introdução* (1a edición). En Fundación Arquitectura COAM. Accesibilidad Universal y Diseño para todos: Arquitectura y Urbanismo (pp. 10-20). Madri: Artes Gráficas Palermo.
- Gibbs G.R. (2007). *Qualitative data analysis: explorations with NVivo*. New York: Open University Press.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gómez, G. R.; Flores, J. G.; Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Archidona, Málaga.
- Guizzo, B. S. et al. (2003, abril). O software QSR NVivo 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, pp. 53-60.
- Jacobs, J. (2011). *Morte e Vida de Grandes Cidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Jordán, J. L. B. (2011). *Diseño para todas las personas en entornos naturales protegidos*. En Fundación Arquitectura COAM. Accesibilidad universal y diseño para todos: arquitectura y urbanismo. (1a edición). (pp. 122-139) Palermo: Madri, Artes Gráficas.
- Lefebvre, H. (2001). *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Lipietz, A. (1988). *O Capital e seu Espaço*. (2ª. ed.). São Paulo: Nobel.
- Mora, M. (2009). *Indicadores de Calidad de Espacios Públicos Urbanos, para la vida ciudadana, em Ciudades Intermedias*. Los pueblos americanos: câmbios y continuidades. La construcción de lo próprio en un mundo globalizado. 53º Congresso Internacional de Americanistas, Cidade do México.

Morin, E. (2013). *A Via: para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.

Narciso, C. A. F (2008). *Espaço público: desenho, organização e poder*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Obtenido em 11 de setembro 2018 desde <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1736>

Naudi, S. A. i. (2018). De la ciutat dels prodigis a la ciutat dels esdeveniments. En Ajuntament de Barcelona. *Barcelona ciutat de l'esport – 25è aniversari dels Jocs Olímpics i Paralímpics de Barcelona 1992* (pp.100-107), Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Torres, A. (2006). *Inside Out: O Interior do Quarteirão como Espaço Urbano*. Portugal: Universidade do Porto.

Evaluación del Tronco inter y multidisciplinar (TIM) en Ingeniería en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México

Cid Reborido, Alicia

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México, acr@correo.azc.uam.mx

RESUMEN

En la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México se creó en 2013 un nuevo tronco de formación integral transversal para el alumnado de Ingeniería denominado tronco inter y multidisciplinar (TIM). A siete años de su creación, se ha llevado a efecto una evaluación en línea a través de un cuestionario con el alumnado de ingeniería que nos permite conocer el nivel de satisfacción y áreas de oportunidad del mismo. En general el alumnado que respondió la encuesta reconoce que las asignaturas que han cursado en el TIM les han sido de utilidad (mucho/bastante) en el desarrollo de habilidades y competencias. Al indagar el alumnado es consciente, que les son útiles para el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, la ética el respeto por los otros, la equidad de género, el trabajo en equipo y la responsabilidad social.

PALABRAS CLAVE

Ingeniería, formación integral, evaluación, competencias.

ABSTRACT

In the Division of Sciences and Engineering at Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México, a new integral and transverse training was created in 2013 for engineering students called inter and multidisciplinary core (TIM). Seven years after its creation, an evaluation has been carried out with the engineering student body allowing us to identify the level of satisfaction and areas of improvement. In general, the students who responded to the survey acknowledge that the subjects they have taken in the TIM have been useful (much/very much) in the development of skills and competencies. When inquiring students they have realized that the subjects have been advantageous to enhance their critical and reflective capacity, promoted ethics and respect for others, as well as for gender equity, nurtured teamwork and social responsibility.

KEYWORDS

Engineering, integral training, evaluation, competencies.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

En la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería existen diez licenciaturas de ingeniería (Ambiental, Civil, Computación, Electrónica, Eléctrica, Física, Industrial, Mecánica, Metalúrgica, Química), en donde el plan de estudios de cada licenciatura está constituido por cinco niveles de formación por los cuales transita el alumnado durante su estancia en la universidad, a continuación se describen: tronco de nivelación académica (TNA), tronco general (TG), tronco básico profesional (TBP), tronco de integración (TI) y un tronco inter y multidisciplinar (TIM) de reciente creación.

En el año de 2013 se aprobó la instalación del tronco inter y multidisciplinar (TIM), el cual es un conjunto de asignaturas que tiene por objetivo propiciar una formación integral en el alumnado basada en conocimientos, habilidades y actitudes que enriquezcan la interacción con su entorno de desarrollo y le permitan reforzar la habilidad para la comunicación oral y escrita; además de establecer espacios y lenguajes comunes con otras disciplinas de las

ingenierías y también con áreas del conocimiento de las divisiones académicas de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes para el Diseño (CyAD), a fin de desarrollar la capacidad de plantear retos de orden inter y multidisciplinar; además de definir el propósito y su actividad como egresado en la sociedad.

La finalidad del programa de formación integral (TIM) inter y multidisciplinar, es propiciar en el alumnado un conocimiento multidimensional, un conocimiento analítico y sintético a la vez, que ligue las partes con el todo y el todo con las partes. El conocimiento del conocimiento requiere practicar constantemente la reflexividad, es decir, el autoexamen que comporta eventualmente la autocrítica, para pensar el propio pensamiento, lo cual también implica pensarse uno mismo en las condiciones históricas, culturales y sociales de la propia existencia (Morin, 2011). Se busca que el alumnado sea reflexivo, la reflexión en la acción, el “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Schön, 2002) que en la mayoría de las veces los profesionales en ingeniería utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Esta capacidad de contextualizar el procedimiento de aprendizaje y deconstruirlo en un diálogo con otros, es un componente importante de la reflexión que también consideran de interés quienes buscan fines transformadores en la enseñanza superior (Brockbank y McGill, 2002).

El programa de formación integral TIM permite desarrollar las competencias transversales básicas y valores del alumnado. Está constituido en cinco líneas de formación del conocimiento, se desglosan a continuación sus respectivas asignaturas:

1) Estudios culturales

- El paisaje como agente de los asentamientos y de la cultura (CyAD) (optativa)
- Familia y violencia en el México contemporáneo (CSH) (optativa)
- Género y sexualidad (CSH) (optativa)
- Poder y género (CSH) (optativa)
- Introducción al desarrollo sustentable (CBI) (obligatoria)

2) Formación Ciudadana

- Derechos humanos (CSH) (optativa)
- Economía mundial (CSH) (optativa)
- Ética y valores (CSH) (optativa)
- Historia social de México en el siglo XX (CSH) (optativa)
- Responsabilidad social organizacional (CSH) (optativa)
- Innovación (CBI) (optativa)
- Introducción a la Ingeniería (CBI) (obligatoria)
- Retos de desarrollo nacional (CBI) (obligatoria)
- Taller de planeación y ejecución de proyectos (CBI) (obligatoria)

Las dos primeras líneas de conocimiento atienden a objetos de estudio propiamente del ser humano y su relación con la sociedad y medio ambiente a saber.

3) Artes y Humanidades

- Historia del arte (CyAD) (optativa)
- Taller de dibujo (CyAD) (optativa)
- Taller de fotografía (CyAD) (optativa)
- Taller de teatro (CSH) (optativa)

Una educación interdisciplinaria que implique arte, ciencia y técnica, involucra diferentes tipos de incidir en el mundo y que los conceptos de cognición e intuición permiten diferenciar estos procesos. Los objetivos pedagógicos de las diferentes asignaturas deberán tener en cuenta estos elementos de incidencia para ser coherentes con sus campos o epistemes de trabajo particular. En las asignaturas de dibujo del natural se tendrán que plantear conceptos dirigidos a la percepción visual con un alto grado de intuición, y con la cognición, ordenar la experiencia. Y en las materias de enseñanza de la imagen digital, se tendrá que tener en cuenta la cognición que desarrolla el pensamiento lógico de las líneas de código, y la intuición

adaptándose a este pensamiento racional. Esta doble competencia artística y tecnológica entrelazados es el perfil deseable que debe de producir nuestra universidad. Con el cual los futuros profesionales de ingeniería interconecten los pensamientos; artístico, técnico y científico en complementariedad.

4) Lenguajes formales

- Divulgación del conocimiento (CSH) (optativa)
- Narrativa para Medios Audiovisuales y Digitales (CyAD) (optativa)
- Taller de expresión oral y escrita (CSH) (obligatoria)

Teniendo en cuenta las recomendaciones del organismo acreditador CACEI (El Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería en México), de los empleadores y de los colectivos de docencia que han insistido en la necesidad de fortalecer el dominio del idioma, tanto en su expresión oral como escrita en estos dos ejes, se procurará desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado. Con el fin de brindar al alumnado habilidades y herramientas necesarias para la promoción profesional, herramientas del emprendedor y proyectos de inversión viables, misma que agrupa un conjunto de asignaturas.

5) Inducción al mercado laboral

- Herramientas para el emprendedor (CSH) (optativa)
- Inserción laboral (CSH) (optativa)
- Planeación estratégica (CBI) (optativa)
- Proyectos de inversión (CSH) (optativa)

La propuesta didáctica plantea como punto de apoyo el concepto de educación que emana de la Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, México y a partir del cual se toma como estrategia de abordaje de las asignaturas inter y multidisciplinares el promover en el alumnado que aprendan a buscar puntos de acuerdo en una relación dialógica; lo cual puede llevarse a cabo a través de las relaciones entre alumnos y alumnas y entre estudiante y docente (Cid y Martínez, 2016).

Retomado a Morin (2011) el programa de formación integral TIM busca fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Ser sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias y así enseñar a asociar términos antagónicos para captar la complejidad. Enseñar también a situar toda la información, todos los datos en su contexto y en el sistema del cual forman parte. Mostrar las diversas formas de racionalidad (teórica, crítica y autocrítica), sus perversiones (racionalización, razón instrumental), la necesidad de una racionalidad abierta (tanto a los datos que la contradicen como a la crítica externa).

Metodología

En el año de 2016 se buscó conocer la percepción del alumnado de las diez licenciaturas de Ingeniería (Ambiental, Civil, Computación, Eléctrica, Electrónica, Física, Industrial, Mecánica, Metalúrgica y Química) que han cursado una o más asignaturas del TIM a partir del trimestre otoño 2013 cuando se arranca su implementación en todas las licenciaturas para, posteriormente, determinar el avance, obstáculos y resistencias en el proceso de enseñanza aprendizaje que registre este tramo de la formación de los estudiantes en las licenciaturas de Ingeniería.

Para analizar la opinión de los alumnos sobre el TIM se diseñó un cuestionario, el cual se dividió en los siguientes rubros: valoración del contenido de las asignaturas cursadas en el TIM; gestión de las asignaturas del TIM; valoración del dominio de los temas y capacidad de los docentes que imparten asignaturas del TIM; además del perfil del alumnado que respondieron el cuestionario. En colaboración con las coordinaciones General de Planeación (COPLAN) a cargo del Mtro. Jorge Bobadilla Martínez y de Servicios de Cómputo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México y de la Lic. Leticia Juárez González (Departamento de Sociología de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-

Azc). Para el diseño del fraseo e integración del instrumento de medición se realizó a lo largo de un año desde 2016 hasta 2017 un trabajo sistemático entre la Coordinación del TIM y el equipo de COPLAN a partir de los resultados de la información obtenida de esta última. El catálogo de competencias y habilidades fue asesorado por la Dra. Assumpta Aneas Álvarez (Universidad de Barcelona).

Los resultados que a continuación se presentan son preliminares, toda vez que la información obtenida es muy rica en los distintos aspectos evaluados lo que permitirá conclusiones relevantes. Se requiere continuar el análisis de la información por medio de cruces de variables para concluir con cuidado la valoración y satisfacción de los programas obligatorios, optativos, de aspectos de demanda y de gestión. Este análisis resulta imprescindible para presentar elementos concluyentes sobre las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje del TIM, así como para detectar las principales oportunidades y amenazas que enfrenta este tramo del proceso de enseñanza aprendizaje de las licenciaturas de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Adicionalmente a este estudio la Coordinación General de Planeación (COPLAN) ha procesado información relevante sobre la estructura de la demanda real de los cursos del TIM a lo largo de los últimos cuatro años, lo cual permitirá darle dimensión a las percepciones obtenidas en la encuesta.

1.1.- Objetivo

Conocer la percepción de los alumnos que han cursado el TIM, así como tener elementos para ponderar el avance, obstáculos y resistencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de este tramo de las licenciaturas en Ingeniería, por medio de una encuesta en línea entre los estudiantes de las nueve licenciaturas de la División de CBI inscritos en el trimestre de otoño de 2016 y del trimestre de primavera de 2017. Se recibieron respuestas del 21 de noviembre de 2016 al 28 de abril del 2017.

1.2.- Objetivos Específicos

- Conocer la opinión del TIM entre los estudiantes (usuarios del servicio en dos niveles: inicial y avanzado).
- Identificar el nivel de satisfacción con el TIM en general y con el contenido del conocimiento que pretende y con la estructura y contenido de las cinco asignaturas obligatorias y de la amplia oferta de optativas (28 asignaturas) que lo componen.
- Identificar fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje del TIM, así como principales oportunidades y amenazas.

Resultados

Se lograron 344 entrevistas en este lapso de 6977 contactos registrados en el sistema. Del total de 344 encuestas respondidas, 216 se concluyeron completamente. Aún, cuando la invitación a la encuesta se mantuvo abierta después del mes de enero al 28 de abril de 2017 ya no hubo respuesta por parte de los estudiantes.

A lo largo del levantamiento que duró alrededor de 6 semanas, se fueron perdiendo casos, es decir personas interesadas en responder la encuesta abandonaron en distintos momentos la encuesta. Esto es común en este tipo de estudios.

Los momentos en los que se perdieron casos fueron:

- a) A partir de la pregunta de estado civil, 39 personas dejaron de contestar
- b) Otras 28 personas abandonaron el estudio en la pregunta ¿En qué ha servido para ayudar a las relaciones con...estudiar las asignaturas del TIM?

- c) Abandonaron el cuestionario 19 personas más, a partir del bloque en donde se buscó la Evaluación de la capacidad del profesorado que imparte clases en el TIM.
- d) Cuatro personas abandonaron la entrevista en la respuesta sobre la Importancia de los contenidos de las asignaturas optativas del TIM.
- e) Por último, hay 19 casos que dejaron la entrevista al preguntarles la Modalidad preferida de trabajo para cursar las asignaturas del TIM.

Se apreciaron un par de casos en las preguntas donde se indaga “Si estudian una segunda carrera” o “Si tienen hijos”, y al preguntarles ¿Cuál carrera? o ¿Cuántos hijos tienen? no ofrecieron una respuesta válida, pero se siguió con el resto del cuestionario.

Perfil de quienes respondieron: Todos los estudiantes que respondieron parte o la totalidad de la encuesta ya habían cursado al menos una asignatura obligatoria y una optativa del TIM. La mayoría son solteros (80%), sin hijos y no trabajan (58%). Un importante porcentaje sí trabaja (42%), pocos lo hacen con actividades con algún vínculo a las Ingenierías que cursan. La mayoría lleva una sola carrera.

Hallazgos: De los 8 temas relevantes que buscan atender las asignaturas del TIM, la mayoría son reconocidos por los estudiantes, 8 de cada diez reconoce que en el TIM se tratan temas como el respeto, la ética, el trabajo en equipo, la responsabilidad social, la igualdad, la tolerancia, el compromiso social y la solidaridad (ver Gráfica 1).



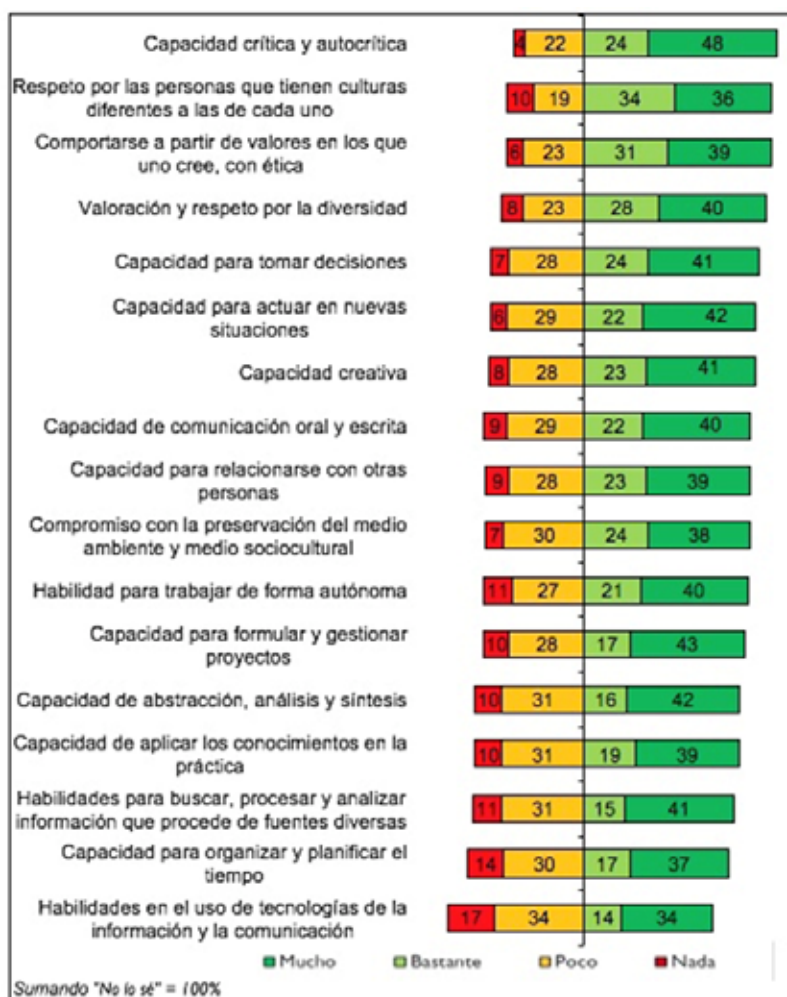
Gráfica 1. Valoración de los temas vistos dentro de las asignaturas del TIM

Quienes respondieron a la encuesta reconocen que las asignaturas que han cursado en el TIM les han sido de utilidad (mucho/bastante) en el desarrollo de habilidades y competencias transversales.

Las competencias transversales se clasifican en: *instrumentales*, que son una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional; *interpersonales*, expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos, que propicia la colaboración mutua y *sistemáticas*, combinación de imaginación, sensibilidad y habilidades que permiten ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo (Vargas, 2008). La formación por competencias debe ser tomada en cuenta como un proceso recursivo y dialógico para la formación del ser humano diverso, multicultural y cambiante con un pensamiento complejo que le permita relacionar el todo con las partes por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autoorganizarse, a través de la comprensión del hombre en interacción con su entorno social mediante la integración de saberes, valores y principios permitirá formar personas competentes cooperativas.

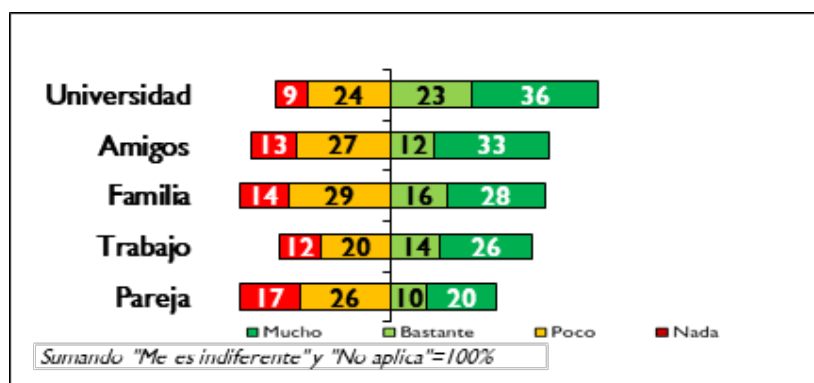
Al indagar sobre 17 opciones de las competencias transversales en el Modelo del Proyecto Tuning, los estudiantes reconocen, principalmente que les han sido útiles para el desarrollo de la capacidad crítica, comportarse a partir de valores en los que el alumnado reconoce como la ética y el respeto por las personas. También para valorar y respetar la diversidad

sexual, de género y para desarrollar la capacidad en la toma de decisiones en su contexto social (Cid, 2018) (Ver gráfica 2).



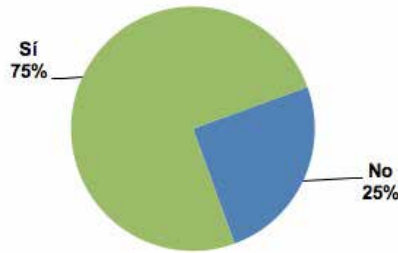
Gráfica 2. Valoración en el desarrollo de habilidades y competencias del alumnado en las asignaturas del TIM.

Predomina la opinión de que las asignaturas del TIM han contribuido a mejorar las relaciones del alumnado con la Universidad principalmente y también con los amigos, familia y en menor grado la pareja (ver Gráfica 3).

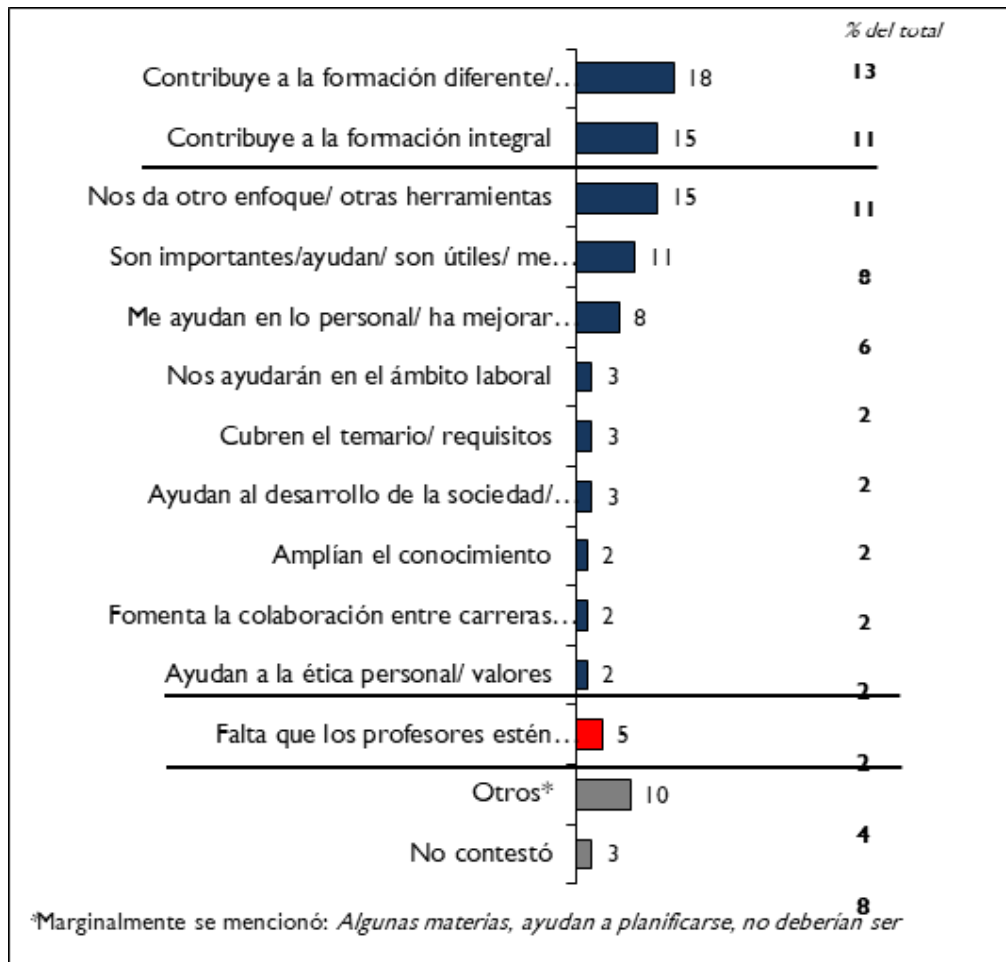


Gráfica 3. Asignaturas del TIM, que han permitido mejorar las relaciones con...

Es amplia la opinión de que los contenidos de las asignaturas optativas son adecuadas para su desarrollo integral (75%) y son de mayor importancia para el desarrollo profesional y personal pues "complementan la formación profesional/académica y amplían los puntos de vista" (ver Gráfica 4 y 5).



Gráfica 4. Porcentaje del grado de aceptación del contenido de las asignaturas del TIM para la formación integral del alumnado.



Gráfica 5. ¿Por qué? del 75% que contestó que "sí" son adecuadas las asignaturas del TIM

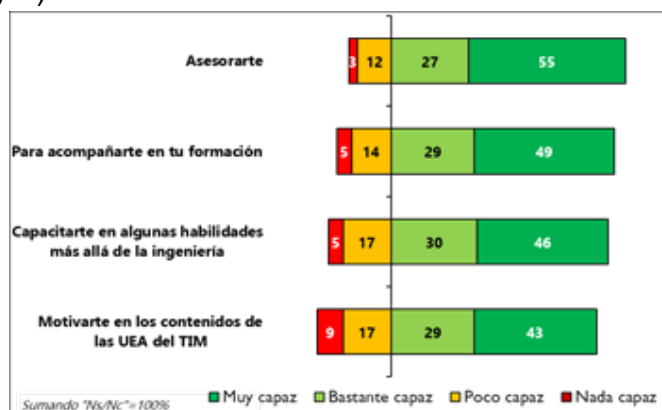
El alumnado que opinó al respecto, opinan que hay que mantener todas las asignaturas obligatorias actuales y la mayoría de las asignaturas optativas cursadas con mayor aceptación son: "Poder y género", "Economía mundial" y "Derechos humanos".

La opinión sobre la gestión de los cursos que integran el TIM es favorable. La programación de las asignaturas tanto optativas como las obligatorias, los horarios, el número de alumnos en cada grupo, así como la asignación de profesores, su asistencia, puntualidad; así como, el material didáctico y bibliografía que usan se consideran adecuados.

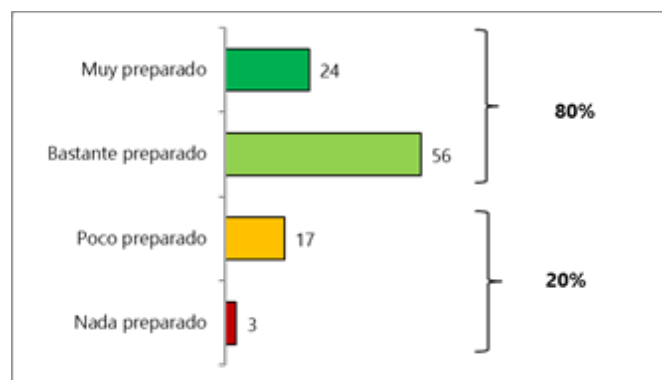
La mayoría del alumnado aprueba el horario matutino para estas asignaturas y la modalidad presencial.

Sobre los docentes predomina la opinión de que los profesores del TIM dominan sus temas, están bien preparados (80%) y cerca de la mitad opina que cuentan con capacidad para

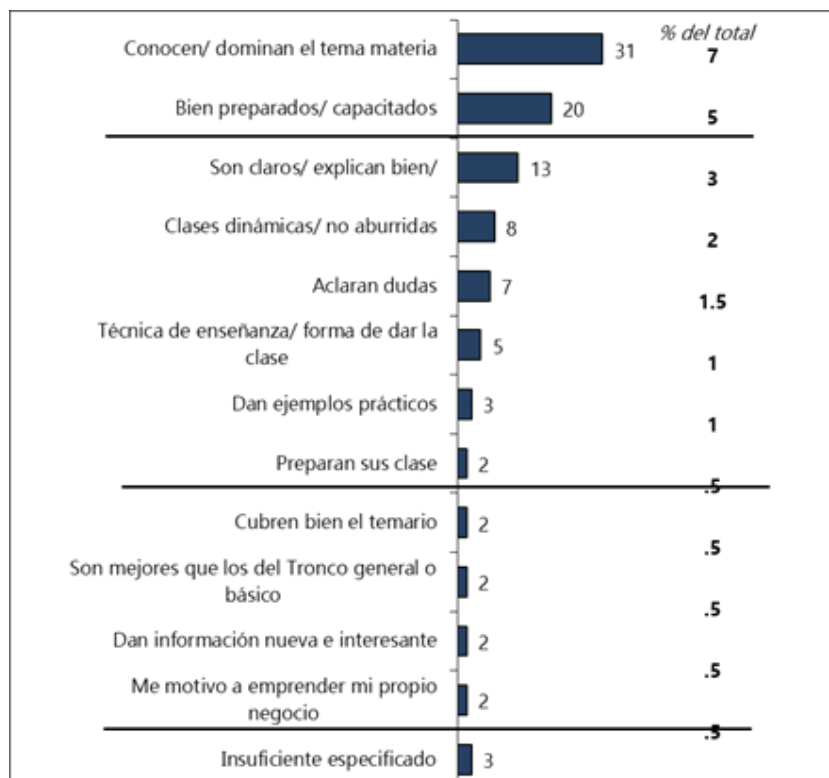
impartir las asignaturas asignadas. En términos generales se percibe que tienen capacidad para asesorarles, acompañarlos en su formación, capacitarlos en algunas habilidades más allá de la ingeniería y en motivarles para comprender los contenidos de las asignaturas del TIM (ver Gráfica 6, 7 y 8).



Gráfica 6. Capacidad del docente del TIM



Gráfica 7. Valoración del dominio de los temas y capacidad de los docentes que imparten asignaturas del TIM



Gráfica 8. ¿Por qué? Respuestas específicas del 24% que contestó que están "muy preparados" los docentes del TIM

Conclusiones

De los temas relevantes que buscan atender las asignaturas del TIM, son reconocidos por los estudiantes, temas como el respeto, la ética, el trabajo en equipo, la responsabilidad social y la tolerancia, de esta manera “el Gran Engranaje que nos comenta Sabato (1991), del que los seres humanos acabaron por ser oscuras e impotentes piezas” se va desmitificando. El reconocimiento del otro, del interlocutor, del semejante. Tanto el individuo aislado como la colectividad son abstracciones, ya que la realidad concreta es un diálogo, puesto que la existencia es un entrar en contacto del ser humano con las cosas y con sus iguales. El hecho fundamental es el “*hombre con el hombre*”.

El profesorado reconoce que la educación no es solamente un proceso lineal y reduccionista, sino que además también es complejo, pues intervienen una serie de elementos internos como el estado de ánimo, las emociones, los valores, la relación dialógica en forma horizontal –simétrica-, entre profesor(a) y el alumnado (Cid, 2006). El fin buscado es participar en un aprendizaje transformacional (Harvey y Knight, 1996), en el que la atención que se centra en el alumnado sea, en conjunto, potencialmente crítica (Barnett, 1997) y así establecer un diálogo reflexivo. También se deben considerar las dualidades de la complementariedad. Así, por ejemplo, se tiene planificada la clase de acuerdo al programa analítico de una asignatura y sin embargo como ha ocurrido en la asignatura de “Género y sexualidad”, estamos abiertos a “desplanificar” en función de las necesidades que emergen en la clase, cuando se tocan los temas como “mitos del amor romántico” o “violencia de género”.

En conclusión, todo proceso educativo es una interpretación, un reordenamiento (comprensión-transformación-comprensión), es complejo, es incierto, es una recreación diferencia de un reflejo especular que es estático (Cid, 2006). El programa de formación integral denominado inter y multidisciplinar (TIM) permite concebir a la educación como práctica de la libertad y como formadora de la paz, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad, el respeto a la diversidad y la comprensión del otro. La ineludible responsabilidad de formar hombres y mujeres integrales desde una formación inter, multi y transdisciplinar en lo humanístico, ético, político, en equidad e igualdad con perspectiva de género, participativo, colaborativo y en lo transformador de su compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnet, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Brockbank, A., & MacGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cid, A. (2006). “Más allá de mi docencia en Ingeniería: una mirada desde la complejidad”. En M. Santos, & A. Guillaumín (eds.) (2006). *Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro, páginas 259-275.
- Cid, A. (2018). Avances del Tronco inter y multidisciplinar de la DCBI. *Gaceta Conexión CBI* Publicación cuatrimestral. Año7,(16), Mayo-Agosto, 3-8. Recuperado de: http://cbi.azc.uam.mx/es/CBI/Gaceta_ConexionCBI_16.
- Cid, A., & Martínez, S. (2016). Experiencias desde la formación del alumnado de Ingeniería: historias de vida. *Praxis educativa. Dossier Temático: a Didáctica como disciplina*, 12(22), páginas 61-78.
- Harvey, I., & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Sabato, E. (1991). *Hombres y Engranajes*. México: Seix Barral.
- Shön, E. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. México: ANFEI.

Dimensiones y principios para el diseño de espacios educativos desde la investigación

Bautista, Guillermo¹; Escofet, Anna²; Gros, Begoña³; López, Marta⁴; Marimon-Martí, Marta⁵; Rubio, María José⁶; Sánchez-Martí, Angelina⁷

¹Universitat Oberta de Catalunya, gbautista@uoc.edu

²Universitat de Barcelona, annaescofet@ub.edu

³Universitat de Barcelona, bgros@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, m.lopez@ub.edu

⁵Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, marta.marimon@uvic.cat

⁶Universitat de Barcelona, mjrubio@ub.edu

⁷Universitat Autònoma de Barcelona, angelina.sanchez@uab.cat

RESUMEN

Los avances experimentados en el ámbito de la educación requieren poner atención preeminente en la investigación sobre cuáles son los cambios que debería experimentar la configuración y la organización del espacio de aprendizaje), así como las condiciones, las dinámicas y las metodologías que en estos espacios se desarrollan. Este paper presenta los primeros resultados y diseños del proyecto: "SMART CLASSROOM Codiseño de entornos de aprendizaje innovadores: investigando nuevos modelos de aula". De este modo, se ha llevado a cabo un proceso de codiseño aplicando el diseño basado en la investigación.

PALABRAS CLAVE

Espacios de aprendizaje, centro educativo, codiseño, aula.

ABSTRACT

The advances in the field of education require a preeminent attention in what changes should be done in the configuration and organization of the learning space, as well as the conditions, dynamics and methodologies that should take place inside the spaces designed. This paper presents the first results and designs of the project: SMART CLASSROOM, Co-design of innovative learning environments: researching new classroom models. A co-design process has been carried out following the steps of a research-based design.

KEYWORDS

Learning spaces, school, codesign, classroom.

DESARROLLO

Objetivos

Los avances experimentados en el ámbito de la educación y la aparición de nuevas estrategias pedagógicas requieren poner atención preeminente en la investigación sobre cuáles son los cambios que debería experimentar la configuración y la organización del espacio de aprendizaje (principalmente las aulas y los subespacios que las configuran y los espacios adyacentes), así como las condiciones, las dinámicas y las metodologías que en estos espacios se desarrollan.

Los nuevos planteamientos de centros educativos y las necesidades educativas actuales requieren nuevos espacios de aprendizaje configurados e implementados a partir de un conocimiento científico surgido de una investigación interdisciplinar, sistemática y de excelencia. Las bases conceptuales y teóricas de nuestra investigación giran en torno a conceptos como smart classroom (EDUCAUSE - Learning Spaces), Innovative Learning

Environments (ILE project del Center for Educational Research and Innovation de la OCDE) y New Generation Learning Spaces (Bayers & Imms, 2016).

El objetivo general de la intervención que presentamos ha sido “co-diseñar, implementar y evaluar modelos innovadores de aula atendiendo a los subespacios que las configuran y los recursos que las dotan, poniendo especial atención a la integración didáctica e invisible de las TIC”. Para ello, se han considerado en su diseño tres dimensiones: ambiental, pedagógica y tecnológica.

La finalidad de la intervención es llegar a establecer las condiciones, las dinámicas y las metodologías que deben inspirar y guiar la práctica educativa en estos nuevos modelos de aula para hacer el máximo de eficiente y satisfactorio el proceso de aprendizaje y para contribuir a la mejora del contexto de innovación didáctica con el que se encuentran los docentes en los centros de educación primaria y secundaria.

Fundamentación teórica

Los avances actuales en la metodología de enseñanza deben ser desarrollados en espacios de aprendizaje que poco tienen que ver con los que encontramos en la mayoría de centros educativos. El conocimiento aportado por la investigación educativa muestra la necesidad de un cambio importante en la configuración de las aulas y centros educativos en general. Este cambio debe estar fundamentado en la investigación y en la idea de que el espacio puede resultar un agente para el cambio educativo mediante un proceso de transición dirigido que vincule pedagogía, tecnología y ambiente (Byers et al, 2016).

En la actualidad, la gran mayoría de centros educativos se identifican de forma subyacente con el modelo industrial taylorista pero aplicado al alumnado, como en su momento se aplicó a los trabajadores de las fábricas (Nair y Fielding, 2005), con unos espacios escolares centrados en la actividad del profesor (Byers et al, 2016). Sin embargo, el diseño del espacio debería tener en cuenta las características y necesidades del alumnado en un contexto social que no sólo incorpore nuevos usos de las tecnologías digitales, sino que avance hacia nuevas formas de comunicarse y nuevos modelos de trabajo cara a cara, colaborativo y en red, y busque formas de organización y de relación notablemente diferentes a las actuales, más flexibles, horizontales y eficientes (Marcelo, 2013) y que requieran espacios de aprendizaje diseñados para fomentar, entre otros, el trabajo en equipo, creativo, social, abierto, flexible y ubicuo (Mathews y Lippman, 2015).

Diferentes informes elaborados por organismos internacionales como la OCDE (2013) y la Comisión Europea (Dumont e Istance, 2010) consideran que la mejora de la educación pasa, entre otros factores, por una organización diferente y menos rígida del tiempo y el espacio en los centros educativos, elementos que condicionan fuertemente las dinámicas de aprendizaje. Otros estudios muestran específicamente cómo alguno de los factores relacionados con el cambio en la organización, las condiciones y el uso del espacio educativo influyen positivamente en los resultados académicos y en la satisfacción de los implicados (Byers, et al, 2014). A su vez, estos estudios también revelan un creciente interés del profesorado y los equipos directivos por acompañar los procesos de innovación didáctica con cambios conceptuales y estructurales de los espacios de aprendizaje.

Todo ello lleva a plantear la necesidad de diseñar aulas y espacios de nueva generación (Bautista y Borges, 2013), espacios educativos que permiten combinar actividades de aprendizaje centradas en la indagación y en una visión activa del estudiante de manera abierta y constructiva, a la vez que usan las tecnologías digitales y se adaptan estructuralmente a los diferentes momentos y necesidades del proceso de aprendizaje y lo facilitan.

Dimensiones: Pedagógica, ambiental y tecnológica

Los estudios revisados sobre la influencia de los espacios en el aprendizaje revelan dos aspectos importantes. Por una parte, no existe un único modelo o experiencia que guíe

la definición de un buen espacio de aprendizaje. Cada espacio debe dar respuesta a las necesidades de sus agentes y del contexto educativo en el que se enmarca (Bautista y Borges, 2013). Por otra parte, es importante profundizar en el estudio de la relación entre la dimensión pedagógica, ambiental y tecnológica.

La dimensión pedagógica en la conceptualización y diseño de las aulas se ocupa de analizar cómo el paradigma pedagógico que guía la práctica educativa debe también orientar las decisiones sobre la configuración del espacio de aprendizaje. Un diseño de aula basado en la actividad de aprendizaje y en el bienestar tanto de los alumnos como los profesores permitirá responder a diferentes contextos de aprendizaje.

En el año 2006, dentro del Programme on Educational Building de la OCDE, se creó el grupo de trabajo sobre la evaluación de la calidad de los recursos educativos. El programa destacó la importancia del rendimiento y la efectividad de los edificios escolares, tomando en cuenta la infraestructura física, la seguridad y la sostenibilidad ambiental. Recientemente, varios autores han profundizado en el trabajo sobre estos aspectos relacionados con la infraestructura, la arquitectura del espacio, su accesibilidad y sobre todo, cómo afecta el ambiente y los aspectos físicos básicos (luz, acústica, temperatura, ventilación, color, etc.) al desarrollo de los procesos de aprendizaje y a la percepción y bienestar del alumnado durante los mismos (Sala y Rantala, 2016). Inicialmente, estos estudios se relacionan con el bienestar físico y psicológico provocados por el ambiente de aprendizaje (Barret y Zhang, 2009), pero hay autores que ya desde hace tiempo vinculan también el espacio como precursor de cambio metodológico y forma de aprender (Dovey y Fisher, 2014).

Por otro lado, la implementación de tecnologías digitales en las aulas no significa necesariamente la mejora y el avance de los entornos de enseñanza y aprendizaje. Aun así, muchos autores coinciden en que hay varios factores clave que impulsan a la tecnología digital como un componente y oportunidad central para el cambio del sistema educativo. Según la OCDE (2013), en los espacios tech-rich, las tecnologías digitales pueden desempeñar varias funciones clave en el proceso de cambio, incluida la posibilidad de adaptar el aprendizaje a las necesidades y ritmos individuales del alumnado, proporcionar herramientas para ser más creativos o trabajar colaborativamente.

Aunque el espacio sea tech-rich, esta tecnología debe ser solo un medio para el profesor y el estudiante y por lo tanto el diseño del aula debe procurar una presencia no preeminente. Resulta un error asociar la idea de espacio de nueva generación o aula innovadora a una presencia visible e intensiva de tecnología en el espacio. Precisamente, en la actualidad los dispositivos digitales son portables, con distintas medidas y altamente integrados, para facilitar esta presencia discreta, ergonómica y supeditada a la metodología. Como defiende Gros (2010), las tecnologías deben ser introducidas en las aulas de forma invisible, de manera que se encuentren a disposición del alumnado y el profesorado de manera permanente, como instrumento de trabajo intelectual y como herramienta de construcción compartida de conocimiento.

Contexto de aplicación, participantes y fases de la intervención

El contexto en el que se ha llevado a cabo la propuesta de intervención se ha centrado en cinco centros participantes, 3 centros de primaria y 2 institutos de educación secundaria, todos ellos procedentes de cinco ciudades del área metropolitana de Barcelona. El proceso para su selección se llevó a cabo a través de un concurso abierto en el que podían participar centros de primaria y secundaria. Los participantes debían fundamentar las expectativas y razones para llevar a cabo un cambio de espacios y el centro debía tener un espacio disponible para poder hacer la intervención de reconstrucción del aula. También se pedía un compromiso en la participación del proceso y en la evaluación de los resultados. Los cinco centros participantes, por lo tanto, cumplen con estas características y están ubicados en barrios de clase media. En cada centro se ha implementado un aula (cinco aulas).

La intervención ha seguido un modelo participativo que vincula la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias) con el equipo investigador, para iniciar un proceso de cambio, un proceso de co-diseño de las aulas, con la intención de incidir y transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los participantes.

Las fases de la intervención han sido tres: la diagnóstica, la de intervención y la evaluativa.

Fase diagnóstica

En la primera fase el equipo investigador recogió información del equipo directivo y el equipo impulsor del proyecto en cada uno de los centros participantes. Se efectuó un diagnóstico inicial sobre el modelo pedagógico del centro, la situación de los espacios disponibles para hacer la intervención y las expectativas del equipo.

Fase de intervención

En la segunda fase se realizaron 3 talleres. El primer taller tenía como objetivo conocer las expectativas del profesorado y el alumnado. Para ello, se realizó un taller con el profesorado y se pidió que expresara cuáles eran los aspectos positivos y negativos del espacio actual en base a la dimensión ambiental, tecnológica y pedagógica. Y, posteriormente, se pidió el dibujo de un aula ideal. Esta actividad permitió tener un análisis de la situación de partida de cada participante.

Se solicitó al profesorado que replicarán esta misma actividad con sus estudiantes en 3º y 4º de primaria y en 2º y 4º de ESO. Al alumnado se le pidió escoger los espacios o aspectos del centro que más les gusta y los que menos. Posteriormente se votaron y se seleccionaron 5 espacios, se fotografiaron y se compartieron todas las imágenes. En cada grupo, el profesor seleccionó a 3 niños para participar en el segundo taller. Además, también dibujaron su aula ideal.

El segundo taller se centró en la ideación y participaron profesores y estudiantes. En primer lugar, los estudiantes presentaron sus diseños del aula ideal y se debatió con los profesores y el equipo de investigación. Posteriormente, el equipo de investigación junto con los estudiantes trabajó sobre las propuestas realizadas para profundizar en las expectativas y problemas detectados. Y, en paralelo, se pidió al profesorado que a partir del diagnóstico inicial concretarán los aspectos que cambiarían en el aula a nivel ambiental, tecnológico y pedagógico.

En el tercer taller participaron el equipo de profesores, 4 estudiantes y 2 representantes de las familias. El objetivo fue diseñar el prototipo del aula. Para ello, se pidió representar las áreas que debía tener cada aula de acuerdo con el espacio escogido en cada centro y hacer una lista de elementos que deben tener el nuevo espacio que son fundamentales para su configuración: tipos de mesas y sillas, luces, zonas de descanso, pantallas, etc. El diseño del aula debía responder siempre a objetivos pedagógicos.

Estos talleres dieron como resultado un prototipo de aula, con la subsiguiente implementación. Durante la creación de las aulas prototipadas, se ha llevado un seguimiento constante de todos los aspectos: construcción y/o adecuación del aula, compra de mobiliario, compra de dispositivos, etc.

Fase de evaluación

En esta fase nos interesa poder comprobar si se producen cambios relevantes en los tres aspectos que centran nuestros co-diseños (ambiental, pedagógico y tecnológico), tanto desde la mirada de los participantes como desde el propio equipo investigador. En la actualidad, se está realizando la evaluación de las dinámicas de funcionamiento de cada aula a partir de diferentes instrumentos de recogida de datos, como los autoinformes de los docentes que

las utilizan, las observaciones de sesiones en el espacio por parte del equipo investigador y los grupos focales con participantes docentes y alumnado.

Todos los instrumentos siguen una pauta libre, pero respetando las tres dimensiones propuestas: ambiental, pedagógica y tecnológica. Y el objetivo de todos ellos es comprobar si se ha producido un cambio relevante en estos tres aspectos, tanto desde la mirada de los participantes como desde el propio equipo investigador.

Hasta el momento solo se tienen datos analizados de las observaciones.

Resultados y conclusiones

Resultados

Del análisis de 20 observaciones realizadas por el equipo investigador, se desprenden los siguientes resultados.

En relación a la parte ambiental, se contempla el bienestar de los estudiantes y profesores en un espacio amplio y con diversidad de subespacios para estar allí, haciendo diferentes actividades. Además, el mobiliario es el mínimo, flexible e imprescindible, de tal forma que hay una atmósfera de tranquilidad y organización. Ha cambiado la percepción de las personas que habitan el aula. Desde un espacio de control y reactividad a un espacio de aprendizaje, respeto y pro-actividad.

Respecto de la dimensión pedagógica, se observa que la flexibilidad de la configuración de los espacios está dando respuesta a diferentes tipos de actividades y momentos en el aprendizaje. Los co-diseños surgidos no presentan zonas definidas que no se pueden cambiar, de esta forma el espacio responde mejor a cualquier necesidad.

En relación a la dimensión tecnológica, la característica común observada en todos los centros es la integración de dispositivos y recursos digitales de manera invisible, por lo tanto, que están disponibles este tipo de recursos en el aula para cuando el alumnado y el profesorado los precise, pero que no ocupen gran parte del espacio ni tengan gran representatividad. En algunos centros se ha optado por sustituir la PDI por una pantalla interactiva. En todos los centros se han sustituido todos los ordenadores de sobremesa y se ha optado por una integración invisible de la tecnología con un hub de Chromebooks o un conjunto de ordenadores portátiles y tabletas.

Conclusiones

Mediante un proceso participativo entre investigadores, docentes, estudiantes y familias de cinco centros educativos, se ha realizado un proceso de co-diseño, implementación y evaluación de la organización y la estructura (arquitectura interior y diseño) de modelos innovadores de aula para cada uno de los centros, atendiendo a los subespacios que las configuran y los recursos que las dotan, y poniendo especial atención a la integración didáctica e invisible de las TIC.

Los prototipos de las aulas que han emergido del codiseño son muy diversos, ya que cada uno se adapta al contexto y a las metodologías pedagógicas llevadas a cabo en los centros. De este modo, no existe un único modelo para la definición de un buen espacio de aprendizaje. Cada espacio debe dar respuesta a las necesidades de sus agentes y del contexto educativo en el que se enmarca (Bautista y Borges, 2013). Aun así, hay características comunes a los espacios co-diseñados, que se desprenden de las observaciones realizadas: la sensación de un estado de bienestar de los estudiantes y de los docentes en el espacio en que se desenvuelven, y por otro, la flexibilidad de la configuración de estos espacios en función de la actividad de aprendizaje que se realiza. La diversidad de recursos digitales también se ha adaptado a cada contexto. Aún así, en todos ellos se ha mantenido una integración “invisible”

de los dispositivos digitales, garantizando su uso en el momento en el que se necesitan, a la vez que se ha preservado una presencia no invasiva de estos dispositivos en el espacio.

Esta información recogida hasta el momento y la que todavía queda por recoger, aportará evidencias que nos permitan valorar los resultados para el desarrollo de la docencia, y ver cómo afecta el co-diseño a cada centro y qué cambios permite introducir a distintos niveles (organizativo, curricular, docente) según cada etapa educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barret, P., Zhang, Y., Moffat, J. y Kobbacy, K. (2017). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689.

Barrett, P., & Zhang, Y. (2009). Optimal learning spaces: design implications for primary schools. SCRI Research Report. Retrieved from <http://usir.salford.ac.uk/18471/>

Byers, T., & Imms, W. (2016). Does the space make a difference? Empirical retrospective of the impact of the physical learning environment on teaching and learning evaluated by the New Generation Learning Spaces Project. Brisbane, Queensland: The Anglican Church Grammar School.

Byers, T., Hartnell-Young, E., & Imms, W. (2016). Empirical evaluation of different classroom spaces on students' perceptions of the use and effectiveness of 1-to-1 technology. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/BJET.12518>

Bautista, G., y Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences, 15(3), 18–21.

Dovey, K., y Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, 19(1), 43-63.

Dumont, H.; Istance, D., y Benavides, F. (Eds.) (2010). The nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice. Paris: OECD publishing.

Gros, B. (2010). El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47.

Nair, P., y Fielding, R. (2005). The language of school design: Design patterns for 21st century schools. Minneapolis: DesignShare.

Oblinger, D., y Lippincott, J.K (2006). Learning Spaces. Boulder, CO: Educause.

OCDE (2013). Innovative Learning Enviroments. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

Validación de las actividades docentes para la mejora de la competencia comunicativa oral, personal y social de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria

Morillo Maymón, Àngels¹; Gràcia García, Marta²; Jarque Fernández, Sonia³

¹Universidad de Barcelona, amorillomaymon@gmail.com

²Universidad de Barcelona, mgraciag@ub.edu

³Universidad de Barcelona, soniajarque@ub.edu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue validar una propuesta docente implementada a 14 alumnos de primero de Educación Secundaria Obligatoria de un centro público para mejorar la competencia personal y social y la competencia lingüística oral a través de la metodología conversacional (Gràcia et al., 2015) y la personalización de los aprendizajes (Coll, 2018).

La propuesta fue desarrollada por la docente, principal investigadora, en la asignatura optativa de mediación y consistió en plantear diferentes actividades adaptadas a los intereses de los alumnos en el contexto del aula. Durante las primeras clases, se exploraron sus conocimientos previos sobre conflictos personales y emociones, nivel de autoconocimiento y percepción del clima en el aula, así como sus intereses y motivaciones de aprendizaje. Esta información ayudó a articular y presentar las actividades, prestando especial atención al contexto físico y social del aula.

El resultado de la implementación fue evaluado por diferentes instrumentos aplicados a los alumnos y la docente, entre los que se encuentran rúbricas, cuestionarios y la aplicación digital EVALOE-SSD.

El análisis de los diferentes resultados mostró que la implementación de la propuesta docente mejoró, entre otros, las habilidades docentes de la profesora y la competencia lingüística oral de los alumnos, así como el clima en el aula, la autoestima y el nivel de autoconocimiento de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria, competencia social-personal, competencia lingüística oral.

ABSTRACT

The objective of this research was to validate a teaching proposal implemented to 14 students of Secondary Education of a public school to improve personal-social skill and oral linguistic skill through conversational methodology (Gràcia et al., 2015) and the personalization of learning (Coll, 2018).

The proposal was developed by the teacher, main researcher, in the optional subject of mediation and consisted of presenting different activities adapted to the interest of the students in the context of the classroom. During the first classes, their previous knowledge about personal conflicts and emotions, level of self-knowledge and perception of the working environment in the classroom, as well as their interests and learning motivations, were explored. This information helped to articulate and present the activities, paying special attention to the physical and social context of the classroom.

The results of the implementation was evaluated by different instruments applied to students and the teacher, among which are rubrics, questionnaires and the digital application EVALOE-SSD.

The analysis of the different results showed that the implementation of the teaching proposal was able to improve, among others, the teaching skills, the oral linguistic competence of the students as well as the working environment in the classroom, the self-esteem and the level of the self-knowledge of the students.

KEYWORDS

Secondary Education, social-personal competence, oral linguistic competence

Objetivos

El objetivo del trabajo que se presenta es analizar si se producen cambios en las competencias relacionadas con el ámbito lingüístico oral, personal y social de estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) después de la implementación de una intervención docente basada en la metodología conversacional durante en el segundo semestre del curso académico 2018-19, en la materia optativa de Mediación.

El presente trabajo pretende recoger los resultados vinculados a la evaluación de las actividades de la intervención docente respondiendo a las siguientes preguntas de investigación: 1) Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿hay mejora en las funciones comunicativas de los alumnos¹; 2) ¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son, respecto al inicio del semestre?; 3) ¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?

Fundamentación teórica

Socioconstructivismo y personalización del aprendizaje

La investigación toma como base las teorías socioconstructivistas del aprendizaje y del desarrollo, que se caracterizan por dar un papel decisivo a los aprendizajes que realizan los alumnos con la ayuda de otras personas, y a lo que aportan: conocimientos previos, expectativas, intereses, motivaciones (Coll, 2010), convirtiendo a los alumnos en protagonistas de sus propios aprendizajes (Coll y Solé, 1990; Solé, 1995).

Tal y como señala Coll (2010), el planteamiento de la educación escolar actual bebe de las bases de estas teorías y basa la construcción del conocimiento en el triángulo interactivo (Coll y Solé, 1990). Éste tiene como ejes fundamentales la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos escolares y el papel del docente. La actividad cognitiva de los alumnos se fundamenta en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que este concede a las nuevas experiencias y contenidos escolares, partiendo del conocimiento previo ya construido. Cuando los alumnos atribuyen significados a lo que aprenden, revisan esquemas de conocimiento y los modifican.

Para que esto se produzca se deben cumplir dos condiciones esenciales identificadas por Ausubel (1968) y revisadas por Novack (1998), citados a Martín y Solé (1990). En primer lugar, ha de haber cierta predisposición del alumno a hacer aprendizajes. Este punto estará relacionado con los componentes motivacionales, relacionales y emocionales que darán sentido al aprendizaje. En segundo lugar, los contenidos han de ser potencialmente significativos y presentarse en el espacio generado entre lo que el alumno puede aprender y lo que puede hacer con la ayuda del docente.

El desarrollo de estos procedimientos y criterios han ayudado a construir el concepto de personalización del aprendizaje (Coll, 2018), formando parte de la conceptualización de la innovación docente presentada. Coll define la personalización como “el ajuste de las actividades de aprendizaje y de acción docente a las características, necesidades e intereses de los alumnos” (Coll, 2018). De tal manera, entendemos que el alumno es capaz de decidir en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo los aspectos relativos a las actividades o a los tiempos que se emplean y que, por tanto, es necesario fomentar la personalización del aprendizaje y situar al alumno en el centro de los planteamientos educativos.

Metodología conversacional

Siguiendo a Mercer (2010), el lenguaje es la principal herramienta cultural del aula. Permite desarrollar las relaciones entre docentes y alumnos y potenciar el razonamiento y la comprensión. Una de las herramientas principales en este proceso son las estrategias discursivas (Gràcia y Segué, 2009) que se apoyan en el proceso de construcción de

1 Durante todo el documento, se utiliza el masculino genérico para referirnos a los dos sexos, de manera indistinta.

significados y mejoran la comunicación (Gràcia y Segué, 2009; Onrubia, 1995). Así pues, es muy importante implicar a los alumnos en interacciones comunicativas dentro de los contextos escolares (Gràcia, 2015). Gràcia et al. (2015) han desarrollado la metodología conversacional a partir de las propuestas de Mercer (análisis del discurso); de la didáctica de la lengua, del tratamiento integrado de las lenguas y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. La metodología conversacional consiste en hablar, conversar y discutir para desarrollar la competencia lingüística y co-construir el conocimiento en sus diversas áreas. Sus características comprenden diferentes dimensiones como son la gestión del aula, introducir las estrategias comunicativas y lingüísticas, las funciones del lenguaje, la elaboración de textos orales y las estrategias discursivas.

Aunque se ha incrementado el interés por el estudio de la comunicación oral en el aula (Gràcia et al., 2017; Howe, Hennesy, Mercer, Vrikki, y Wheatley, 2019; Mercer, 2010) y se ha avanzado en el reconocimiento de su importancia en la función guiada del conocimiento, no se ha progresado suficientemente ni en la aplicación de instrumentos para mejorar la competencia oral en el aula ni en su análisis, siendo en la etapa de ESO donde menos investigación se ha desarrollado.

La competencia lingüística oral y la competencia personal social en la ESO

El marco actual de la Educación Secundaria se encuentra regulado por la Ley de Educación de Catalunya (Generalitat de Catalunya DOG 5422, 2009). Esta proporciona las pautas y los referentes para la organización de la acción educativa y realiza una propuesta de currículum. El artículo 57 de la misma ley plantea el desarrollo del currículum a fin de adquirir las competencias básicas que contribuyen a la mejora personal de los alumnos. El desarrollo de las competencias básicas se sitúa en el eje del proceso educativo y de esta innovación.

Si nos fijamos en el decreto de ordenación de los estudios secundarios, el ámbito lingüístico es “un factor básico para el despliegue de todas las competencias” (Generalitat de Catalunya, 2015, art 8). La competencia oral constituye un factor de integración social de las personas. Saber escuchar y saber hablar bien son competencias imprescindibles para poder desarrollar unas buenas relaciones personales y sociales. Así pues, ser competente oralmente facilitará un mejor aprendizaje, la elaboración y la expresión de ideas, opiniones y sentimientos y la construcción del mismo pensamiento (Mallart y Sarramona, 2015).

Si bien la competencia oral es fundamental para el desarrollo del resto de competencias, la competencia personal y social es una base imprescindible en el proceso global de aprendizaje. Esta permite el desarrollo de los proyectos de vida de los jóvenes y la que los ayuda a interactuar y participar en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya ha publicado el despliegue de esta competencia (Sarramona, 2018), en el que se remarca la importancia del trabajo personalizado con los alumnos. Esta competencia está relacionada con aspectos de crecimiento y aprendizaje de los alumnos y contiene tres dimensiones a trabajar: la participación en el aula, el autoconocimiento y la reflexión metacognitiva del aprendizaje, lo que se conoce como aprender a aprender (Sarramona, 2018).

Método

Contexto de aplicación

La investigación se ha desarrollado en un centro público de educación secundaria de un municipio del área metropolitana de Barcelona. El centro tiene matriculados 652 alumnos repartidos en 6 líneas de primer curso de ESO, 5 en segundo, tercero y cuarto y 2 líneas en bachillerato. Es un centro con un 0,6% de alumnado recién llegado y recibe alumnos de todas las escuelas de primaria del municipio.

La implementación de la innovación docente se realizó en el espacio de intervención del aula clase donde la investigadora principal impartió la docencia en la materia optativa de

Mediación (14 sesiones de dos horas). Es necesario recordar que en estas materias los alumnos se agrupan por sus intereses. Es decir, que la distribución de los alumnos en estas materias no se corresponde con las agrupaciones ordinarias de aula primero A, primero B, sino con una elección previa entre otras materias optativas.

Participantes

Han participado en la investigación un grupo de alumnos inscritos en la materia optativa Mediación, su profesora, que es la investigadora principal y dos investigadoras más. El grupo lo formaron 14 alumnos entre 12-13 años, 4 chicas y 10 chicos. Fue un grupo heteronegéneo y predispuesto a trabajar, con un nivel sociocultural medio y con diversidad cultural y funcional que se ha enriquecido con la participación de una alumna con discapacidad intelectual límite, un alumno diagnosticado con un trastorno obsesivo compulsivo y otro alumno recién llegado de Pakistán, con muchas dificultades para entender la lengua catalana y castellana. La docente conocía las características personales y académicas de cada alumno antes de iniciar las clases.

La investigadora principal es la docente que imparte la materia desde hace 7 años en el mismo centro. En estos momentos, está inmersa en un proceso de elaboración de tesis doctoral y los resultados que se presentan forman parte del estudio piloto. Las otras dos investigadoras han participado en su condición de tutoras de esta tesis.

Instrumentos

Aplicación digital de desarrollo profesional: EVALOE-SSD

Es un instrumento diseñado para la autoevaluación, reflexión, toma de decisiones e introducción de cambios en la práctica docente con el fin de promover el desarrollo de la lengua oral en contexto educativo formal, validado en educación infantil y primaria (Gràcia 2018).

Se trata de una aplicación digital que incluye un cuestionario de 30 ítems y cada uno tiene tres opciones de respuesta (tres caras diferentes en color verde, amarillo y rojo que indican: muy satisfecho, satisfecho, poco satisfecho). Para contestar estos ítems y para introducir mejoras en las clases la app proporciona cuatro tipos de ayudas (texto escrito, audio, vídeo, imagen) que permiten al docente responder de manera informada.

Al final de cada valoración, el docente escoge tres ítems (de entre seis que propone la app) en los cuáles debe pensar y planificar actuaciones para mejorar su práctica docente en relación con el contenido de esos ítems y plantear ese trabajo desde los contenidos de la materia. La aplicación digital permite que se pueda revisar la información incluida en la aplicación (por ejemplo, leer la definición de cada ítem, consultar las dimensiones a las que pertenecen, ...) y consultar las diferentes ayudas cuando lo consideren necesario.

Cuestionario elaborado ad hoc para evaluar el ámbito personal y social: la dimensión de autoconocimiento

Se ha elaborado este instrumento para conocer el grado de autoconocimiento y valorar si se ha avanzado en la competencia. El cuestionario se realizó mediante la aplicación Google Forms.

Se componía de 12 preguntas, que respondían a la concreción de los ámbitos de aprendizaje que ha elaborado el Departament d'Educació (Sarramona, 2018) de 3 tipos de preguntas. En el primer tipo se pedía una valoración del 1 al 4, siendo 1 poco y 4 mucho. Otro tipo de

preguntas fue de formato abierto y en el tercer tipo de preguntas el alumno debía escoger diferentes opciones que el formulario planteaba (ver Tabla 1).

Tabla 1: Preguntas del cuestionario

Preguntas de Cuestionario de autoconocimiento	
P1	"En qué grado piensas que te conoces"
P2	Te parece útil conocerse porque"
P3	Como te parece mejor hacerlo"
P4	"Me considero una persona perseverante para llegar a mis objetivos"
P5	"Si quiero hacer una cosa, hago todo lo posible para conseguirlo"
P6	"Evalúo mis propias capacidades y si es necesario aplico medidas para mejorarlo"
P7	"Explotó mis fortalezas para estudiar. Por ejemplo, si tengo buena memoria visual miro de hacer esquemas"
P8	"En estos momentos mi autoestima es"
P9	"Verbalizo estados de ánimo. Es decir puedo explicar cómo me siento y reconozco mis emociones"
P10	"Muestro sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los otros"
P11	"Muestro actitud positiva delante de la diversidad de opiniones y soy respetuoso con ello"
P12	Explica como eres, tus gustos,

Rúbrica de autoevaluación de la dimensión lingüística oral

Se elaboró ad hoc una rúbrica (ver Tabla 2) para que el alumno reflexionase y evaluase su trabajo, de manera individual, en el ámbito lingüístico oral.

La elaboración de la rúbrica se basó en dos de las dimensiones de la EVALOE-SSD: gestión de la conversación y funciones comunicativas de los alumnos. Se desarrollaron 8 indicadores: cómo el alumno da información, qué estilo de presentación utiliza y si se hace con respeto a los otros compañeros, cómo entiende lo que se ha de hacer, si participa en la discusión, si elabora intervenciones de resumen, si escuchan las intervenciones de los compañeros y si realiza preguntas a los otros. Los alumnos debían autoevaluarse marcando una de las 4 casillas que explicaban el contenido de cada indicador.

Tabla 2: Rúbrica de autoevaluación del producto final

AUTOEVALUACIÓN PRODUCTO FINAL				
	4	3	2	1
INFORMACIÓN	Toda la información presentada ha sido clara, concisa y pensada.	La mayoría de la información presentada ha sido clara, concisa y pensada.	Mucha información presentada ha sido clara, concisa, pero no muy pensada.	La información presentada ha sido poco concisa y no lo suficientemente clara.
ESTIL DE PRESENTACIÓ	Utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	Usualmente utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	Algunas veces utilizo siempre gestos, contacto visual y de voz veu que capta la atención.	No utilizo un estilo que llame la atención.
COMPRENDER LO QUE SE HA DE HACER	He entendido lo que se tiene que hacer y presento las opiniones de manera convincente y cordial.	He entendido lo que se tiene que hacer y presento las opiniones.	He entendido lo que se tiene que hacer pero no presento todas mis opiniones.	No he entendido lo que se tiene que hacer ni presento mis opiniones.
RESPECTO A LA INTERVENCIÓN DE LOS OTROS	Todas mis intervenciones, el lenguaje no verbal y las respuestas han sido respetuosas.	Mis intervenciones, el lenguaje no verbal y las respuestas han sido respetuosas.	Algunas de mis intervenciones y respuestas han sido respetuosas y con lenguaje apropiado.	Mis aportaciones, respuestas y lenguaje no verbal no ha sido respetuosas.
PARTICIPACIÓN	He participado de manera propositiva y activa en todas las preguntas.	He participado en la mayoría de preguntas.	He participado en algunas preguntas y la docente me ha dado la palabra.	No he participado en la exposición de ideas y argumentos.
RESUMEN DE LA INFORMACIONES	He podido hacer un resumen de los que decían mis compañeros y incorporarlo a mi discurso.	He hecho un resumen de los que decían mis compañeros, pero lo he dicho sin relacionarlo con mis opiniones.	He hecho un resumen de mis aportaciones, no de los compañeros. Ha quedado como un elemento extraño.	NO he elaborado ningún resumen de mis aportaciones ni de los compañeros.
ESCUCHAR LA INFORMACIÓN DE LOS OTROS	entiendo lo que expresan los otros y relaciono lo que dicen con mis opiniones y lo incorporo.	He incorporado las opiniones i aportaciones sin repetirías.	NO siempre he incorporado las opiniones de mis compañeros.	NO he incorporado ninguna opinión de mis compañeros.
PREGUNTAS A LOS COMPANEROS	He hecho preguntas relevantes que han obligado a pensar a mis compañeros.	He hecho preguntas pero mis compañeros no las han tenido en cuenta.	No he hecho muchas preguntas a mis compañeros.	No he hecho preguntas a mis compañeros.

Cuestionario para evaluar el clima en el aula

La docente elaboró una rúbrica ad hoc para analizar el clima en el aula y su evolución (ver Tabla 3). Se redactaron 11 preguntas en relación con cómo se siente el alumno en el aula, la relación con los compañeros y con la docente. Los alumnos debían marcar en el papel una de las 5 casillas que se proponía, siendo 1 poco de acuerdo y 5 muy de acuerdo, tras una breve explicación de la docente.

Tabla 3: Valoración del clima en el aula. Rúbrica, sin descripción de cada indicador, para la valoración del clima del aula, siendo 1 poco de acuerdo y 5 muy de acuerdo con la afirmación

Valoración del clima en el aula					
	1	2	3	4	5
Estoy a gusto en esta clase					
Puedo intervenir sin problemas					
Los compañeros escuchan mis aportaciones					
Hay un buen ambiente en clase					
Los alumnos no ayudamos los unos a los otros					
La docente trae preparadas las clases					
La docente propone actividades interesantes					
La docente escucha mis aportaciones en clase					
Los alumnos tenemos claro lo que debemos hacer					
En la clase, hay las condiciones necesarias para trabajar (mobiliario, ordenadores, silencio, cuando es necesario)					

Diario de la docente - investigadora

La docente elaboró un diario de campo autoreflexivo sobre la práctica educativa de cada sesión. Se recogieron diferentes anotaciones del desarrollo de todas las sesiones de aula. Se anotaron, en la plantilla diseñada *ad hoc* (ver Tabla 4), aspectos descriptivos (descripción de las actividades, mi posición como docente en el desarrollo de la actividad, qué hacen los estudiantes, acontecimientos más significativos, si hubo conflictos, dudas y contradicciones por parte de la docente) y aspectos críticos y reflexivos en relación con la comunicación y la relación de la docente con los alumnos.

Tabla 4: Plantilla del diario de la docente

Diario de la docente	
Día: 04/02/19 sesión: 02	
PARTE DESCRIPTIVA: EXPRESIVA REALIZADA EL MISMO DÍA DE LA SESIÓN	
Descripción general de la clase (organización, ...)	
Descripción de las actividades propuestas	
¿Cuál es mi posición en el desarrollo de la actividad?	
¿Qué harán los estudiantes?	
Acontecimientos más significativos durante el desarrollo de la clase: tipos de conducta, frases textuales	
Descripción de conflictos	
Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades (anotaciones expresivas, ...)	
PARTE ANALÍTICA Y CRÍTICA: Intentar comprender la situación del aula, encontrar sentido a lo que pasa y a lo que se cree que debería pasar - ideal. Reflexiones sobre la comunicación en el aula, las relaciones entre los alumnos, cómo se aprende y se enseña. Atención a algunos estudiantes	

Procedimiento de recogida de datos

La intervención consistió en plantear diferentes actividades adaptadas a sus intereses en el contexto de aula para trabajar el ámbito personal y social y el lingüístico oral. Durante las dos

primeras sesiones (4h) se trabajó el conocimiento del otro (su nombre, aficiones, intereses, etc.) proponiendo actividades en pequeño grupo y de presentación oral. Esta información fue recogida por la docente para conocer los intereses, motivaciones, relaciones, hobbies de los alumnos y poder personalizar algunos de los recursos utilizados para realizar las actividades. Durante las primeras clases, los alumnos respondieron, de manera individual, el cuestionario de autoconocimiento y otro cuestionario para valorar el clima en el aula.

Las primeras clases también sirvieron para que la docente explorase los conocimientos previos de los alumnos sobre conflictos personales, cómo resolverlos, emociones que generan, que ayudaron a concretar las motivaciones de los alumnos sobre el contenido de la materia. Para poder trabajarlo, la clase se dividió en grupos heterogéneos y los alumnos elaboraron preguntas sobre sus intereses en relación con la materia. De todas las que se propusieron se escogieron tres: “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador? ¿Yo sería un buen mediador?” Éstas sirvieron de base para desarrollar la propuesta de actividades docentes. Una vez puestas en común y decidir entre todos el orden, la docente fue planteando durante el cuatrimestre diferentes actividades para darles respuesta. El planteamiento de algunas actividades correspondió a lo que se entiende por trabajo por proyectos: actividades en pequeño grupo heterogéneo con el objetivo final de elaborar diferentes productos (póster, role playing), que ayudaron a concretar los contenidos de las preguntas “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador?”. Al finalizar cada una de estas actividades, se proporcionaba un espacio abierto de diálogo en el que se co-construía, entre todos los grupos y de manera conjunta, el contenido sobre de lo trabajado. En otros casos, las actividades consistieron en conversaciones abiertas potenciando la participación y la interacción comunicativa de los alumnos, respetando, por parte de la docente, los tiempos de todos alumnos y valorando el progreso de sus intervenciones. La propuesta de los contenidos presentados en estas actividades se desarrolló en relación con dos de las preguntas “¿Qué características debe tener un buen mediador? y ¿Yo sería un buen mediador?” (autoconocimiento). En muchas ocasiones, la docente se convirtió en un modelo de comunicación elaborando resúmenes de sus intervenciones con corrección morfosintáctica, uso adecuado del léxico, ajuste al contexto (contenido, interlocutores), estrategias discursivas...

Es importante resaltar que en cada sesión se prestaba especial atención al contexto físico y social del aula. En la mayoría de los casos, se desplazaban las sillas y las mesas para colocarlas en forma de U y la docente se colocaba en medio con una silla. En otras clases se coloraron, en forma de círculo, únicamente las sillas para favorecer la conversación en torno al contenido de la materia; en otras se desplazaba el mobiliario escolar para poder trabajar en grupo con mesas juntas.

Todas las clases se registraron en audio de manera sistemática (28 clases) con un micrófono fijo. Se registraron con cámara fija un total de 4 sesiones. En algunas ocasiones, este material ha sido útil para realizar las anotaciones en el instrumento diario de la docente donde se recogían, de manera sistemática y diaria, las reflexiones de la docente sobre las clases. En estos momentos, están transcritas un total de 4 sesiones de clase. Este material se utilizará como un instrumento de investigación más.

Los datos relacionados con el instrumento EVALOE-SS se recogieron semanalmente, desde el 11 de marzo del 2019, a excepción de cuando no había clase (4 sesiones). En primer lugar, la docente lo utilizó para valorar las interacciones comunicativas con sus alumnos. Algunas de las preguntas del instrumento hacen referencia al progreso de los alumnos en el ámbito lingüístico oral y la docente lo ha evaluado teniendo en cuenta las interacciones entre ellos y con la docente. Otras preguntas se relacionaron con la gestión de la conversación por parte de la docente y se encuentra un tercer grupo de preguntas relacionadas con el diseño instruccional de las clases. En segundo lugar, la autoevaluación de una clase semanal dio pie a utilizar el instrumento como un recurso de formación docente puesto que se han tomado decisiones, que han consistido en seleccionar tres acciones de las que aparecen en el cuestionario, y que fueron valoradas con un “satisfecho” o “poco satisfecho”

para introducir las en sus clases semanales con el fin de conseguir la valoración de “muy satisfecho” en autoevaluaciones posteriores. Además, el uso de la herramienta ha ayudado a incorporar elementos a la intervención docente. Por ejemplo, en una de las valoraciones la docente escogió trabajar el indicador “Enseño a obtener información”. En la siguiente clase, se trabajó la importancia de saber preguntar y de hacer buenas preguntas. Por lo tanto, la herramienta ha sido también un instrumento de intervención (tercer uso). Después de la última autoevaluación se dió a la docente que contestase un cuestionario para poder valorar la utilidad que ha supuesto su uso.

Al finalizar las clases, los alumnos volvieron a responder, de manera individual, al cuestionario que evalúa el ámbito personal y social y el clima en el aula. Además, se introdujo la rúbrica de autoevaluación de la dimensión lingüística oral. El uso de los dos primeros instrumentos respondió al interés de comparar los resultados obtenidos anteriormente. El último instrumento, la rúbrica de autoevaluación oral, se contestó después de la actividad final de conclusión: una conversación en el aula que en la que se respondía a las tres preguntas iniciales “¿Qué características debe tener un buen mediador? ¿Qué necesito para ser un buen mediador? ¿Yo sería un buen mediador?” Cada grupo disponía de los diferentes productos elaborados durante el cuatrimestre, con el objetivo de que los alumnos pudieran consultarlos y que sus aportaciones y argumentos en la actividad final se respaldaran en estos trabajos.

Resultados

Se presentan resultados en relación con cada una de las tres preguntas formuladas al inicio; 1) Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿Hay mejora en las funciones comunicativas de los alumnos? 2) ¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son, respecto al inicio del semestre? 3) ¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?

En relación a la primera pregunta, “Después de la implementación de la propuesta docente y a través del trabajo propuesto ¿Hay mejoras en las funciones comunicativas de los alumnos?”, se ha analizado el uso de la aplicación digital EVALOE-SSD realizando un análisis cuantitativo de las 9 autoevaluaciones. En la tabla 5 se observa la tendencia positiva en los resultados, a medida que avanzan las autoevaluaciones, mejorando muy rápido al inicio de las clases, puesto que es cuando se introducen más cambios y progresivamente se estabilizan las puntuaciones. En las dimensiones en las que más se ha mejorado es en aquellas relacionadas con la docente (gestión de la conversación docente y dimensión instruccional). La dimensión que ha mejorado menos es la relativa a la gestión de la conversación de los alumnos. Uno de los ítems importantes para la docente, la interacción en red de los alumnos y la docente durante las conversaciones pertenece a esta dimensión, y ésta la ha valorado como satisfactoria. La dimensión de las funciones comunicativas y estrategias de los alumnos también ha mejorado, especialmente los ítems vinculados al uso de fórmulas interacción social, obtención de información, dar información y regular la acción de los otros.

Tabla 5: Resumen de los resultados de las autoevaluaciones de la docente en el EVALOE SSD

Resultados de las autoevaluaciones de la docente EVALOE-SSD																																
	Diseño instruccional						Gestión de la conversación docente						Gestión conversación alumnos			Funciones comunicativas y estrategias docentes								Funciones comunicativas y estrategias alumnos							TOTAL	
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C1	C2	C3	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7		
C1					1	0						0	0			0				0	1	1	0	1								7
C2				1	0	1	0	1	0	1	0	1			1				0	0	1	1	0	1				0	1	1	1	12
C3			0	1	0	1	0	1	1	0	1	1			1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	19
C4		1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	24
C5	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	1	28	
C6	0	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	1	2	2	38	
C7	0	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	2	1	2	1	1	2	2	0	1	1	2	2	2	2	40	
C8	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	0	2	1	2	2	1	2	2	0	1	1	2	2	2	2	44	
C9	0	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	0	1	1	2	2	2	2	44	

Los resultados más vinculados a la segunda pregunta, “¿Los alumnos pueden explicar mejor cómo son?”, corresponden al análisis del Cuestionario de autoconocimiento que se ha analizado de manera cuantitativa y cualitativa. En la Figura 1 se pueden ver los resultados cuantitativos de las preguntas 1 y de la pregunta 4 a la 11.

Comparación de medias Cuestionario de autoconocimiento.

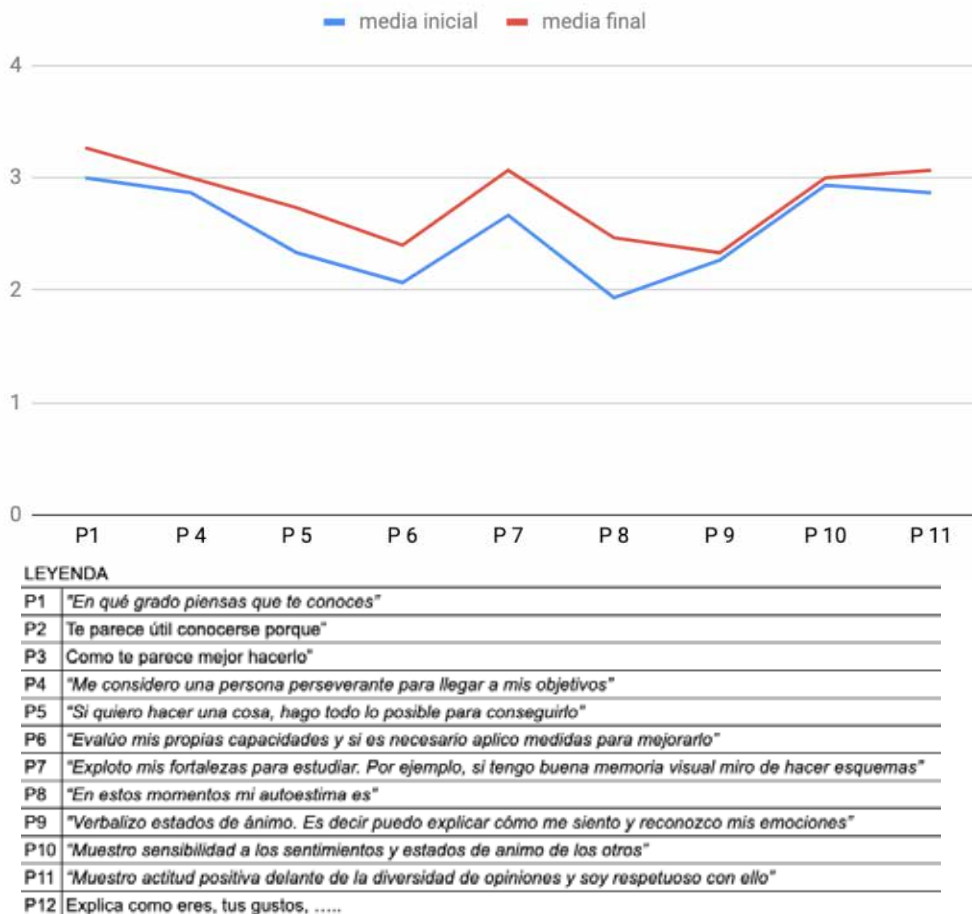


Figura 1: Comparación de medias de preguntas con respuesta cuantitativa del Cuestionario de autoconocimiento

Hay mejora en las puntuaciones de todas las preguntas. El porcentaje mayor entre medias corresponde a la pregunta 8, autoestima (0,53 puntos). La pregunta que menos porcentaje obtiene de mejora (0,06 puntos) concierne a la pregunta 10, sensibilidad hacia los sentimientos de los otros. También se puede ver que hay mejora en la pregunta 1 en relación al grado de autoconocimiento. Después de la propuesta de innovación, los alumnos piensan que se conocen mejor.

En la tabla 6 mostramos los resultados cualitativos obtenidos en la pregunta sobre el autoconocimiento (pregunta 12). Todos los alumnos han mejorado de manera sustancial sus respuestas al final de la propuesta educativa, siendo las últimas más detalladas, personales, teniendo en cuenta la visión del otro e incorporando aspectos trabajados. Por ejemplo, en el cuestionario del alumno 8 (C8), el alumno incorpora un aspecto trabajado en el aula sobre reconocimiento de emociones y cómo responder a ellas “Cuando me pongo nervioso, sé que debo hacer”

Tabla 6: Resultados de la pregunta de autodefinición del Cuestionario de autoconocimiento (respuestas en catalán)

Resultados de la pregunta de autodefinición del cuestionario de autoconocimiento. Comparación cuestionario inicial - final.		
P 12	Explica cómo eres, tus gustos, cómo te ven los otros,	
	Cuestionario inicial	Cuestionario final
C1	tímida amable bona	carinyosa, amable, patosa, vaga, desordenada però a vehades ho veig tot desordenat i ho començo a ordenar, domilona.
C2	molt llest	poc treballador, sóc esportista, sóc generós, m'agrada jugar a la play, alegre
C3	graciós amigable, alt, guapo, molt llest.	m'agrada el futbol i estar amb els amics. Soc bon amic i portegeixo als meus amics i de vegades em fico amb problemes.
C4	majo i gracioso	nerviós, hipòcrita, pesimista, me cuesta socializar-me, tinc moltes fòbies, soc graciós empàtic, inrovertit, poc treballador, alegre intel·ligent, poc seriós i ingenios.
C5	soy genial	bastant divertit i bastant alegre sempre esticent grasiets Pero també sóc una persona bastant difícil. sóc distret. Les persones em diuen que sóc torpe i un bon noi, encara que no ho sembla, m'agrada molt el futbol.
C6	callado tranquilo feliz positivo	responsable inteligente, amigable, simpático i alguna ves nervios y muy impacinete. me gustan los aviones y el patin. también las bambas.
C7	alta lista y tonta	patosa, mi padre me dice que juego bien a futbol, no soy buena estudiante soy desordenada, me gusta que me regalen cosas, me cuesta enfadarme.
C8	sóc bastant social em relaciono amb la gent i reconec els meus punts debils Parlo molt i la gent .	Sóc curiós i ma grada entendre bé el que pasa, no ma grada escriure. soc bon deportista cuan me poso nervios, se que tinc que fer.
C9	sensible atent carinyós madur	m'agrada estar alegre encara que a vegades ni ho sembla, també sóc bromista, amable amb la gent que em cau bé. m'enfad massa quan perdo als videojocs, generós, tímido, amb poca iniciativa, em dona mandra l'estudi, amb bon cor exigent i molt competiu.
C10	sóc alegre sóc divertit.	impaciente, tengo molt caracter quan m'enfado, sóc molt simpàtic i alegre, m'agrada jugar als ordinadors. intel·ligent , però en altres coses.
C11	sensible atent carinyós madur	divertido, inseguro, triste y amargado des de que me vine aquí. Em gusta las sociales y las naturales, pero nome gusta salir al campo.
C12	positiva, sentimental alegre un poc trapella, m'agrada jugar, i molt sentimental amb les desgracies dels altres	muy divetida i atrevida en tot. els meus pares diuen que tinc molta ma en el dibuix i és veritat. ràpida, sensible, simpatica, activa, pero només quan tinc que fer esport. M'agrada molt dormir i viajar i veure pelis. una mica desordenada.
C13	tranquila, callada, bona estudiant.	Bona estudiant, m'agraden les series y mirar pelis. No parlo molt pero amb les meves amigues sí. Tothom diu que soc tímida, també sóc llesta i trec bones notes.
C14	(no explica)	me llamo H tengo miedo por mi padre juego bien con mi hermano, me gusta haser bromas me gusta pesina en verano.

Referente a la última pregunta, “¿La propuesta docente ha ayudado a mejorar su competencia social?”, se han analizado diferentes indicadores en diferentes instrumentos en relación con la participación y la percepción que tienen de éstas los alumnos. El primero corresponde al “Cuestionario sobre el clima en el aula”. En éste se mejoran los resultados en todos los indicadores (ver Tabla 7), en concreto la percepción que tienen los alumnos de las intervenciones que hacen en clase (preguntas 2 y 3). En ambas se mejora la puntuación. En la pregunta 2, por ejemplo, se pasa de una puntuación de 53 puntos, en la primera respuesta al inicio de curso, a 60 puntos al final de un total de 70.

Además, en la tabla 7, también se pueden ver resultados referentes a la mejora en la escucha de la docente a las intervenciones de sus alumnos, así como el interés que suscita las actividades personalizadas que la docente plantea. También son positivos los resultados a las preguntas 1 y 4, que resumirían el objetivo principal del cuestionario, y muy similares entre ellos, por lo que se obtiene coherencia a las respuestas de los alumnos. En el siguiente apartado de conclusiones señalaremos la importancia de tener presente, para la propuesta de innovación, estos indicadores.

Tabla 7: Resumen resultados cuestionario Clima en el aula

Cuadro resumen de puntuaciones en el cuestionario Clima en el aula, respuestas iniciales y finales

Sujeto	Respuestas iniciales										
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	
C1	3	3	3	5	4	4	3	5	4	3	
C2	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	P1: Estoy a gusto en esta clase
C3	4	3	4	2	2	5	3	3	3	3	P2: Puedo intervenir sin problemas
C4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	P3: Los compañeros escuchan mis aportaciones
C5	4	5	3	4	3	4	4	4	4	3	P4: Hay un buen ambiente en clase
C6	4	3	4	4	3	4	5	5	3	4	P5: Los alumnos nos ayudamos los unos a los otros
C7	4	5	5	3	4	3	4	5	3	3	P6: La docente trae preparadas las clases
C8	4	3	4	4	3	3	5	4	4	4	P7: La docente propone actividades que me interesan.
C9	4	3	3	3	3	3	4	4	4	1	P8: La docente escucha mis aportaciones en clase.
C10	4	3	3	4	3	4	4	5	3	3	P9: Los alumnos tenemos claro que hay que hacer
C11	5	5	5	3	4	2	1	3	3	3	P10: Tenemos las condiciones necesarias para poder trabajar
C12	5	5	4	4	3	4	5	5	3	3	
C13	2	4	5	5	5	5	5	5	5	3	
C14	4	3	5	4	3	4	4	1	3	2	
TOTAL	54	53	54	52	45	53	55	57	49	43	
Sujeto	Respuestas finales										
C1	4	5	4	3	3	3	4	5	3	2	
C2	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	
C3	5	4	3	4	4	4	5	5	4	3	
C4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	
C5	5	4	5	4	3	3	5	5	3	4	
C6	4	5	5	4	3	4	5	5	4	4	
C7	4	4	5	5	3	3	5	5	4	4	
C8	5	5	5	4	4	4	5	5	4	3	
C9	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	
C10	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	
C11	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	
C12	5	5	5	5	5	4	4	5	3	3	
C13	4	1	1	4	3	3	5	5	2	3	
C14	4	4	3	4	5	4	5	5	4	3	
TOTAL	62	60	57	61	57	55	67	70	53	49	

Conclusiones

Los resultados presentados nos permiten afirmar que a medida que se va implementando la propuesta personalizada de actividades basada en la metodología conversacional, mejoran las habilidades docentes de la profesora y la competencia lingüística oral de los alumnos, concretamente los propósitos para los que los alumnos utilizan el lenguaje (funciones comunicativas). Uno de los aspectos que más han mejorado está relacionado con la habilidad para proporcionar información (E6). Al final de la propuesta docente, los alumnos informan de manera más clara, pensada y concreta respecto a la demanda; también con relación a sí mismos. Aunque la propuesta de innovación ha potenciado el avance en las interacciones en red de los alumnos, los resultados muestran que continúa siendo un aspecto a mejorar.

Aunque no podemos afirmar que la metodología empleada sea la principal promotora de los cambios en la dimensión de autoconocimiento, perteneciente a la competencia personal y social, el trabajo con los alumnos de manera conversacional y personalizado favorece que los alumnos hagan un proceso de introspección detallando sus descripciones. Esta manera de trabajar aporta un ambiente de escucha y de respeto entre ellos y con la docente que ellos mismos perciben y que favorece la expresión de emociones y la elaboración de preguntas personales que cuestionan al otro y a uno mismo. La percepción de mejora de los alumnos en, por ejemplo, su autoestima, nos parece imprescindible para que su proceso de aprendizaje sea más consciente y con una percepción de los hechos más ajustada, aumentando su confianza en las situaciones de aprendizaje.

La propuesta de innovación docente también mejora e impulsa la participación de los alumnos en el aula, así como la percepción que tienen de esta. Recordamos que la participación es una dimensión de la competencia personal y social. Aun así, se hace necesario trabajar con una herramienta que valide, de manera cuantitativa, la participación de cada alumno y que permita ver el avance individual, en el caso que lo hubiera, en cada uno de ellos y poder analizar su avance. Sentirse escuchado por los compañeros y por la docente, percibir que las aportaciones que se realizan son relevantes e importantes para los otros, favorece, sin duda,

la participación y ayuda a crear las condiciones óptimas para que los alumnos se sientan motivados y se involucren activamente en las propuestas de aprendizaje. Finalmente, añadir que estos resultados piloto ayudaran a replantear la propuesta de innovación docente para la recogida definitiva de datos de la tesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canelles, J. (2009) El treball per projectes: què i com? transcripció de la conferència. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/blocdelpec/files/2010/05/conferencia-projectes.pdf>.
- Coll, C. (2018) La personalització de l'aprenentatge escolar, una exigència de la nova ecologia de l'aprenentatge. *La personalització de l'aprenentatge*. 3 (Monogràfic), 5-11. Recuperado de <https://www.grao.com/ca/producte/la-personalitzacio-de-laprenentatge-doc03>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir i compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En Coll, C (coord) *Desarrollo y aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp 31-56) Barcelona: Graó i el Ministerio de Educación.
- Coll, C. i Solé, I. (1990). La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje : el aula como contexto. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp 357- 383.) Madrid: Psicología y educación Alianza editorial.
- Llei 187/2015 d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC: 6945.
- Gràcia, M. i Segués M T. (2009). *Psicología de l'educació i de la instrucció*. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Gràcia, M. (coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M. (2018). La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos. En M. T. Signes, C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak (eds.), *El rol central de la narración en el contexto educativo* (197-217). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo. Gràcia, M.,
- Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. and Wheatley, L. (2019) Teacher-Student Dialogue during Classroom Teaching: Does it Really Impact upon Student Outcomes? Recuperado de <https://www.researchgate.net/requests/r56561971>
- Jarpa, M., Haas V. y Collao D (2017) Escritura para la reflexión pedagógica : rol y función del Diario del Profesor en formación en la prácticas iniciais. *Estudios Pedagógicos*. 2, 163-178.
- Mallart, J. i Sarramona, J. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Martín, E. i Solé, I. (1990). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. (pp 89-113.) Madrid: Psicología y educación Alianza editorial.
- Mercer, N. (2010) "The analysis of classroom talk: Methods and methodologies" *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1–14 .
- Pujolàs, P. i Lago JR. (coords) (2014) El Programa Ca/AC L P(Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip: Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Recuperado de <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>.
- Sanmartí, N. (2016) Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía* 472. Recuperado de http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/DocumentoTDC.aspx?params=H4sIAAAAEAFW0sQrDMBBD_8az7UBohhtKvHTIUrWxtz4X0-Su-JKc_76miUM1SeiBJJWY6gK-bKhyjOC8brLdaTCD-mCRzARWm94YbRVxRO9G2ChiyoRRBZEsI9NaeL5EOLfUAI9LmFCOdga920Z0_W59fSNMuIY9XgM9sWFtMqfq-PHrU5gFFd6ZX3_PbsejL9OFH3fAAAAWKE
- Sarramona, J. (coord) (2018) *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament.
- Solé, I. (1995). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C. *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Paeivi_Tynjaelae/publication/226593203_Project-Based_Learning_in_Post-Secondary_Education-Theory_Practice_and_Rubber_Sling_Shots/links/0c96052afe18cbc1bc000000.pdf.

Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. (pp101-123) En Coll, C. (coord) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Prácticas de microenseñanza en el Aula Laboratorio de Educación Infantil: investigando e innovando en la docencia universitaria para la formación docente

Bermúdez Martínez, María¹; Latorre Medina, María José²; García Guzmán, Antonio³

¹Universidad de Granada, mbermudez@ugr.es

²Universidad de Granada, mjlator@ugr.es

³Universidad de Granada, antogagu@ugr.es

RESUMEN

Presentamos una experiencia de innovación e intervención docente enmarcada en un proyecto de innovación titulado “Disfrutar y aprender a enseñar en vivo en el Aula de Educación Infantil durante la formación universitaria”, que se viene desarrollando desde hace tres cursos académicos. Su finalidad es mejorar la formación de nuestros futuros docentes contribuyendo a un incremento de su cualificación profesional, en general, y de la formación práctica universitaria, en particular, en la medida que se va a posibilitar al alumnado, desde su ingreso en la Facultad, el contacto directo con la práctica real de su futuro ejercicio profesional. Se trata de una propuesta de microenseñanza orientada a la creación y desarrollo de actividades para la actuación docente, que se llevan a cabo en un entorno simulado, el Aula-Laboratorio de Educación Infantil de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta de la Universidad de Granada.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa, microenseñanza, competencias docentes, práctica docente.

ABSTRACT

We present an innovative approach and educational intervention, that is part of an innovation project entitled “Enjoy and learn to teach live in the Classroom Early Childhood Education during University training”, which has been developing for three academic years. Its objective is to improve the training of future teachers so that they can contribute to improve their professional qualification, in general, and their practical training, in particular, to the extent that it allows students, since joining the Faculty, to get in touch directly with the exercise of their future professional. This is a microteaching proposal oriented to the creation and development of teaching activities, which are carried out in a simulated environment: the Classroom-Laboratory Childhood Education at the Faculty of Education, Economy and Technology of Ceuta of the University of Granada.

KEYWORDS

Educational innovation, microteaching, teaching competences, teaching practice.

Objetivos

Conscientes de los pilares sobre los que se asienta y edifica una cultura de innovación docente de calidad en la educación superior (López Martín, 2017), entre ellos, la puesta en valor de la docencia en el ámbito de la enseñanza universitaria, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, impulsando el centro como el escenario privilegiado de la innovación, la importancia de la formación y coordinación pedagógica del profesorado y la transferencia del conocimiento sobre buenas prácticas en innovación docente, un grupo de profesores de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta de la Universidad de Granada, en su esfuerzo por mantener y reforzar esa cultura de innovación docente en el Centro, desarrollan por tercer año consecutivo una experiencia de innovación en el campo de la formación inicial de docentes.

La finalidad principal de la experiencia de innovación e intervención que se presenta, enmarcada en un proyecto de innovación docente titulado “Disfrutar y aprender a enseñar *en vivo* en el Aula de Educación Infantil durante la formación universitaria”, es mejorar la formación de los futuros docentes contribuyendo a un incremento de su cualificación profesional, en general, y de la formación práctica universitaria (Blanco y Latorre, 2008), en particular, en la medida que se va a posibilitar al alumnado, desde su ingreso en la Facultad, el contacto directo con la práctica real de su futuro ejercicio profesional.

Se trata de una propuesta de microenseñanza orientada a la creación y desarrollo de actividades para la actuación docente, que se llevan a cabo en un entorno simulado, el Aula-Laboratorio de Educación Infantil, un espacio de experimentación docente para la investigación y la innovación de reciente creación en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, teniendo como destinatarios a escolares de centros educativos de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

De este modo, a través de la formación y consolidación de un equipo de trabajo formado por profesionales universitarios de distintos ámbitos disciplinares, que forman parte de los equipos docentes de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, pretendemos:

- Contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria hacia un aprendizaje más práctico y contextualizado en un espacio profesional real, ajustando los procesos de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.
- Aumentar el grado de motivación del estudiantado hacia el aprendizaje universitario y la profesión de maestro.
- Desarrollar técnicas y estrategias docentes y de aprendizaje innovadoras.
- Desarrollar e implantar procesos que fomenten la participación activa del alumnado en su propio proceso formativo.
- Diversificar y mejorar las prácticas docentes y los procesos de evaluación.
- Incorporar a las prácticas docentes aspectos referidos a la inclusión e igualdad, sostenibilidad y el desarrollo de una vida saludable.
- Elaborar nuevos recursos didácticos y materiales docentes innovadores que mejoren las estrategias y técnicas de aprendizaje y su evaluación, contribuyendo a la creación de recursos digitales para la docencia.
- Facilitar la aplicación e institucionalización de prácticas innovadoras y buenas prácticas docentes, difundiendo la práctica y extendiéndola entre titulaciones y campus.
- Potenciar la divulgación y transferencia a la sociedad de prácticas académicas innovadoras.
- Estimular el desarrollo de prácticas de asesoramiento y orientación entre pares.

Así, un equipo multidisciplinar de profesionales de la docencia universitaria, que abarca desde la Didáctica General y los Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación a las Didácticas Específicas, ha puesto en práctica un proyecto integrado, activando los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo en la titulación y sistematizando la realización de prácticas docentes con alumnado de centros educativos de, especialmente, entre 3 y 6 años (Educación Infantil), a partir del diseño, implementación y evaluación de secuencias y actividades didácticas. Como objetivos más específicos, relacionados con cada uno de los ámbitos disciplinares implicados, destacamos:

- Apreciar y dar respuesta a la diversidad del alumnado de educación infantil, adaptando los tiempos y actividades planteadas, en función de sus capacidades y necesidades, con el apoyo de estudiantes formados en la Mención de Educación Especial (Grado en Educación Primaria) para la adaptación ante necesidades específicas.
- Diseñar e implementar instrumentos-herramientas de observación sistemática aprendiendo a observar y analizar prácticas educativas.

- Llevar a la práctica recursos y estrategias de animación a la lectura, contando con la orientación de alumnado formado específicamente en la materia (Didáctica de la literatura infantil y juvenil, Grado en Educación Primaria).
- Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia contribuyendo a la optimización del desarrollo y la prevención de riesgos.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- Saber diseñar y utilizar instrumentos de enseñanza y aprendizaje basados en imágenes y en los diferentes usos estéticos de distintos lenguajes.
- Tomar contacto real e interactuar con alumnado en el desarrollo de la docencia.
- Reflexionar e investigar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

Además, de un modo complementario, este proyecto contribuye a:

- La formación integral del alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.
- Fomentar las relaciones institucionales entre los Grados de Educación y diferentes centros escolares de la ciudad.
- Potenciar la divulgación a la sociedad de la investigación e innovación universitarias.
- Aumentar el aprovechamiento, desde una perspectiva innovadora, de espacios y recursos educativos de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta.

Fundamentación teórica

El planteamiento de este proyecto pretende dar respuesta a una de las recomendaciones realizada, en el año 2016, por la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEVA) de la Agencia Andaluza del Conocimiento para los Grados en Educación que se imparten en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada), ya que los estudiantes no tienen prácticas en los centros educativos hasta el tercer curso. Concretamente, se recomendó “promover actuaciones que permitan ampliar y diversificar la oferta de prácticas externas”. Además, el proyecto diseñado responde, incardinándose en el Plan de Mejora de la titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, a otras recomendaciones de la DEVA, dado que esta acción innovadora permite que exista un contacto directo, cercano y permanente entre tutores de prácticas externas y tutores académicos y aumenta la motivación del estudiante universitario; en este sentido responde también a las recomendaciones de “mejorar las relaciones entre los tutores de prácticas externas y los tutores académicos del título en la UGR, favoreciendo un mayor acercamiento a las realidad educativa y a los proyectos de innovación puestos en marcha en los centros escolares, incrementando su conocimiento en las aulas universitarias y una mayor motivación de los estudiantes hacia la profesión”.

El proyecto tiene así su justificación principal en la mejora de la formación de nuestros futuros docentes, sistematizando la realización de prácticas docentes en contextos cercanos a los reales, con integración de habilidades, conocimientos y dominios trabajados con anterioridad a los periodos de prácticas curriculares. Durante su desarrollo, el alumnado del Grado en Educación Infantil trabaja también en colaboración con alumnado del Grado en Educación Primaria que, además de desarrollar sesiones prácticas con alumnado en el Aula-Laboratorio, desarrollarán un papel de asesoría: desde la mención en Educación

Especial, para la adaptación en contextos reales de recursos y actividades y, desde la asignatura “Didáctica de la literatura infantil y juvenil”, para la selección de obras y diseño y puesta en práctica de dinámicas de oralización de textos literarios (a través de recitaciones, cuentacuentos, dramatizaciones...).

Todo ello implica una transformación necesaria de la docencia universitaria hacia una formación más práctica, vivencial y real, profesional e integrada, basada en el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad. Tratamos así de responder a las demandas y necesidades formativas de los futuros docentes atendiendo a las siguientes consideraciones:

- Se trata de una formación profesionalizante, cuya normativa reguló una presencia muy importante de actividades y contenidos relacionados con la práctica profesional.
- El Espacio Europeo de Educación Superior así como la concepción del aprendizaje por competencias aconseja y requiere de tareas y actividades prácticas y contextualizadas en entornos reales.

La renovación de la enseñanza universitaria con el Espacio Europeo de Educación Superior pasa por un camino de investigación e innovación en la formación docente basado en el concepto de *competencia*, centrando su interés en un aprendizaje situado, esto es, en el desempeño competente del discente en su contexto (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008). El concepto competencia condensa así “el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea”, ya que “pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida” (Tudela, Bajo, Maldonado, Moreno y Moya, 2003, 1). Se enfoca así el concepto de “competencia” como aprendizaje en “situación”: “la situación es la base y el criterio de la competencia”, en palabras de Jonnaert *et al.* (2008, 2). De manera que los términos “situación”, “contexto” o “actuación” se convierten en elementos nucleares del aprendizaje por competencias (Cano, 2008). Se pone entonces de manifiesto el desfase (cuando no el conflicto o la contradicción) entre las situaciones reales y los contenidos tradicionalmente explicados en las aulas universitarias, que no permiten tratar eficazmente las situaciones y, en definitiva, la necesidad de llevar la vida del aula a la formación universitaria (Jonnaert *et al.* 2008).

En este sentido, las prácticas de microenseñanza, tal y como ya señalaba Cooper (1989), se sitúan como precursoras y enlazan con una formación del profesorado basada en competencias, reforzando el enfoque competencial de la enseñanza y el aprendizaje en situación. A partir de situaciones simuladas que simplifican parcialmente las condiciones reales y nos permiten controlar las variables, junto con la observación, podemos desarrollar un proceso de intervención, evaluación y retroalimentación. La microenseñanza se nos presenta como una relevante estrategia para el aprendizaje situado y como estrategia de mejora de la práctica docente (Jiménez, Pérez, Ortega y Rodríguez, 2015). De este modo se lleva a cabo una práctica de enseñanza real, si bien en contextos simulados (en nuestro caso el Aula Laboratorio de Educación Infantil), con sujetos reales y basado en el entrenamiento de competencias específicas vinculadas a las distintas asignaturas que participan en el proyecto. Como señalan Nieto y Ramón (2013), las prácticas de microenseñanza, de carácter sistémico, favorecen el pensamiento reflexivo, los procesos de aprendizaje por investigación e indagación, el aprendizaje por descubrimiento y la curiosidad intelectual, además de ser un instrumento especialmente idóneo para la puesta en funcionamiento de procesos de autoevaluación y coevaluación, permitiendo la observación de las experiencias y su análisis crítico.

Se sigue así una metodología de enseñanza-aprendizaje activa, apoyada y mediada por el uso de las tecnologías, ya que se persigue implementar un proyecto educativo (con la correspondiente planificación de actividades, intervención y reflexión sobre las mismas) integrado por diversas asignaturas de un modo coordinado, aunando los principios del aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje integrado, la

gamificación y enlazando también con las finalidades de aprendizaje-servicio en lo que tiene de transferencia a la sociedad. Entran en juego así las nuevas pedagogías emergentes (Forés y Subias, 2017) que protagonizan el escenario educativo del siglo XXI.

El trabajo colaborativo y el aprendizaje por proyectos han sido las bases metodológicas sobre las que se ha construido el proyecto. Ha supuesto un esfuerzo considerable ya que el estudiantado está acostumbrado a un trabajo individual y a metodologías pasivas como la lección magistral. Los alumnos, guiados y supervisados por los profesores, han planificado, en pequeños grupos de trabajo colaborativo, intervenciones docentes para el aula de infantil, diseñando y construyendo recursos, que luego han implementado, desarrollando paralelamente observaciones de las actividades realizadas por otros grupos de alumnos y auto-observaciones a partir de los materiales audiovisuales generados. Ello implica un trabajo colaborativo de los docentes y el protagonismo de los estudiantes de los Grados que, de modo creativo y guiado (supervisado) deberán construir materiales, instrumentos, herramientas y recursos para aplicarlos “en vivo” con escolares en el Aula Laboratorio de Educación Infantil. Esto, más allá de la lección magistral, la simulación, el estudio de casos o la ejemplificación, metodologías típicas universitarias, supone la oportunidad de aplicar en la práctica la enseñanza convirtiéndola en un aprendizaje real y situado, de carácter cuasi-profesional, y contribuye, sin duda alguna, a elevar la calidad de la preparación para la docencia en la línea del trabajo emprendido por García y Barrios (2019).

Asimismo, la participación de diversas aulas y centros escolares, supone un planteamiento inclusivo, máxime cuando hay diversidad de colectivos y diversidad de personalidades dentro de cada colectivo. El alumnado de cada centro escolar que acudió a las sesiones ha presentado diferentes necesidades de apoyo que han sido atendidas en los planteamientos y actuaciones docentes. Además, desde las diferentes asignaturas y buscando una perspectiva integrada, también se plantean, como dominios a conseguir mediante el trabajo en el aula, la atención efectiva a la diversidad del alumnado de educación infantil, elaborándose recursos dirigidos a diferentes niveles de capacidad y habilidad de los menores, la utilización de textos y contenidos orales de literatura infantil y juvenil intercultural y el diseño de prácticas de animación a la lectura desde una perspectiva intercultural así como el desarrollo de metodologías, técnicas e instrumentos de enseñanza diversificada (Tomlinson, 1999, 2001).

Contexto de aplicación y participantes

La puesta en marcha de la experiencia de innovación implica que cinco asignaturas del Grado de Educación Infantil (y sus correspondientes profesores), del segundo curso del Grado, se coordinen para que un mismo grupo de estudiantes, como aplicación práctica de las mismas, diseñen diferentes propuestas, secuencias didácticas y/o actividades de intervención que forman parte de un proyecto de intervención docente con menores de los centros educativos de la Ciudad de Ceuta en el Aula-Laboratorio de Educación Infantil (espacio equipado con mesas y sillas infantiles, tubo de burbujas sensoriales, proyector, pizarra digital, proyector nocturno de estrellas, sistema de grabación, biblioteca de literatura infantil y otros materiales específicos para las distintas actividades: disfraces, juegos diversos, kamishibai, marionetas, lápices, tijeras, pegamento, ceras, acuarelas, pintura de dedos, cartulinas...).

La intervención docente tiene un carácter presencial si bien se utilizan las cámaras instaladas en el Aula Laboratorio de Educación Infantil y otros instrumentos tecnológicos para la observación, de modo que permitan análisis posteriores de la actuación desarrollada de cara a realizar la evaluación (propia y de los demás) del desempeño docente y la consiguiente retroalimentación, así como el análisis del proyecto docente desarrollado. Una de las actuaciones es la creación de un banco de materiales y recursos, entre los que se incluyen materiales audiovisuales de las prácticas realizadas, que estarán disponibles como recursos virtuales para la formación de nuestro alumnado.

Además, en el caso de la asignatura “Diseño, Planificación y Evaluación de intervenciones en contextos de Educación Especial” (perteneciente a la Mención de Educación Especial), con la colaboración del Centro de Educación Especial San Antonio de Ceuta y la Asociación

Autismo Ceuta, los estudiantes del Grado en Educación Primaria matriculados en la misma realizan prácticas específicas con alumnado de las etapas de Educación Infantil y Primaria que presenten NEE (derivadas de discapacidad o Trastornos Graves de la Conducta), en el Aula de Educación Infantil de este centro. En el mismo sentido, se desarrollan prácticas específicas con el alumnado de primer curso del Grado en Educación Infantil en el marco de la asignatura “La música en Educación Infantil” (sesiones prácticas de carácter didáctico-musical) y con los alumnos del Grado en Educación Primaria de las asignaturas “Diseño, planificación y evaluación de intervenciones educativas en contextos de EE” y “Didáctica de la literatura infantil y juvenil”, que llevan a cabo, además de sus propias sesiones prácticas “en vivo”, acciones de asesoramiento al alumnado de segundo curso de Educación Infantil para la adaptación de recursos y secuencias y la selección de textos y técnicas de oralización, respectivamente. Fomentamos así, a la vez, prácticas de asesoramiento y orientación entre pares.

Respecto a los participantes, el proyecto es aplicado por los estudiantes (en pequeños grupos de entre 3 y 5 miembros) en diferentes sesiones desarrolladas entre los meses de abril a junio. Posteriormente, se realizan dinámicas grupales reflexivas a partir de los materiales de observación de cara a la evaluación de los aprendizajes y de la actuación desarrollada. Asimismo, entre los meses de noviembre a febrero, se vienen realizando sesiones prácticas específicas con el alumnado de Educación Primaria en colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y centros de Educación Especial, y con el alumnado de primer curso del Grado en Educación Infantil con centros educativos de la Ciudad. Calculamos que, a lo largo de su desarrollo, con todas las actuaciones realizadas, el proyecto beneficia anualmente a unos 400 escolares de centros educativos. En la actualidad, el proyecto también involucra a los maestros tutores de los centros escolares y sus equipos directivos, además de a siete docentes de cinco departamentos universitarios, un miembro del personal de administración y servicios y una tutora externa de la etapa de Educación Infantil, que realiza funciones de asesoría.

Evaluación

Como mecanismos e instrumentos de evaluación se ha llevado a cabo la observación y análisis de la actuación del estudiante, a través de las grabaciones realizadas de las actuaciones docentes y de una rúbrica acerca del dominio mostrado en la planificación, la implementación y la evaluación del proyecto de intervención docente en el aula de educación infantil (dominio, adecuación, ajuste curricular y pertinencia de las actividades, creatividad...). También se ha cumplimentado, por parte de los estudiantes, una encuesta (escala de valoración) sobre el proyecto de innovación valorando aspectos como la organización, su impacto, la adecuación de la planificación y la intervención, las actividades, los recursos y materiales, los resultados, las instalaciones, la temporalización, la satisfacción y motivación. Además, se han llevado a cabo diversas reuniones entre el profesorado, y entre profesorado y alumnado, para el seguimiento y evaluación del proyecto, así como el desarrollo de grupos de discusión de estudiantes.

La coordinación y observación desarrollada a lo largo del proyecto y en las sesiones con los centros educativos ha permitido ir adaptando el cronograma y la planificación de actuaciones desde el comienzo. Asimismo, la experiencia previa también permitió contar con una evaluación que sirvió para realizar adecuaciones correctivas o formativas en la planificación de este proyecto.

La participación de centros externos y escolares (número de participantes y observación del clima del aula y el comportamiento y las respuestas de los menores a las actividades planteadas), también han sido elementos relevantes en la evaluación. Por último, las entrevistas realizadas con los centros participantes (tutores y dirección de los centros) han permitido constatar la alta satisfacción por parte de los mismos.

Resultados y conclusiones

Los resultados han sido muy positivos, contribuyendo a la mejora de la formación de los futuros docentes, a su cualificación profesional, en general, y a la mejora de la formación práctica universitaria ofrecida desde la Facultad, en particular, facilitando el contacto directo del alumnado, desde los primeros cursos, con la realidad de su futuro ejercicio profesional. La puesta en funcionamiento de los talleres de microenseñanza han facilitado el desarrollo de una docencia activa, motivadora y reflexiva, que pone su eje en las relaciones entre teoría y práctica para el desarrollo profesional. Las escalas de evaluación cumplimentadas por los estudiantes, así como la observación directa del proceso y los recursos generados nos indican que:

- Se ha contribuido a la transformación de la enseñanza universitaria hacia un aprendizaje práctico y contextualizado en un espacio profesional real y con alumnado de Educación Infantil.
- Se ha contribuido al desarrollo de técnicas y estrategias docentes y de aprendizaje innovadoras.
- Se ha producido un ajuste y relación entre la teoría y la práctica en el seno de las asignaturas y entre la formación universitaria y la realidad profesional.
- Se ha contribuido a la generación de recursos didácticos y materiales docentes (recursos digitales).
- Se ha conseguido una mejora de la coordinación horizontal/vertical docente entre profesorado de diversas áreas de conocimiento y asignaturas.
- Se ha alcanzado una mejora de las tasas de rendimiento y disminución del absentismo.

Asimismo, los estudiantes han aprendido a:

- Aprender y dar respuesta a la diversidad del alumnado de educación infantil, adaptando los tiempos y actividades planteadas, en función de sus capacidades y necesidades.
- Diseñar e implementar instrumentos/herramientas de observación sistemática aprendiendo a observar y analizar prácticas educativas de educación infantil.
- Llevar a la práctica recursos y estrategias de animación a la lectura y la escritura.
- Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia contribuyendo a la optimización del desarrollo y la prevención de riesgos.
- Utilizar el juego como recurso didáctico así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.
- Diseñar, implementar y evaluar secuencias y actividades didácticas para el alumnado de Educación Infantil.

Los estudiantes han tomado contacto real e interaccionado con alumnado de Educación Infantil en el desarrollo de la docencia, han disfrutado y aprendido en un entorno intelectualmente motivador y desafiante para ellos, han reflexionado sobre sus propias prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente y han adquirido hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Todo ello ha contribuido a aumentar el grado de motivación hacia el aprendizaje universitario y la profesión de maestro.

La observación de los estudiantes durante el transcurso de las actividades nos ha permitido a los docentes constatar su autonomía y preparación profesional. En las reuniones grupales de evaluación todos coincidimos en que la gran mayoría del alumnado ha mostrado unas enormes cualidades y dominios profesionales. Por último, las entrevistas realizadas con los centros participantes (tutores y dirección de los centros) han permitido constatar la alta satisfacción por parte de los mismos, transmitiéndonos su felicitación por el desarrollo de las actividades, destacando la alta preparación de nuestros estudiantes y haciéndonos llegar la petición de participar el próximo curso en actividades similares.

Las observaciones realizadas por los propios estudiantes (tanto de los alumnos como de las sesiones desarrolladas por ellos mismos), las grabaciones realizadas, la participación y satisfacción de los centros docentes, las escalas de evaluación cumplimentadas por los estudiantes y las reuniones celebradas por el equipo docente del proyecto han permitido constatar los resultados del proyecto.

Por último, queremos destacar que las actividades realizadas han permitido la transferencia social y educativa y la cooperación institucional en la línea señalada por López Martín (2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.

Cooper, J. (1989). La Microenseñanza: precursora de la formación del profesorado basado en competencias. En Sacristán, G. (coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (264-371). Madrid: Akal.

Forés, A. y Subías, E. (eds.) (2017). *Pedagogías emergentes: 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Octaedro.

García, M. y Barrios, M. (2019). Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años. *Revista Prácticum*, 4(1), 70-96.

Jiménez, L. Z., Pérez, M. G., Ortega, E. y Rodríguez, M. A. R. (2015). La Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica docente. *Revista de investigación y desarrollo*, 1(2), 81-89.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>.

López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro Educativo*, 28, 11-28.

Nieto, A. y Ramón, P. (2013). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas docentes*, 52, 23-31.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Vancouver.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia.

Tudela, P., Bajo, T., Maldonado, A., Moreno, S., y Moya, M. (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Seminario Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad de Granada. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Lopez39/publication/240626830_Las_Competiciones_en_el_Nuevo_Paradigma_Educativo_para_Europa/links/00b7d5311aa61794d0000000.pdf.

Articulação entre saúde e educação: a experiência brasileira sob a ótica do profissional de educação física

Silva, Paulo Sergio Cardoso¹; Braz, Marcelo²

¹Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSC/UFSC), pauloscs85@gmail.com

²Universitat de Barcelona, marcelobraz@ub.edu

RESUMO

Durante séculos a saúde foi associada a ausência de doença, refletindo num modelo biomédico, mas, desde a década de 1970, discussões acerca do conceito ampliado de saúde passaram a vigorar. Esta perspectiva considera a promoção, prevenção e tratamento de agravos a saúde, mas também os níveis de qualidade de vida tanto do indivíduo como da sua família, meio ambiente e comunidade. Sob esta ótica, o sistema de saúde brasileiro cria mecanismos de levar a integralidade nas suas ações, a citar os Núcleos Ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica, composto por equipes multiprofissionais; e o Programa Saúde na Escola, que visa impactar a saúde da comunidade escolar com desdobramentos positivos em vários âmbitos. Neste sentido, quer-se aqui tornar clara a relação tênue entre as macroáreas da saúde e educação, descrevendo programas governamentais sob a ótica do profissional de Educação Física, apresentando possibilidades para aplicação em contextos além do brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Programa saúde na escola, educação, promoção de saúde, educação física, Brasil.

ABSTRACT

For centuries health has been associated with absence of disease, reflecting on a biomedical model, but since the 1970s, discussions about the expanded concept of health have been in force. This perspective considers the promotion, prevention and treatment of health problems, but also the quality of life levels of the individual, their family, the environment and the community. From this perspective, the Brazilian health system creates mechanisms that lead to integrality in its actions, to mention the Extended Family Health and Primary Care Centers, composed of multiprofessional teams; and the Health at School Program, which aims to impact the health of the school community with positive developments in various areas. In this sense, we want to clarify the tenuous relationship between the macro areas of health and education, describing government programs from the perspective of the Physical Education professional, presenting possibilities for application in contexts beyond the Brazilian.

KEYWORDS

Health program at school, education, health promotion, physical education, Brazil.

Introdução

A saúde tem sido associada historicamente ao surgimento de doenças, sua prevenção e cura. Isso reflete a hegemonia do modelo biomédico que tem permeado durante longo tempo o desenvolvimento das práticas de saúde no Brasil e no mundo. No entanto, nos últimos anos esse quadro vem sendo modificado para uma visão mais ampla e holística da saúde.

A integração das áreas de saúde e educação desde uma perspectiva de formação permanente de educadores e profissionais da saúde, e a conseqüente troca de saberes que emerge nesse contexto, permitem ressignificar sua interrelação que historicamente “têm vivenciado aproximações e distanciamentos, e produzido experiências que refletem encontros e desencontros, no cumprimento das suas missões e do seu papel social” (Ministério da Educação, 2009, p.9).

Neste sentido, o objetivo deste estudo é:

- Tornar clara a relação tênue entre as macroáreas da saúde e da educação;
- Descrever um programa governamental intersetorial brasileiro sob a ótica do profissional de Educação Física, para o enfrentamento de fatores de risco como a obesidade;
- Apresentar o modelo do Programa Saúde na Escola como uma forma possível de ser aplicada em contextos além do brasileiro.

Fundamentação teórica

Saúde pública brasileira e a Atenção Primária à Saúde

O Sistema Único de Saúde (SUS) está amparado na Constituição Federal brasileira, de 1988, e nas Leis orgânicas da Saúde, todas fruto de vários movimentos progressos internacionais, como a Conferência Internacional de Atenção Primária de 1976, realizada em Alma-Ata e com o objetivo de trazer a saúde sob a perspectiva ampliada; e também nacionais, como a Reforma Sanitária brasileira ocorrida na década de 70, que buscou fomentar mudanças e transformações no sistema de saúde para melhoria das condições de vida da população, e a 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, que teve como tópicos de discussão o entendimento da saúde como direito, a reformulação do sistema nacional vigente, além do financiamento do setor (BRASIL, 1990a; 1990b; 1988; OMS, 1978).

Conforme seus princípios, o SUS traz a saúde como um direito universal (BRASIL, 1990a; 1988). Além disso, está organizado em três níveis de complexidade, a Atenção Básica ou Primária à Saúde, normalmente relacionadas a atendimentos realizados nos Postos/Centros/Unidades de Saúde, que utilizam uma tecnologia leve para atender a maioria das demandas em saúde; a média complexidade, que se refere às ações e serviços de saúde em ambiente ambulatorial ou hospitalar, com maior aporte tecnológico e apoio para diagnóstico e tratamento, podendo ser representado pelas policlínicas e centros de atenção psicossocial, de reabilitação, de odontologia, de doenças infecciosas, dentre outros; e por fim, a alta complexidade, que se refere a um conjunto de procedimentos que demandam de alta tecnologia e alto custo, oferecendo serviços qualificados e normalmente representados pelos hospitais (BRASIL, 2011; BRASIL, 2010a).

As ações realizadas na Atenção Primária à Saúde focam na corresponsabilização dos atores envolvidos, empoderando as comunidades a serem responsáveis por si mesmas e pelo próximo (BRASIL, 2017a). Tendo em vista que apresenta resolutividade para cerca de 80% das demandas em saúde da população, a principal estratégia de saúde brasileira se encontra neste nível de complexidade, a Estratégia Saúde da Família (Assis, do Nascimento, Franco, y Jorge, 2010; Starfield, 2002). Formalizada como prioritária desde 2006, a ESF assegura uma estreita relação com as comunidades, tendo forte vinculação no território, e tendo suas equipes compostas, por, no mínimo, médico da família, enfermeiro, técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde (BRASIL, 2017a).

Apesar da alta capacidade resolutiva destas equipes, e visando atender ao importante princípio do SUS, denominado “integralidade”, e conceituado como o “conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema” (BRASIL, 1990a), o Ministério da Saúde cria em 2008 os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) (BRASIL, 2008), hoje denominados de Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica. O NASF-AB é um serviço multidisciplinar com o objetivo de apoiar, ampliar, aperfeiçoar a atenção e a gestão da saúde na Atenção Primária e Estratégia Saúde da Família. As equipes podem ser compostas por mais de 20 categorias profissionais distintas, incluindo o profissional de Educação Física (BRASIL, 2017a).

As ações dos profissionais da Atenção Primária à Saúde, incluindo àqueles pertencentes a equipe NASF-AB, preveem os atendimentos individuais, domiciliares, compartilhados, atividades de grupo, a ações de educação em saúde (BRASIL, 2017a; SILVA, 2016). O Apoio

Matricial, se caracteriza como uma das principais ferramentas neste contexto. É com ele que os profissionais do NASF-AB buscarão assegurar, de modo dinâmico e interativo, a retaguarda especializada nas equipes de referência (no caso as equipes de Saúde da Família). Neste sentido, as dimensões de suporte podem ser assistencial ou técnico-pedagógica. A primeira produz ações diretas com os usuários, podendo ser de maneira compartilhada; e a segunda volta-se para apoio educativo com e para a equipe (BRASIL, 2010b).

Saúde, educação e o profissional de Educação Física

Historicamente, a atuação do profissional de Educação Física sempre esteve atrelada a uma relação com as grandes áreas dos esportes e educação (Farias y do Nascimento, 2016). Foi a partir da Resolução 218, de 1997, que passa a ser reconhecido pelo Ministério da Saúde brasileiro como uma categoria profissional da saúde, de nível superior (BRASIL, 1997). Desde então, sua representatividade só vem crescendo. Um estudo que investigou a distribuição dos profissionais de Educação Física na área da saúde, apontou para um aumento de 78%, do ano de 2013 a 2017, segundo dados do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (Silva, 2018).

Iniciativas do governo brasileiro, como o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB), que considera o profissional de Educação Física como categoria profissional a integrar equipes multiprofissionais no intuito de apoiar ações de prevenção e promoção de saúde na Atenção Primária à Saúde, foram fundamentais para este crescimento (BRASIL, 2017a).

É destacável também, iniciativas como a Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS), que prevê a realização intersetorial das práticas corporais e atividade física como instrumento de promoção de saúde da população; o Programa Academia da Saúde (PAS), que possibilita a constituição de polos para a realização de inúmeras ações voltadas para a prevenção e promoção de saúde; e o Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007, e que permite a realização de inúmeras ações de promoção de saúde dentro do ambiente escolar, e cuja a execução é majoritariamente dos profissionais de saúde inseridos na Atenção Primária à Saúde (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2014; BRASIL, 2013). A inserção formal do profissional de Educação Física nestas ações programáticas, aponta para a potencialidade deste profissional na articulação de práticas de cuidado de caráter multiprofissional, inspiradas no princípio da integralidade, tanto para o campo da saúde como da educação física (Fraga, Carvalho, y Gomes, 2012).

Por agir vinculado a um território e considerando os princípios do SUS, o foco de atuação do profissional da Atenção Primária à Saúde perpassa todas as faixas etárias, condições sociodemográficas e situações de saúde, sendo uma ponte entre outros níveis de complexidades da Rede de Atenção à Saúde (BRASIL, 2011). Atua além das Unidades Básicas de Saúde, ocupando espaços da comunidade, como praças, parques, igrejas, centros comunitários, academias da saúde, escolas, creches, entre outros (BRASIL, 2017a). A atuação do NASF-AB, como anteriormente dita, pressupõe vinculação com as equipes de Atenção Básica ou equipes de Estratégia Saúde da Família, e visa oportunizar maior integralidade e resolutividade aos atendimentos em saúde, que podem ser individuais, compartilhados com outros profissionais de saúde, em forma de grupos temáticos e por meio de processos educativos de saúde nos diferentes espaços (BRASIL, 2017a; Silva, 2016)

Há de se convir, contudo, que a aproximação da escola se mostra como mecanismo de promoção de saúde bastante oportuno, haja vista que se relaciona com a estimulação, manutenção e promoção de hábitos saudáveis, e cuja a repercussão apresenta potencial de se perpetuar por toda a vida do indivíduo (Buss, 2001). Outro ponto importante é que, o profissional de Educação Física é, talvez a categoria que melhor transita pela saúde e educação com facilidade, pelas características da sua formação e campos de atuação (Farias y do Nascimento, 2016). Estudos apontam para a potencialidade desta categoria profissional como ponte entre a educação física escolar e a saúde. O ensino e aprendizagem

da vida ativa para a saúde permite com que as pessoas saibam escolher a melhor maneira de desenvolver as atividades do seu cotidiano, frente a representações culturais, sociais, econômicas, ambientais e biológicas (Mussi, Freitas, Amorim, y Petroski, 2016).

Neste sentido o Programa Saúde na Escola vem como um instrumento potencializador das ações da Atenção Primária à Saúde no âmbito dos escolares, de forma a melhor cercar os fenômenos transversais que atentam a saúde deste público, a citar, por exemplo, a obesidade e o sedentarismo (BRASIL, 2017b). No que se refere o profissional de Educação Física, suas atribuições podem estar relacionadas ao componente “Promoção das práticas corporais/atividade física”, mas também no desenvolvimento de outros componentes do programa, sob a ótica da educação em saúde em uma perspectiva mais ampla (Oliveira, Martins y Bracht 2015), como “Alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil” e todos os outros (BRASIL, 2017b). Desta forma, considerando a expertise necessária as ações mencionadas, o profissional de Educação Física passa a ser compreendido com um ator de fundamental importância neste contexto (Brito, Silva, y França, 2012).

A seleção de quais ações serão realizadas pelo PSE levam em consideração as características do território da escola, a citar os aspectos epidemiológicos, sanitários, sociodemográficos, culturais e alguma situação particular da própria instituição (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2011). Entre as principais ações específicas dos profissionais de Educação Física neste contexto, estão as ações voltadas para o combate a obesidade e a promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas (BRASIL, 2017b). A atividade física regular é um importante instrumento de combate e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis, a citar a obesidade e o sedentarismo (WHO, 2018). No Brasil, a prevalência de excesso de peso em adolescentes de 11 a 19 anos, no ano de 2015, foi de 22,2% (Conde, Mazzeti, Silva, Santos, y Santos, 2018). Um importante estudo mundial, com crianças e adolescente de 6 a 19 anos, mostrou que a prevalência de obesidade, de 1975 para 2016, foi de 0,7% para 5,6% em meninas e 0,9% para 7,6% em meninos, valores muito altos, considerando a idade (Abarca-Gómez et al., 2017). No mundo, 23% dos adultos e 81% dos adolescentes, de 11 a 17 anos, não atendem as recomendações de atividade física para a saúde da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018).

É válido mencionar que ainda que o profissional de Educação Física seja o principal responsável pela intervenção com atividade física, seus conteúdos e vivências são mais amplos, sendo transdisciplinares e multiprofissionais, podendo ser analisados sob a ótica das ciências naturais, sociais, das humanidades ou mesmo das ciências aplicadas (Mussi et al., 2016).

Definição do contexto de aplicação

O Programa Saúde na Escola

Criado em 2007, o Programa Saúde na Escola tem por objetivo aproximar as macroáreas da saúde e educação. Entre seus objetivos estão (BRASIL, 2017b):

- I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e a suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;
- III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;
- IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;
- V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;

- VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e
- VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo.

Seu contexto de aplicação é o município, entendendo que a saúde deve ser pensada sob a perspectiva ampliada. Do ponto de vista prático, secretarias municipais de saúde e de educação articulam ações à comunidade escolar, no intuito de prevenirem e promoverem hábitos saudáveis que terão profunda interferência em suas vidas. Estas ações são organizadas e executadas pelo setor da saúde, sobretudo pelos profissionais inseridos na Atenção Primária à Saúde, oportunamente tendo suporte dos profissionais das escolas envolvidas (BRASIL, 2017b).

Participação

A participação no PSE está condicionada a adesão do município junto ao Ministério da Saúde e da Educação. Para credenciar o município, a adesão é realizada por escola, de forma que são indicadas as escolas básicas da rede pública. Os registros das informações sobre as atividades realizadas pelo PSE são efetuados no Sistema de Informação da Atenção Primária à Saúde. Neste sentido, e considerando que o amparo se dá por meio de um programa governamental intersetorial, é válido pontuar que mais de 90% dos municípios brasileiros aderiram ao referido programa (Programa Saúde na Escola) no ciclo bianual 2017/2018 (BRASIL, 2017c).

Referente aos participantes das ações pontuais, conforme estabelecido em nas diretrizes do PSE, são envolvidos o público escolar, a citar os estudantes da educação básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes de educação profissional, tecnológica e de Jovens e Adultos (Ministério da Educação, 2019; BRASIL, 2017b), com a maioria dos estudos encontrados voltados para crianças e adolescentes (Batista et al., 2017; Machado et al., 2015; Machado et al., 2016; Oliveira, et al., 2015). O Programa Saúde na Escola, possui periodicidade bianual (24 meses), requerendo envio da comprovação das ações realizadas ao Ministério da Saúde por meio do E-SUS Atenção Básica, sistema oficial do governo federal. Com o encerramento do ciclo, e após análise do Ministério da Saúde e interesse da gestão municipal, o município tem a oportunidade de contratualizar novo ciclo. Em termos gerais, são analisados o cumprimento de metas pré-estabelecidas e a cobertura das ações em escolas pactuadas com o PSE (BRASIL, 2017b). Para além da avaliação oficial, faz-se necessária a constante avaliação, monitoramento e, se necessária, modificação das estratégias adotadas no planejamento e execução das ações no ambiente escolar, no intuito de melhor atender as reais demandas locais (Batista et al., 2017).

Resultados e Avaliações

Ao analisar programas e projetos direcionados à saúde em escolas brasileiras, um estudo apontou que as ações mais comuns foram àquelas voltadas para o incentivo da prática de atividades físicas e da alimentação saudável. Neste sentido, os programas que promoveram atividade física na escola foram bem-sucedidos na redução do sedentarismo (Brito et al., 2012). Loch (2011) faz uma importante consideração quanto à Educação Física na escola, sinalizando que as intervenções voltadas para a promoção de uma vida ativa e hábitos saudáveis não devem se limitar aos professores de Educação Física, mas deve envolver demais atores. Outro ponto importante é o de que as ações não devem se preocupar apenas com aumento nas práticas de atividades física, mas explorar as múltiplas possibilidades do movimento humano, sob o olhar da educação emancipada, em que considera a construção histórica e o campo de intervenção social (Knuth y Loch, 2014).

Quando avaliado os componentes do Programa Saúde na Escola executados pelas equipes de Estratégia Saúde da Família entre escolares adolescentes da cidade de Sobral-CE, um estudo identificou as seguintes ações: avaliação antropométrica e do estado nutricional; medição da pressão arterial; verificação da carteira de vacinação; verificação de sinais de agravos de saúde negligenciados (hanseníase, tuberculose e malária); triagem de acuidade visual (teste de *Snellen*); avaliação do estado de saúde bucal; avaliação psicossocial; atividades educativas sobre promoção de alimentação e modos de vida saudáveis; oferecimento de práticas corporais; abordagem de temáticas de saúde sexual e reprodutiva; atividades voltadas para a redução dos riscos e danos causados pelo uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas; atividades de temáticas da diversidade sexual, *bullying*, discriminação e preconceito da família e da comunidade; e atividades de sensibilização, responsabilização e intervenção do cuidado consigo e com o meio ambiente (Machado et al., 2016).

De acordo com dados do Programa Nacional de Melhoria e da Qualidade da Atenção Básica, o Brasil apresentou, no ano de 2012, expressivos resultados quanto a realização de atividades na escola por meio do PSE. A região Norte foi a que executou mais ações (80,5%), seguida da Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste (Machado et al., 2015). É válido destacar as ações diagnósticas previstas no PSE. Por meio dos componentes previstos pelo programa, a aproximação das equipes de saúde com a comunidade escolar permite identificar as demandas daquele contexto. Um estudo que avaliou 21 escolas públicas de Itapevi-SP no ano de 2014, mostrou, por meio de ações do PSE, que 30,6% dos escolares apresentaram excesso de peso e 68,4% dos cardápios do período vespertino apresentavam alimentos ultra processados, dentro da escola (Batista, Mondini, y Jaime, 2017). Ainda por meio do PSE, o Brasil em 2012 teve a avaliação antropométrica realizada em maior escala na região Nordeste (57,9%), seguida da região Centro-Oeste (52,7%) e região Norte (50,2%); e a promoção das práticas corporais e atividade física foram mais prevalentes na região Norte (34,6%), seguido da região Centro-Oeste e Nordeste, com 34,0% e 33,9% respectivamente (Machado et al., 2015)

Entre as dificuldades detectadas no PSE, um estudo apontou para o distanciamento das propostas de promoção de saúde aos escolares adolescentes da cidade de Fortaleza-CE (Brasil, Silva, Silva, Rodrigues, y Queiroz, 2017). Outro estudo identificou a existência de espaços onde sua aplicação teve discurso voltado para a responsabilização dos sujeitos, em contraposição ao que o conceito ampliado de saúde busca alcançar, cuja a ideia é a corresponsabilização de todos envolvidos em respeito aos determinantes sociais em saúde (Cavalcanti, Lucena, y Lucena, 2015). Ao avaliar o PSE em uma cidade do Nordeste brasileiro um estudo apontou para a desarticulação entre os setores educação e saúde, repercutindo negativamente no planejamento e execução das ações do PSE (Brasil et al., 2017). De acordo com Carvalho (2015), a intersectorialidade é aspecto chave para a promoção de saúde. Estudos sugerem para a consolidação do PSE a construção realizada de forma participativa, com gestores municipais, equipe técnica e executores do programa, no intuito de favorecer melhor articulação e engajamento dos atores, oportunizando uma forma mais efetiva da sua execução, sempre avaliando as ações adotadas (Batista et al., 2017; Fontenele, Sousa, Rasche, Souza, y Medeiros, 2017).

Contudo, é perceptível que o PSE vem em constante movimento de ampliação, alcançando a quase totalidade dos municípios brasileiros e mostrando-se como investimento de ganhos públicos no campo da saúde e seguridade infanto-juvenil (Vieira, Saporetti, y Belisário, 2016). Reforça-se que a eficiência e permanência das ações de promoção de saúde na escola requerem o comprometimento de todos os envolvidos, devendo ser a comunidade escolar empoderada nas atitudes do cotidiano (Couto et al., 2016).

Os resultados do PSE demonstram benefícios complexos como a articulação intersectorial necessária entre as secretarias de saúde e de educação, que pode trazer melhor eficiência em outras políticas municipais, para além do PSE. Ainda neste sentido, a aproximação de profissionais da saúde dentro do contexto escolar desmistifica a ideia de que os serviços de saúde estão necessariamente relacionados a doença, trazendo uma imagem positiva

de forma a contribuir incrementos nos níveis de qualidade de vida, não só em aspectos da saúde física, mas também aspectos psicológicos e cognitivos (CDC, 2017; Merege Filho et al., 2014; Northey, Cherbuin, Pumpa, Smees, y Rattray, 2018; Silva, Silva, Silva, Souza, y Tomasi, 2010). Entre os resultados mais pragmáticos, está a melhoria do estado geral de saúde dos escolares, familiares e comunidade escolar, aspecto que traz desdobramentos positivos como, inclusive, menores gastos em saúde e melhores resultados na educação (CDC, 2017; CEBR y ISCA, 2015; Lee et al., 2017; WHO, 2018).

Conclusões

A articulação entre a saúde e a educação pode se constituir de diferentes formas e pode trazer inúmeros benefícios, tanto à sociedade, como a gestão governamental. Além de responder a problemas de saúde loco-regionais, estas ações possibilitam a melhoria dos processos de trabalho por meio do refinamento da articulação intersectorial, e ainda uma abrupta economia de custos em saúde e melhoria dos resultados escolares.

No Brasil, uma das formas impulsionadoras desta relação setorial, é o Programa Saúde na Escola, uma importante iniciativa federal que vêm trazendo resultados bastante expressivos. Mais do que apresentar o PSE, este trabalho busca sensibilizar para a importância da articulação entre as áreas da saúde e da educação, sobretudo na perspectiva do profissional de Educação Física, que já na sua formação sedimenta conhecimento de ambas as áreas. Este cenário fica mais claro quando entendemos que o enfrentamento a epidemias mundiais como a obesidade e o sedentarismo se faz cada vez mais necessário (Abarca-Gómez et al., 2017; CDC, 2017; WHO, 2018).

Mediante os argumentos apresentados, encoraja-se que outras realidades, para além da brasileira, empreendam esforços em projetos e ações articuladas entre saúde e educação, no intuito de oportunizarem benefícios a sociedade em geral. Estratégia semelhante foi encontrada nos Estados Unidos da América, em que visava aproximar as áreas da saúde e da educação (CDC, 2017). Um relatório do *Centre for Economics and Business Research* com o *International Sports and Culture Association* mostrou que, na Espanha, cerca de 83% das crianças de 15 anos não atingem os níveis recomendados de atividade física. Além disso, 13,4% de todas as mortes são causadas pela inatividade física, aspectos que resultam em custos anuais totais superiores a 6,6 bilhões de euros (CEBR y ISCA, 2015). O prognóstico apresentado faz da Espanha um país bastante permeável a ações articuladas entre saúde e educação.

É válida a compreensão, contudo, de que os problemas de saúde no contexto escolar são complexos e profundos, trazendo um importante papel a escola, em meio às questões sociais que estão envolvidas na saúde e na aprendizagem. Isto faz com que a articulação entre estes dois setores se faça essencial na sociedade, motivo pelo qual o PSE parece ser uma estratégia interessante para auxiliar a população na adoção e manutenção de hábitos de vida saudáveis (Christmann y Pavão, 2015).

A efetivação de políticas públicas voltadas para a promoção de saúde e qualidade de vida da comunidade escolar, no entanto, exige a coordenação e planejamento intersectoriais, com definição de orçamento adequado e uma narrativa voltada para o conceito ampliado de saúde e para uma educação integral, selecionados a partir do diagnóstico de cada contexto (Casemiro, Fonseca, y Secco, 2014).

Concluindo, mais estudos são necessários para comprovar a melhor forma de implementação de políticas integradas de saúde e educação dentro do contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca-Gómez, L., Abdeen, Z. A., Hamid, Z. A., Abu-Rmeileh, N. M., Acosta-Cazares, B., Acuin, C., . . . Ezzati, M. (2017). Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128.9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet*, 390(10113), 2627-2642. doi:10.1016/S0140-6736(17)32129-3
- Assis, M. M. A., do Nascimento, M. Â. A., Franco, T. B., y Jorge, M. S. B. (2010). *Produção do cuidado no Programa Saúde da Família: olhares analisadores em diferentes cenários*: SciELO - EDUFBA.
- Batista, M. S. A., Mondini, L., y Jaime, P. C. (2017). Ações do Programa Saúde na Escola e da alimentação escolar na prevenção do excesso de peso infantil: experiência no município de Itapevi, São Paulo, Brasil, 2014. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26, 569-578.
- Brasil, E. G. M., Silva, R. M., Silva, M. R. F., Rodrigues, D. P., y Queiroz, M. V. O. (2017). Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 51.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 218, de 6 de março de 1997. Brasília: 1997.
- BRASIL. Constituição Nacional (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- BRASIL. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. (1990a). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 20 set.
- BRASIL. Lei n.º 8.142, de 28 de dezembro de 1990. (1990b). Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde – SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 31 dez.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010. (2010a). Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2010b). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção à Saúde. Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção à Saúde – Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011. Regulamenta a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.681, de 7 de novembro de 2013. Redefine o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.466, de 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. (2017a). Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.055, de 25 de abril de 2017 (2017b). Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola - PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações. Brasília: Ministério da Saúde.
- BRASIL. Portaria nº 2.706, de 18 de outubro de 2017. (2017c). Lista os Municípios que finalizaram a adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2017/2018 e os habilita ao recebimento do teto de recursos financeiros pactuados em Termo de Compromisso e repassa recursos financeiros para Municípios prioritários para ações de prevenção da obesidade infantil com escolares. Portaria lista Municípios que aderiram ao Programa Saúde na Escola. Brasília: Ministério da Saúde.

- Brito, A. K. A., Silva, F. I. C., y França, N. M. (2012). Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. *Saúde em Debate*, 36, 624-632.
- Buss, P. M. (2001). Promoção da saúde na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 1, 279-282.
- Carvalho, F. F. B. (2015). A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 25, 1207-1227.
- Casemiro, J. P., Fonseca, A. B. C., y Secco, F. V. M. (2014). Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19, 829-840.
- Cavalcanti, P. B., Lucena, C. M. F., y Lucena, P. L. C. (2015). Programa Saúde na Escola: interpelações sobre ações de educação e saúde no Brasil. *Textos e Contextos*, 14(2), 387-402. doi:10.15448/1677-9509.2015.2.21728
- CDC – Center for Disease Control and Prevention. (2017). *Increasing Physical Education and Physical Activity: A Framework for Schools 2017*. Retrieved from National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Division of Population Health. Disponível em: https://www.cdc.gov/healthyschools/physicalactivity/pdf/17_278143-A_PE-PA-Framework_508.pdf
- CEBR - Centre for Economics and Business Research, y ISCA - International Sport and Culture Association. (2015). *The economic cost of physical inactivity in Europe*. Disponível em: [https://inactivity-time-bomb.nowwemove.com/download-report/The%20Economic%20Costs%20of%20Physical%20Inactivity%20in%20Europe%20\(June%202015\).pdf](https://inactivity-time-bomb.nowwemove.com/download-report/The%20Economic%20Costs%20of%20Physical%20Inactivity%20in%20Europe%20(June%202015).pdf)
- Christmann, M., y Pavão, S. M. O. (2015). A saúde do escolar cuidada por práticas governamentais: reflexos para a aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 265-277.
- Conde, W. L., Mazzeti, C. M. S., Silva, J. C., Santos, I. K. S., y Santos, A. M. R. (2018). Estado nutricional de escolares adolescentes no Brasil: a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 21.
- Couto, A. N., Kleinpaul, W. V., Borfe, L., Vargas, S. C., Pohl, H. H., y Krug, S. B. F. (2016). O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. *Cinergis*, 17(4 S1), 378-383. doi:10.17058/cinergis.v17i0.8150
- Farias, G. O., y do Nascimento, J. V. (2016). *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física*. Ilhéus, BA: Editus.
- Fontenele, R. M., Sousa, A. I., Rasche, A. S., Souza, M. H. N., y Medeiros, D. C. (2017). Construção e validação participativa do modelo lógico do Programa Saúde na Escola. *Saúde em Debate*, 41(n. esp.), 167-179.
- Fraga, A. B., Carvalho, Y. M., y Gomes, I. M. (2012). Políticas de formação em educação física e saúde coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 367-386. doi:10.1590/S1981-77462012000300002
- Knuth, A., y Loch, M. (2014). “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa”? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. *Rev Bras Ativ Fis Saúde*, 19(4), 429-440. doi:10.12820/rbafs.v.19n4p429
- Lee, B. Y., Adam, A., Zenkov, E., Hertenstein, D., Ferguson, M. C., Wang, P. I., . . . Brown, S. T. (2017). Modeling The Economic And Health Impact Of Increasing Children’s Physical Activity In The United States. *Health Aff (Millwood)*, 36(5), 902-908. doi:10.1377/hlthaff.2016.1315
- Loch, M. R. (2011). A promoção de atividade física na escola: um difícil e necessário desafio. *Rev Bras Ativ Fis Saúde*, 16(1), 76-77.
- Machado, M. F. A. S., Gubert, F. D. A., Meyer, A. P. G. F. V., Sampaio, Y. P. C. C., Dias, M. S. D. A., Almeida, A. M. B., . . . Chaves, E. S. (2015). Programa saúde na escola: estratégia promotora de saúde na atenção básica no Brasil. *Journal of Human Growth and Development*, 25(3), 307-312. doi:10.7322/jhgd.96709
- Machado, W. D., Oliveira, K. M. C. P., Cunha, C. G., Júnior, D. G. A., Silvino, R. H. S., y Dias, M. S. A. (2016). “Programa Saúde na Escola”: um olhar sobre a avaliação dos componentes. *SANARE*, 15(1), 62-68.

Merege Filho, C. A. A., Alves, C. R. R., Sepúlveda, C. A., Costa, A. S., Lancha Junior, A. H., y Gualano, B. (2014). Influência do exercício físico na cognição: uma atualização sobre mecanismos fisiológicos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 20, 237-241.

Ministério da Educação. Programa Saúde nas Escolas. ME/Site institucional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>.

Ministério da Educação. (2009). Saúde e Educação: uma relação possível e necessária . Salto para o futuro. ISSN 1982 – 0283. Ano XIX, Boletim 17, novembro 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012177.pdf>

Mussi, R. F. F., Freitas, D. A., Amorim, A. M., y Petroski, E. L. (2016). Formação em educação física e a saúde na escola. In G. O. Farias & J. V. do Nascimento (Eds.), *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* (pp. 111-133). Ilhéus, BA: Editus.

Northey, J. M., Cherbuin, N., Pumpa, K. L., Smee, D. J., y Rattray, B. (2018). Exercise interventions for cognitive function in adults older than 50: a systematic review with meta-analysis. *Br J Sports Med*, 52(3), 154-160. doi:10.1136/bjsports-2016-096587

Oliveira, V. J., Martins, I., y Bracht, V. (2015). Relações da educação física com o Programa saúde na Escola: visões dos professores das escolas de Vitória/ES. *Pensar a Prática* 18(3), 544-556. doi:10.5216/rpp.v18i3.33028

Silva, P. S. C. (2016). *Núcleo de Apoio à Saúde da Família: aspectos legais, conceitos e possibilidades para a atuação dos Profissionais de Educação Física*. Palhoça, SC: Unisul.

Silva, P. S. C. (2018). Physical Education Professionals in the Unified Health System: an analysis of the brazilian registry of health institutions between 2013 and 2017. *Rev Bras Ativ Fis Saúde*, 23(e0050). doi:10.12820/rbafs.23e0050

Silva, R. S., Silva, I., Silva, R. A., Souza, L., y Tomasi, E. (2010). Atividade física e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15, 115-120. doi:[10.1590/S1413-81232010000100017](https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000100017)

Starfield, B. (2002). *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília, DF: UNESCO: Ministério da Saúde.

Vieira, L. S., Saporetti, G. M., y Belisário, S. A. (2016). Programa Saúde na Escola: marcos jurídicos e institucionais. *Rev Med Minas Gerais*, 26(Supl 8), S381-S387.

WHO - World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Switzerland: World Health Organization.

Movimento e Processo: a formação identitária do estudante de Medicina

Daminelli Borges Machado, Clarisse¹; Soares Wuo, Andrea²

¹Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), clarissedbm@gmail.com

²Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), wuoandrea@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender o processo de formação identitária profissional do estudante de Medicina da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), com base em suas relações sociais e acadêmicas, a fim de contribuir para a discussão da educação médica num sentido sociológico e humanista. Com base nos pressupostos teóricos do interacionismo simbólico, e compreendendo que a identidade se constrói por meio das relações entre indivíduo e sociedade, a pesquisa, de abordagem qualitativa, analisou, por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas, as narrativas de estudantes da primeira, quinta, oitava e décima segunda fases do curso de Medicina da FURB. Analisados sob o referencial teórico citado, compreendeu-se que a formação da identidade profissional se encontra em constante transformação e relaciona-se diretamente às relações institucionais e interpessoais que os estudantes constroem ao longo de sua trajetória acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE

Educação médica, formação identitária, identidade, identidade profissional, socialização

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to understand the process of professional identity formation of the medical student of the Regional University Foundation of Blumenau, FURB, based on their social and academic relations, in order to contribute to the discussion of medical education in a sociological and humanistic sense. Based on the theoretical assumptions of symbolic interactionism, and understanding that identity is constructed through the relations between the individual and society, the qualitative research analyzed, through a questionnaire and semi-structured interviews, the narratives of students of the first, fifth, eighth and twelfth phases of the FURB medical course. Analyzed under the aforementioned theoretical framework, it was understood that the formation of professional identity is in constant transformation and is directly related to the institutional and interpersonal relationships that students construct throughout their academic trajectory.

KEYWORDS

Medical education, identity, identity formation, professional identity, socialization.

Finalidade e objetivos

A universidade, como instituição social formadora dos futuros profissionais médicos, configura-se como ambiente em que a transformação identitária ocorre, sendo que nele os estudantes passarão, em período integral, os seis anos exigidos para a graduação em Medicina. Compreender estas mudanças que se dão ao longo da graduação é o que nos move.

Orientados pela pergunta de pesquisa: Como se dá a formação identitária profissional do estudante Medicina? Temos como objetivo geral deste trabalho compreender o processo de formação identitária, por meio do processo de socialização acadêmica, do estudante de Medicina da FURB, com os seguintes objetivos específicos: a) identificar expectativas dos acadêmicos quanto à perspectiva do tornar-se médico; b) compreender como o acadêmico vê a si e àqueles com quem interage no ambiente acadêmico; e c) identificar as mudanças na perspectiva do tornar-se médico através de sua trajetória acadêmica.

Fundamentação teórica

O termo identidade recebe, frente à concepção utilizada, seja ela sociológica, antropológica ou psicológica, diferentes interpretações. Neste trabalho abordaremos a identidade dos sujeitos como uma construção diária, em contínua transformação. O sociólogo Claude Dubar (2005), assim como o psicólogo social Antônio da Costa Ciampa (1998), concebem a identidade a partir da perspectiva de um processo de formação identitária.

Ciampa (1998), constrói o conceito de identidade como sendo um processo humano, social e histórico. Para o autor, a identidade é uma construção diária, modificada pelas relações sociais que o indivíduo mantém enquanto é exposto a outros indivíduos e valores, sendo o indivíduo isolado, uma abstração. “A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”. (Ciampa, 1998, p. 86).

Claude Dubar (2005) apresenta o conceito de identidade embasado pelos conceitos de Weber (2002) de identificação comunitária e societária e, por meio dos desdobramentos do ‘Self’ de Mead (1972). Para o autor, a identidade social do sujeito está diretamente ligada a diferentes formas de pertencimento, sendo, no início dos estudos sobre identidade (1960), a socioprofissional a mais amplamente estudada pela sociologia francesa.

George Herbert Mead (1972), define socialização como a construção de um indivíduo social na e pela interação com outros indivíduos. Considera que “o fato primordial é o ato social que implica a interação de diferentes organismos, ou seja, a adaptação recíproca de suas condutas na elaboração do processo social” (Mead, 1972, como citado em Dubar, 2005, p. 115). Mead é o responsável pela elaboração do conceito de self, em que teoriza que a individualidade do sujeito só se torna possível “ao refletir o indivíduo como sujeito e objeto ao mesmo tempo”. (Sant’ana, 2007).

Segundo Dubar (2005, p.120), Berger e Luckmann (1976) “retomam e prolongam as análises de Mead, introduzindo uma distinção interessante entre socialização primária e secundária”, sendo a socialização primária aquela que se dá no âmbito familiar e a secundária nas relações sociais. O processo de socialização é, por Berger e Luckmann (1976, p. 175), definido como “a ampla e consistente introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. É nas relações entre os pares que o sujeito, ao interiorizar a subjetividade de outrem, acaba por construir a sua própria subjetividade. É neste engendramento de trocas e apreensões que o primeiro ponto da socialização se firma. (Berger & Luckmann, 1976).

Metodologia

A etapa de campo desta pesquisa realizou-se no período de abril a junho de 2018, por meio de aplicação de questionários e posterior entrevista em grupo com os sujeitos participantes. Dos 12 semestres que compõem o curso de graduação em Medicina na FURB, foram considerados sujeitos desta pesquisa os estudantes que estivessem cursando, durante o ano de 2018, o primeiro, o quinto, o oitavo e o décimo segundo semestres, somando um total de 145 estudantes.

Estes semestres foram escolhidos por apresentarem, de forma temporal, o início, o meio e o fim da graduação. Consideramos que tal escolha nos permitiria uma compreensão panorâmica e mais adequada da formação experimentada pelo estudante ao longo do Curso.

O questionário, que segue o modelo aplicado pelo ENADE (2016), foi composto por aquilo que denominamos de blocos socioeconômico e perfil do ingresso, visou a obtenção de dados que possibilitassem uma análise do perfil destes estudantes e a motivação inicial para a escolha do Curso por meio da pergunta: “Por que você escolheu cursar Medicina?”. A participação na pesquisa foi facultativa. A utilização dos dados obtidos por meio dos questionários foi condicionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo pesquisado, liberado pelo Comitê de Ética da Instituição com o CAAE: 89188918.0.0000.5370.

Dando sequência ao processo de compreensão da formação identitária do estudante de Medicina, optamos por realizar a técnica de entrevistas. Bauer e Gaskell (2002), afirmam que a entrevista em profundidade permite ao entrevistado assumir o papel central no processo de desvelamento de suas memórias, por meio de suas construções baseadas no passado e sugere, ainda, que é apenas por meio da ação da fala que o sujeito toma consciência daquilo que, de fato, pensa.

As entrevistas objetivaram conhecer e compreender as expectativas dos estudantes de Medicina frente ao processo de tornar-se médico, as relações por eles compartilhadas ao longo da graduação e suas influências, assim como a forma como estes estudantes se percebiam ao longo deste processo. O roteiro de entrevista, previamente elaborado, abordava questões tais como: a forma como os estudantes se viam enquanto recém ingressos e atualmente; como se davam as relações entre eles, com os outros cursos e com os docentes; se os estudantes acreditavam existir um papel, socialmente definido, do médico; e, por fim, foram indagados quanto à perspectiva de atuação como profissionais.

As mensagens do questionário e das entrevistas foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo. Para Franco (2005, p.11), esta técnica é “usada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. A unidade de análise escolhida foi a Análise Temática. Fazer este tipo de análise em uma pesquisa qualitativa, consiste em desvelar a presença, ou não, de determinado tema no processo de comunicação do entrevistado, evidenciando, assim, relação de significância com o objeto de estudo (Franco, 2005). O tema, conforme Bardin (2011, p. 131), “é uma unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado e que é, geralmente, utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes e valores”. Os temas com maior relevância numérica serão apresentados e discutidos a seguir.

Resultados

Conhecer os sujeitos faz-se fundamental para a compreensão do processo de formação identitária. Obtidos por meio de questionário, parte inicial desta pesquisa, os dados socioeconômicos, nos permitiram compreender quais os determinantes que, possivelmente, poderiam estar desempenhando função relevante no desenvolvimento do processo identitário do estudante de Medicina da FURB.

As entrevistas, realizadas subsequentemente, desvelaram, por meio das falas dos estudantes, temas comuns às diferentes fases pesquisadas, assim como especificidades de cada grupo estudado. Os dados obtidos por meio das entrevistas mostram que a formação identitária do estudante de Medicina tem como um dos mediadores as relações que produz no ambiente acadêmico.

Diante dos dados apresentados sobre os estudantes de Medicina da FURB participantes da pesquisa, foi possível traçarmos um perfil socioeconômico prevalente neste grupo, especificamente. Podemos afirmar que os estudantes em questão são brancos, com progenitores com alto grau de formação acadêmica, provenientes de famílias abastadas e que, apesar do alto poder aquisitivo, foram amplamente beneficiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil [FIES] (Fundo de Financiamento, 2017).

O perfil socioeconômico dos respondentes desta pesquisa apresenta-se como componente biográfico determinante do processo de socialização primária destes sujeitos. Fenômeno este, dado no âmbito familiar e realizado por pessoas próximas, numa transferência direta de valores e conceitos (Berger & Luckmann, 1976). É, portanto, uma relação mediada por emoções e afetos, exercendo papel importante na formação identitária destes estudantes.

As motivações acerca da escolha pelo curso de Medicina apresentadas partem, inicialmente, de um ideal de (1) “ajuda ao próximo” e caminham, paralelamente à evolução do Curso,

para o ideal de (2) “retorno financeiro” e pela (3) “sensação de autossuficiência”. Estes três ideais foram identificados, por meio da análise de conteúdo (Franco, 2005), das respostas ao seguinte questionamento presente no questionário: Por que você escolheu cursar Medicina?

A transformação da percepção dos estudantes sobre os motivos de escolha do curso é clara. São três diferentes motivos: ajuda ao próximo, autossuficiência e retorno financeiro, que se apresentam comum à maioria dos estudantes das turmas pesquisadas, evidenciando um processo coletivo de transformação. Este processo de identificação coletiva é definido por Ciampa (2012, p. 64): “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.”

Quando contrastadas com as respostas dos estudantes recém ingressos, baseadas no altruísmo e repletas de justificativas, as respostas dos estudantes das fases finais apresentam-se mais objetivas e focadas no empoderamento destes enquanto médicos em formação.

Além da característica tecnicista da educação médica constar como um dos fatores para esta sensação de autossuficiência a evolução do curso oferece aos estudantes um intenso convívio com profissionais da Medicina, diferentemente do que ocorre nas fases iniciais do curso, em que os docentes são, na sua maioria, de outras áreas da saúde (Lampert, 2009).

As relações que são mantidas durante o curso de graduação em Medicina, sejam elas intrínsecas ou não ao ambiente acadêmico, apresentam-se como fatores da construção identitária do profissional médico em formação. Evidenciando uma condição de “fechamento” (Goffman, 2001), caracterizada pelo pertencimento a determinado grupo e que, ao fazer parte deste, o sujeito afasta-se, necessariamente, de pertencimentos a outros. A graduação médica atua, simbolicamente, como um grupo fechado, e os estudantes ao passarem pelo processo da graduação, se identificariam, de maneira gradativa, às normas e costumes estabelecidos por este grupo.

Goffman (2001) apresenta o conceito de instituições, ou estabelecimentos sociais, como ambientes em que ocorrem atividades de determinados tipos. Atividades, estas, que variam entre distrações, sem qualquer outra implicação maior, e a obtenção de determinado status social, em que o pertencimento a determinada instituição distingue o sujeito de outros não pertencentes. Às instituições que proporcionam ao sujeito o status, é evidente a característica de “fechamento”, já que “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo”. (Goffman, 2001, p. 16). Este processo de barreira, decorrente do “fechamento”, aparece evidenciado no distanciamento das relações sociais entre os internos às instituições e o restante da sociedade.

As relações de pertencimento e de identificação com determinados grupos nascem das relações interpessoais traçadas ao longo da convivência nestes grupos. Colegas de turma, colegas de curso, docentes, colegas de outros cursos, são todos sujeitos que constroem, por meio da socialização, a identidade de cada indivíduo. Para Ciampa (2012, p. 65), “a identidade de uma pessoa é um fenômeno social”.

Desta forma, durante a entrevista foi solicitado para que os participantes falassem a respeito das relações que mantinham durante a graduação. Serão apresentados os dados acerca das relações mantidas entre os estudantes de Medicina no ambiente acadêmico, e das relações dos estudantes de Medicina com a sociedade, num geral.

Quando questionados sobre as relações com os colegas de convívio diário, dentro do ambiente acadêmico, os estudantes relataram sentimentos de competitividade e cobranças. Sentimentos positivos, como companheirismo e trocas de experiências não foram mencionados.

As relações entre os acadêmicos parecem ser marcadas, fundamentalmente, por competitividade. De acordo com Santos (2012) é significativa a dificuldade em ser aprovado em um curso de graduação médica. A cada ano os índices de estudantes concorrentes por vagas ofertadas aumenta, acirrando, ainda mais, a disputa, permitindo a inferência de que

esta competitividade não fica restrita ao processo seletivo e acaba sendo incorporada ao dia a dia acadêmico (Dini & Batista, 2004). Como fatores desencadeadores da competitividade acadêmica vivenciada pelos estudantes de Medicina, Cheuhen *et al.* (2012) apontam a busca desorganizada por qualificação ao longo da graduação.

O fechamento, condição de pertencimento a determinado grupo (Goffman, 2003), presente na graduação médica, atuando como uma das causas das relações de competitividade entre os estudantes suscitou, durante a entrevista, o seguinte questionamento: Enquanto estudantes, há convívio acadêmico com estudantes de outros cursos da saúde, especificamente? As respostas obtidas por meio das entrevistas foram negativas.

Apesar de figurar como um dos princípios das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN] (Resolução CNE/CES nº3, 2014), a interdisciplinaridade ainda é um problema na educação médica, em que os currículos se apresentam fragmentados em disciplinas e centrados na figura do professor como detentor único do conhecimento.

Segundo Beltrame (2006, p. 152) a implementação de currículos comprometidos com a interdisciplinaridade, na Medicina, encontra como principal barreira a formação dos docentes, indicando que “o professor universitário não tem, necessariamente, uma identificação com a docência, já que é, antes de tudo, médico, engenheiro, advogado, dentista... e, só depois, professor [...] a docência é uma atividade marginal dos docentes.” Associado a característica técnica dos docentes há, ainda, a estrutura departamentalizada das escolas médicas. Sob esta organização estrutural e pedagógica, os docentes são competentes especialistas dentro de suas especialidades médicas, mas conhecedores rasos das outras áreas que configuram o saber humano. Acerca dos docentes especialistas afirma Morin (2002, p. 100): “O reino dos especialistas é um reino das mais ocas ideologias gerais, sendo que a mais oca de todas é a de que não há necessidade de ideia geral”.

A prática médica se dá na e pela relação entre sujeitos. Desta forma, um dos temas presentes nas entrevistas foi a representação do médico na sociedade. O intuito foi tentar compreender, por meio das narrativas, de que maneira os estudantes se viam enquanto representantes de uma classe profissional socialmente definida e como a compreensão deste papel se transformava ao longo do curso.

Os estudantes revelam, durante as entrevistas, que há alguma abordagem, dentro de disciplinas específicas, acerca do papel do médico na sociedade. Apesar do tema ser, portanto, já conhecido pelos entrevistados, as falas indicam que os estudantes, independentemente da fase, pouco reconhecem um papel social específico do médico e, sim, que se sentem socialmente cobrados e estereotipados.

Apesar da negação dos estudantes no início das entrevistas, de que haveria uma imagem do médico ideal, representante de um papel socialmente pré-definido, a análise das falas nos permite afirmar o contrário. Já que, mesmo cientes da idealização social do médico perfeito, atuam como reprodutores deste conceito pré-estabelecido, reafirmando que o médico tem um papel diferenciado na sociedade.

Reproduzindo o papel do médico ideal, os estudantes alimentam a necessidade de representarem um papel pré-estabelecido. No caso dos médicos, em especial, um papel que lhes confere status social e que, por isso, parece ser, de alguma forma vantajoso. Esta possível vantagem citada, fundamenta-se na associação direta do profissional médico com a pertença a um grupo social diferenciado. Porém, para satisfazer tal expectativa social, não basta que o estudante possua os atributos desejados, mas que mantenha padrões de conduta e aparência que são a ele associados (Goffman, 2003).

Ao cederem, mesmo que de forma inconsciente, à pressão social da imagem do médico ideal, os estudantes de Medicina tornam-se parte de um círculo vicioso. Círculo este em que a sociedade cobra do estudante e o estudante, ao responder às expectativas da sociedade, perpetua a obrigatoriedade de portar-se de forma pré-estabelecida. Convém salientar, porém, que a instituição, enquanto mantenedora das normas e regras, tem papel fundamental nesta relação de representatividades.

Sendo a identidade, fruto das relações que o sujeito tem ao longo da vida, somada aos processos de socialização, estudantes condicionados, por meio de normas e regras, a seguir determinados padrões tendem a assumir características do grupo. Grupo este já identificado, pela instituição, como diferenciado dos demais, e que deve assumir uma postura coerente com o curso que estão frequentando.

As ideias, expectativas e cobranças apresentadas até aqui são fundamentadas e, principalmente, legitimadas pelo caráter corporativista da profissão médica enquanto instituição (Goffman, 2001). Conforme Berger & Luckmann (1976, p. 79) “a institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores.” O curso de Medicina, enquanto submundo institucional, ou seja, um espaço de legitimação da distribuição social do conhecimento, organizado em instituições que fortalecem a divisão do trabalho e que dão origem às especificidades das classes profissionais, atua, portanto, como uma força de controle social (Berger & Luckmann, 1976).

Para Berger (1986), nenhuma sociedade pode existir sem controle social. O senso de controle se mostra necessário, segundo o autor, para que as instituições, independentemente de suas dimensões, não se desfaçam com o passar do tempo. A manutenção da coesão do grupo é garantida, de forma subjetiva, pelo controle institucional sobre os indivíduos. Este movimento institucional de criação de um perfil de estudante de Medicina ideal atua como mantenedor da coesão dos estudantes.

Inseridos num ambiente em que são considerados diferenciados dos demais os estudantes de Medicina têm, durante a graduação, sua formação técnico-científica e pessoal. As relações engendradas ao longo deste período atuam diretamente na formação da identidade profissional destes sujeitos. Envoltos por práticas e discursos de que precisam seguir determinado padrão para que sejam reconhecidos como profissionais médicos de sucesso, os estudantes tendem a seguir uma mesma linha de práticas e condutas. Mais uma vez, o papel da socialização primária (Berger & Luckmann, 1976) realizada em âmbito familiar e com papel identitário diferenciador, aparece como contraponto à identidade construída pela instituição.

Identidade é movimento, é moldar e ser moldado pelo espaço social em que se está inserido (Ciampa, 1998). Formar-se e tornar-se médico é adentrar num submundo profissional específico, regido por normas e regras que asseguram a existência e a manutenção da profissão. Sendo a identidade socioprofissional formada pelas relações que o sujeito tem ao longo da vida, buscamos identificar nas falas dos estudantes entrevistados como estes se viam no início do curso e como se vêem atualmente.

Nas falas dos estudantes sobre as fases iniciais do curso aparecem, de maneira mais evidente, ideias sobre a prática médica. São falas pautadas pelo sonho alcançado, após anos de preparo e tentativas, sem muita perspectiva concreta. O sonho da aprovação no processo seletivo para a entrada no curso de Medicina parecia ser o começo e o fim do “tornar-se médico”.

Associado a este desconhecimento do que havia por vir, há uma idealização da prática profissional, ratificado por ideias como a de “mudar o mundo”, sustentada pela sensação de que tornar-se médico confere ao sujeito a capacidade de sanar as mazelas humanas.

Na análise das entrevistas dos estudantes que cursam fases mais avançadas, se percebe uma fala dotada de consciência, em que o estudante compreende seu papel na relação com outros médicos, com os pacientes e com a sociedade. Esta perspectiva aparece como um contraponto à alienação de início do curso, sendo esta caracterizada pela “atribuição de naturalidade aos fatos sociais” (Lane, 2012, p. 42) e, aqui, evidenciada nas expectativas iniciais de “mudar o mundo”.

Para Ciampa (1998), as identidades são, necessariamente, construídas por meio das relações sociais que o indivíduo tem ao longo da vida. Para o estudante de Medicina não parece ser diferente. Seja ao frequentar um curso com uma característica social marcadamente elitista,

seja ao incorporar o papel do “bom estudante”, socialmente definido, o processo de formação da identidade médica passa a ser diretamente influenciado por estas relações.

Nesta perspectiva, retomamos o conceito de Minayo (2009) acerca de experiências e vivências, onde as vivências são o produto da reflexão pessoal sobre as experiências. Isso torna possível que cada estudante, apesar de inserido numa mesma realidade, desenvolva sua singularidade enquanto sujeito. É o que percebemos por meio do processo de entrevistas: cada estudante molda a sua identidade profissional conforme vivencia as diferentes experiências acadêmicas e biográficas, apesar de fazerem, todos, parte do mesmo submundo institucional.

Principais conclusões:

Reconhecemos que esta pesquisa se refere aos estudantes entrevistados e à realidade a que eles pertencem, e não à generalidade dos estudantes de Medicina do Brasil. Contudo, diante das construções teóricas realizadas ao longo da pesquisa, acreditamos que este estudo possa contribuir para a compreensão acerca da formação da identidade profissional dos estudantes de Medicina, de um modo geral.

Terminamos a pesquisa com a sensação de termos alcançado os objetivos inicialmente propostos. Identificamos as expectativas dos acadêmicos quanto à perspectiva do tornar-se médico e as mudanças que estas apresentam ao longo da graduação, passando pelos ideais de ajuda ao próximo, autossuficiência e retorno financeiro. Compreendemos que as relações que os estudantes mantêm durante o curso são determinantes para a formação identitária profissional, com ênfase nas relações institucionais e interpessoais e observamos, ainda, as mudanças na concepção do fazer médico decorrentes da trajetória acadêmica, iniciadas sob o ideal de mudar o mundo e finalizadas com um reconhecimento realista acerca da prática médica e suas limitações.

Era essa a intenção da pesquisa: compreender a formação identitária dos estudantes de Medicina, por meio das relações por eles estabelecidas ao longo da graduação. Fosse pelas relações entre eles, com os estudantes de outros cursos, com os docentes e com a sociedade num geral, as entrevistas nos possibilitaram conhecer um pouco deste engendramento de subjetividades.

Podemos afirmar que nos tornamos mais conhecedores, assim como melhor compreendemos o processo de formação identitária. Nossas afirmações não são conclusivas, visto que olhamos para uma realidade apenas. E, em se tratando de identidades, não há nada pronto, não há, sequer, um fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de Conteúdo*. (1a ed). São Paulo:Edições 70.
- Bauer, M. W.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2a ed). Petrópolis: Vozes.
- Beltrame, R. L. (2006). *A Formação do Médico: Um debate à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais* (p.152). Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Berger, P. L. (1986). *Perspectivas Sociológicas: Uma visão humanística* (1a ed). Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1976). *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (p.15-79) (3a ed). Petrópolis: Vozes.
- Chehuen, J. A., Sirimarco M.T., Bicalho, T.C., Araújo, F.C.C., Resende, L.O.& Balbi G.G.M. (2012). Conhecimento dos estudantes de Medicina sobre a avaliação curricular padronizada no processo seletivo na residência médica. *Revista Médica de Minas Gerais*, 22(3), 341-347. Recuperado em 22 janeiro, 2018, de <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/88>.

- Ciampa, A. C. (1998). *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social* (p. 86) (6a ed). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (2012). Identidade. In: Lane, S. T. M.; Codo, W. (Orgs.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. (pp.64-65) (14. Ed). São Paulo: Brasiliense.
- Dini, P. S.; Batista, N. A. (2004). Graduação e Prática Médica: Expectativas e Concepções de Estudantes de Medicina do 1º ao 6ºano. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 28(3), 198-203. Recuperado em 21 maio, 2017, de http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2004/.../pesquisa_graduacao_e_pratica.pdf.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. (pp. 115-120) (1a ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo*. (p.11) (2a ed). Brasília: Liber Livro.
- Fundo de Financiamento Estudantil: ausência de sustentabilidade fiscal e suas causas (2017). Ministério da Fazenda, Brasília, DF. Recuperado em 22 março, 2018, de http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies_junho2017.pdf.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. (p.16) (7a ed). São Paulo: Perspectiva.
- Goffman, E. (2003). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. (11. Ed). Petrópolis: Vozes.
- Lampert, J. B. (2009). *Tendências de Mudanças na Educação Médica do Brasil: Tipologia das Escolas*. (2 ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Lane, S. T.M. O Processo Grupal. (2012). In: Lane, S. T. M.; Codo, W. (Orgs.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. (p.12) (14a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mead, G.H. (1972). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minayo, M. C. S. (2009). *Pesquisa Social*. (28 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita*. (p.100). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (2016). Ministério da Educação, Brasília, DF. Recuperado em 24 junho, 2017, de <http://www.portal.inep.gov.br/conceito-enade>.
- Resolução CNE/CES nº3, de 20 de junho de 2014 (2014). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 16 junho, 2017, de <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/med.pdf>.
- Sant'ana, R.B. (2007). A Dimensão Social na Formação do Sujeito na Psicologia. *Memorandum*, 12(1), 125-142. Recuperado em 6 fevereiro, 2018, de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/santana01.pdf>.
- Santos, V. O. (2012). *A Longa Espera: a entrada tardia de estudantes das classes médias no curso de Medicina da UFSJ*. Dissertação de mestrado. São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil.
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de sociologia*.(5. ed.). São Paulo: Centauro.

A atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes em aulas de História

Jakobowski, Simão Henrique ¹; Schroeder, Edson²

¹Universidade Regional de Blumenau, simaooo1@hotmail.com

²Universidade Regional de Blumenau, ciencia.edson@gmail.com

RESUMO

Apresentamos a idealização de uma proposta de atividade de estudo para aprendizagem de História e o desenvolvimento de neoformações no ensino fundamental, a partir de cinco ações mentais que, com suas operações, manifestam um movimento histórico e desenvolvimental. Utilizamos a abordagem histórico-cultural, em Vigotski e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, em Davidov, como suportes teóricos centrais, considerando-se as categorias: a) amplificadores culturais e ação mediada; b) grau de abstração e relações de generalidade; c) participação orientada e d) emergência de espaços comunicativos. Na atividade idealizada, as ações mentais estão assim organizadas: a formação da base teórica; a análise mental do processo; a formação da postura teórica; a exploração do conhecimento situado; e o exame qualitativo dos fundamentos teóricos das ações. As ações baseiam-se no método genético, que possibilitam o surgimento de Zonas de Desenvolvimento, objetivando constituição da postura teórica em relação à realidade, pelos estudantes, com vistas à formação humana.

PALAVRAS-CHAVE

Ações mentais, aprendizagem e desenvolvimento, atividade de estudo, ensino de história, neoformações, pensamento teórico.

ABSTRACT

We present the idealization of a proposal of study activity to learn History and the development of neoformations in elementary school, from five mental actions that, with their operations, manifest a historical and developmental movement. We use the historical-cultural approach in Vygotsky and Davidov's Theory of Developmental Teaching as central theoretical supports, considering the categories: a) cultural amplifiers and mediated action; b) degree of abstraction and relations of generality; c) targeted participation and d) emergence of communicative spaces. In idealized activity, mental actions are thus organized: the formation of the theoretical basis; the mental analysis of the process; the formation of the theoretical posture; the exploitation of situated knowledge; and the qualitative examination of the actions' theoretical foundations. The actions are based on the genetic method, which allows the emergence of Development Zones, aiming to constitute the theoretical posture in relation to reality, by students, with a view to human formation.

KEYWORDS

Mental actions, learning and development, study activity, teaching history, neoformations, theoretical thinking.

Atividade de estudo e pensamento teórico: o que é história e por que estudá-la?

Apresentamos uma proposta de atividade de estudo para a aprendizagem de História e o desenvolvimento de neoformações, a partir de cinco ações mentais que, com suas operações, manifestam movimento histórico e desenvolvimental. Nossa principal inspiração teórica parte da abordagem histórico-cultural, elaborada por Lev Semionovich Vigotski. Simultaneamente, empregamos teorizações de Vasili Vasiliievich Davidov, que formulou a Teoria do Ensino Desenvolvimental. As abordagens permitiram abranger a prática educativa em uma das suas características determinantes: a atividade de estudo e a relação com a constituição do pensamento teórico.

O desenvolvimento decorre da atividade em que a cultura é internalizada, entendendo-a como uma unidade de análise do desenvolvimento humano (Vigotski, 2004). Trata-se da passagem do plano psicológico social (intersíquico) para o plano psicológico individual (intrapíquico). Por sua vez, Davidov diz que uma atividade de estudo, devidamente organizada, possibilita aos estudantes adentrarem no universo da cultura como forma de transformação de si mesmos, na medida em que desenvolvem uma compreensão teórica de mundo.

Mas, o que é pensamento teórico? Davidov (2013/1986) auxilia na compreensão: no processo da atividade de estudo o estudante domina, sob a orientação do professor, o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social e as capacidades necessárias para agir de acordo com as exigências sociais. O conteúdo destas formas de consciência social tem natureza teórica, ou seja, os estudantes reproduzem não apenas o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência, mas também as capacidades estabelecidas historicamente e que estão na base do pensamento teórico: reflexão, análise e experimento mental. O conteúdo da atividade de estudo, em outras palavras, é o conhecimento (Davidov, 2013/1986).

Na perspectiva histórico-cultural, o pensamento teórico trata-se de uma forma de reflexão baseada em conceitos a respeito das características e propriedades dos objetos do conhecimento, bem como as ações mentais que permitem uma reconstrução e transformação (mental) desse objeto. Trata-se do desenvolvimento de processos intelectuais mais aprimorados, por intermédio dos quais estudantes elaboram conceitos e os utilizam como instrumentos (psicológicos), sobretudo porque viabilizam relações de generalidades no entendimento de contextos específicos e resolução de desafios da vida prática. Igualmente, Vigotski (2001) argumenta que, pela aprendizagem, os estudantes desenvolvem duas importantes neoformações, que denominou “tomada de consciência” e “arbitrariedade”. A tomada de consciência se trata dos processos psicológicos que envolvem a relação do estudante com os conceitos científicos de uma disciplina, formando posteriormente uma nova estrutura de generalizações (um campo semântico ou sistema conceitual) a partir de uma estrutura já existente, porém não conscientizada. Ao atribuir valor à aprendizagem escolar, Vigotski (2001, p. 290) assim compreende essa importante característica psicológica: “[...] a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos”.

A arbitrariedade diz respeito à intencionalidade mediada (aplicação do conceito) relacionando-se às ações do estudante no e com o mundo, e sua relação consigo mesmo. Trata-se da formação do campo semântico (Vigotski, 2001) que se distingue pela elaboração linguística de relações. Davidov (2013/1986, p. 168) também compreende que as interações entre os estudantes e o professor, baseadas no apoio compartilhado, são promissoras e que a aprendizagem decorrente gera desenvolvimento intelectual. Não basta apenas o conhecimento de conceitos teóricos; o estudante necessita compreendê-los numa relação de generalidades. Entretanto, argumenta que a atividade de estudo necessita gerar zonas de desenvolvimento para atender a uma necessidade imperativa, resultante da relação entre a atividade de ensino e a atividade de estudo: a de que os estudantes possam se apropriar das inúmeras experiências histórico-culturais humanas e transformá-las em atividade pessoal, nas suas relações com o mundo e consigo mesmos. Para isto, necessitam ser desafiados por tarefas que elucidam a origem dos conceitos. É necessária, portanto, a definição de um conceito nuclear para, a partir dele, estabelecer suas conexões.

A proposta

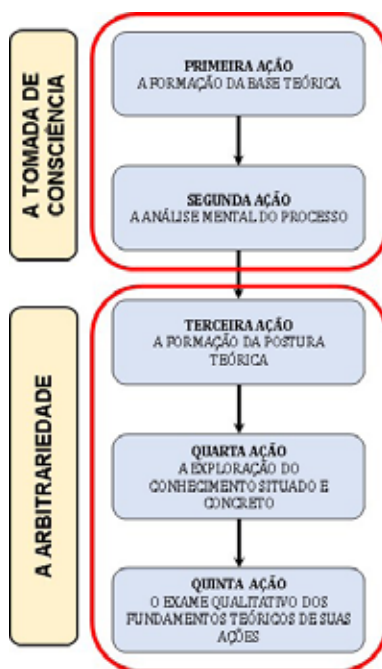
Apresentamos um espaço de reflexão teórica, propondo uma atividade de estudo voltada para o desenvolvimento do pensamento teórico e seguindo formulações de Davidov (2013/1986), que a organiza em cinco ações mentais. Conforme Vigotski, as duas primeiras dizem respeito à tomada de consciência e as três últimas relacionam-se à arbitrariedade, como neoformações resultantes (figura 1). Para Davidov (2013/1986, p. 165) “[...] a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos de organização

do ensino”. A atividade idealizada, apresenta características que estão relacionadas aos ambientes e às condições que agora explicitamos:

1. Na proposta fizemos adequações a partir do que Davidov previu originalmente para cada ação mental. No entanto, a proposta atende a condição original: reúne estudantes engajados com seu professor, em torno de objetivos comuns, a partir de ações de aprendizagem distribuídas coletivamente.
2. O tema central da atividade de estudo é contemplado pelo programa oficial para o ensino de História no município de Massaranduba (SC, Brasil) denominado “Para que serve estudar História?”, para o sexto ano do ensino fundamental.
3. O conceito de “História” foi definido como conceito nuclear da atividade. Na elaboração, os estudantes necessitam compreender a sua base genética, bem como a relação universal, uma vez que o conceito “História” estará presente no transcurso das disciplinas, e em contextos de outras atividades da vida prática dos estudantes.
4. As operações decorrentes da atividade foram pensadas em sua exequibilidade. Levamos em consideração o alcance das mesmas e as complexidades inerentes ao ambiente a partir da sala de aula, o acesso ao conhecimento assim como a locais específicos dentro e fora da escola, às pessoas, disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos (bibliografias, jornais, vídeos, projetor, computadores, internet, gravador de som, etc.).

Na sequência, caracterizamos as cinco ações mentais. Vale dizer que, em cada ação, opera-se níveis mais elevados de compreensão, na medida em que a atividade e operações decorrentes se baseiam nas explorações que desafiam os estudantes.

Figura 1: As ações mentais da atividade de estudo e sua relação com as neoformações



O desenvolvimento das neoformações implica em mudanças que dizem respeito à modificação estrutural da consciência, consideradas constitucionais, o que significa desenvolver cinco possibilidades formativas:

1. Situar-se a partir da construção histórica do mundo.
2. Desenvolver postura teórica para a compreensão crítica do contexto social, conseqüentemente, desenvolver reflexão histórica. A questão que se apresenta aqui, é: qual História está sendo contada? Quem a está contando?

3. Contribuir para que possa atuar de forma consciente, em seu contexto social.
4. Auxiliar no processo de autoconhecimento, ou seja, uma compreensão crítica da vida humana e uma relação ética consigo mesmo.
5. Desenvolver distintas formas de diálogo com o mundo - o desenvolvimento de uma cultura histórica.

Acenamos que existe uma aprendizagem histórica e, a partir dela, a emergência da consciência (histórica), relacionada ao fato de o estudante conhecer, de forma mais significativa, histórias humanas, além do desenvolvimento do que chamamos reflexão histórica. Ou seja, a capacidade de interpretar atividades humanas passadas e, nesse movimento, constituir seu processo de autoconhecimento como condição para orientar-se em contextos da vida prática, mas agora na forma de pensamento teórico. Na sequência, a proposta para o sexto ano do ensino fundamental.

A primeira ação: Formação da base teórica

Nesta ação se dá a identificação da relação universal do objeto de estudo, com as suas características mais gerais, ou a relação universal que reflete o tema. Trata-se da jornada a uma base genética e fonte de todas as formas gerais e particulares, a sua teoria (Libâneo & Freitas, 2013). Para a formação da base teórica, é necessário estabelecermos um conceito nuclear para a atividade, bem como conceitos a ele associados. Mas, o que é um conceito? Em Vigotski (2001), trata-se de um microcosmo da consciência - uma teoria. Para Davidov (1988), uma forma simbólico-semiótica que contém as ações cognitivas sensório-objetais, manifestando um conteúdo universal do objeto do conhecimento que, ao serem sistematizados formam a sua teoria e que corresponde ao conteúdo interno do conceito.

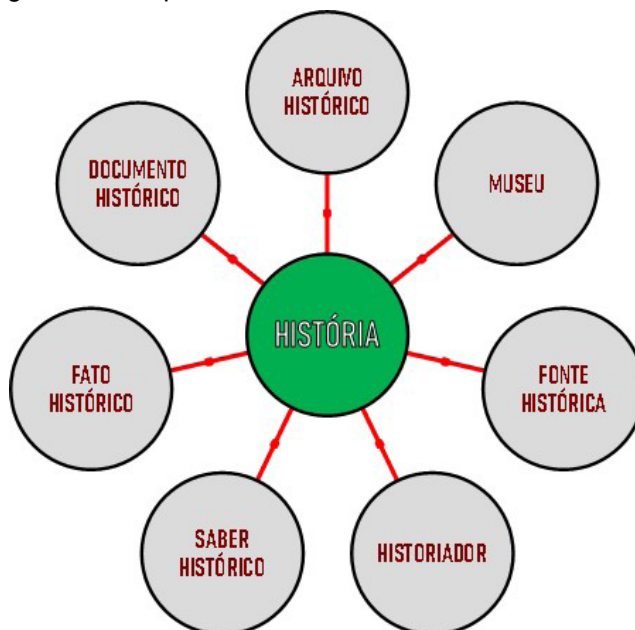
Parte-se do conceito de “história”, do qual derivam conceitos e objetivos abrangentes de aprendizagem como a definição de historiador, memória histórica, arquivo histórico, saber histórico, fato histórico, documento histórico, museu e fonte histórica e que, posteriormente se desdobram em objetivos mais específicos como a caracterização do papel de um historiador e sua atuação na sociedade, a justificativa da importância dos museus e arquivos históricos e a argumentação sobre as características e origem do saber histórico, documentos e fontes históricas. Segundo Davidov (1988), o processo de elaboração do pensamento teórico não diminui o papel e a importância das fontes sensoriais do conhecimento, ou seja, as operações decorrentes das cinco ações foram pensadas e organizadas, considerando-se o princípio de que o pensamento teórico tem por base dados reais, na forma de conhecimentos sensoriais.

Na primeira ação mental, os estudantes são conduzidos para observarem as abstrações concernentes ao tema e suas relações de generalidades, ou seja, uma compreensão aprofundada das relações que os conceitos estabelecem entre si, formando o que Vigotski compreendeu como sistema de conceitos ou um campo semântico com suas relações recíprocas de generalidade. Assim, estabelece-se um campo onde a tomada de consciência dos conceitos surge antes de qualquer coisa. Para a formação da base teórica e a tomada de consciência, propomos três operações, que constituem a forma de executar uma ação, determinada pela natureza da tarefa:

Roda de conversas entre amigos: o início da atividade caracteriza-se pelo diálogo entre professor e estudantes a partir de uma proposição feita em aula anterior: apresentar e ilustrar um episódio familiar considerado curioso, acontecido há, pelo menos, um ano antes. Necessitam trazer fotografias, vídeos ou qualquer documento ou objeto para a exposição e ilustração coletiva do episódio. Vigotski (2010, p. 64) expõe que “[...] a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico”, assim, nesta operação, os conceitos espontâneos se transformam em importante material de trabalho (como formas iniciais de conhecimento), auxiliando na identificação de compreensões já estabelecidas. Entendemos que a operação aproxima os contextos cotidianos dos estudantes conectando-os (afetivamente) com a natureza (conceitual) do tema. Com a operação, são conduzidos à compreensão de que fazem parte de contextos históricos específicos, aqui relacionados aos seus cotidianos, logo,

perceberão que são sujeitos no processo de construção das suas histórias. Além disto, atribuem importância particular aos registros ou objetos familiares que se transformam em material de estudo. O conjunto das apresentações permite conduzir reflexões importantes, dirigindo a atenção dos estudantes do ponto de vista conceitual. Assim, a partir dos episódios familiares pretende-se deduzir um conceito nuclear que reúne em si uma generalização e abstração substantivas: o conceito de “História” e, com ele, os conceitos “satélites”, diretamente relacionados e fundamentais para a atividade. Partir dos contextos sociais específicos permite falar sobre o conhecido, neste sentido, amplia-se a possibilidade de dirigir a atenção sobre a base teórica da atividade, agora explicitada pelo professor ao apresentar o mapa conceitual, procedimento que acontece com a elaboração compartilhada a partir do conceito nuclear (figura 2). Associado a ele, os conceitos que serão abordados no decorrer das operações.

Figura 2: O mapa conceitual inicial da atividade de estudo



O historiador e sua formação inicial: neste procedimento, a partir da leitura *on-line* do sítio eletrônico da universidade (<http://www.furb.br>), organizam uma entrevista com a coordenação do curso de História (esta organização implica em contatar o responsável e definir estratégias de interlocução). Em seguida, prepara-se questionamentos que abrangem os objetivos da operação. Por intermédio da entrevista, diferentes aspectos da formação podem ser explorados, como características do curso, organização curricular, perfil dos estudantes e professores, como acontecem as atividades de estudo e perspectivas profissionais.

Visita de estudos - museu de história e arquivo histórico do município: na operação, os estudantes conhecem dois importantes estabelecimentos de natureza histórico-cultural: o museu, instituição que estimula o desenvolvimento de uma sociedade e o arquivo histórico, sua importância social e fonte de estudo, além de conhecer o trabalho da equipe na coleta, organização e preservação do patrimônio documental da região. Sugerimos, finalmente, a elaboração individual do glossário com os conceitos-chave, que será utilizado nas ações mentais seguintes.

O conjunto de operações não só objetiva a explicitação do campo semântico, como a relação com contextos culturais, acessíveis aos estudantes. A respeito da tomada de consciência, Davidov (2017, p. 219), argumenta que o caráter consciente é efetivamente viabilizado quando: “[...] não recebem conhecimentos já prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem. Trata-se da formação da base genética que viabiliza as ações mentais seguintes. Nela os estudantes revelam “[...] o conteúdo geral de certo conceito, com base para a identificação ulterior de suas manifestações particulares” (Davidov, 2017, p. 220).

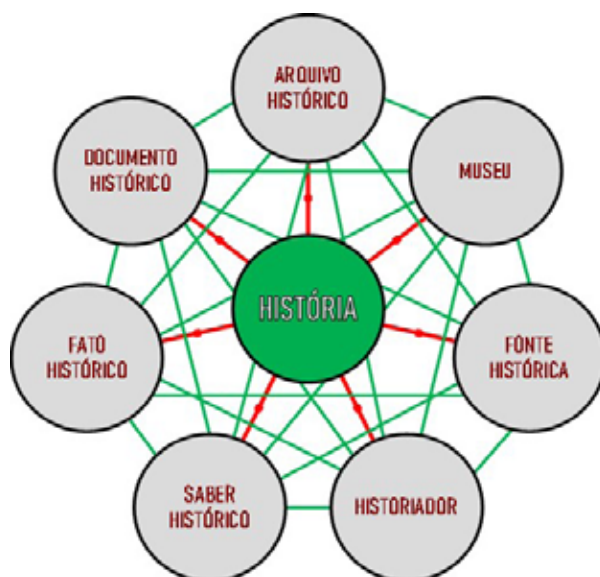
A segunda ação: Análise mental do processo

Nesta ação, a operação trata-se da elaboração do modelo representativo da relação universal e suas conexões internas, representando um resultado que evidencia análise mental, explicitando um campo semântico de significados. Sobre o desenvolvimento das neoformações, esclarecemos que ainda estamos na etapa de tomada de consciência, portanto, sugerimos que esse modelo representativo seja materializado na forma de escrita autoral. A ação tem como objetivo conduzir os estudantes na formulação de um texto que explicita um modelo teórico representativo, ou seja, que representem não somente os conceitos, mas uma relação de generalidade, um sistema. Ter um conceito sobre um objeto significa “saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato da sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência” (Davidov, 1988, p. 128).

Trata-se do trânsito no campo semântico formalizado (figura 3), um exercício de metapensamento (Vigotski, 2001) como manifestação de graus de consciência pelo estudante, não relacionado apenas ao conceito central, mas aos conceitos que o abarcam. Em Vigotski (2001, p. 275), “a tomada de consciência de alguma operação significa transferi-lo do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”.

O desafio trata-se da seleção de uma das cinco operações da primeira ação, apresentando resultados, na forma de um texto narrativo, utilizando conceitos da base teórica, formalizada no glossário. Os estudantes necessitam revelar compreensões a respeito dos conceitos, explicitando um campo semântico: “[...] a palavra, ao crescer na consciência, modifica todas as suas relações e todos os seus processos [...], o próprio significado da palavra evolui em função da mudança da consciência” (Vigotski, 2004, p. 185).

Figura 3: Os conceitos e o campo semântico



Giroux (1997, p. 108) também possui esta compreensão: “[...] os estudantes terão a oportunidade de sair de sua própria linguagem e cultura ao aprenderem como examinar as exposições básicas que moldam suas vidas através de sistemas de referência diferentes dos seus”. Destacamos, na segunda ação, a função da escrita como poderosa estratégia de aprendizagem, que se caracteriza pela relação pessoal entre o estudante (escritor) e o seu tema.

A terceira ação: Formação da postura teórica

Nesta etapa acontece a transformação do modelo - o estudo das propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato. A análise das relações genéticas essenciais do objeto (tema), conduz o estudante à compreensão, num primeiro momento, da essência desse objeto (seus fundamentos teóricos). Isto significa dizer que desenvolve um modo de pensá-lo, investigá-lo e discernir conexões. Na ação, os estudantes aplicam modos de generalização já estabelecidos, mas agora sobre um episódio específico. Para isto, propomos duas operações:

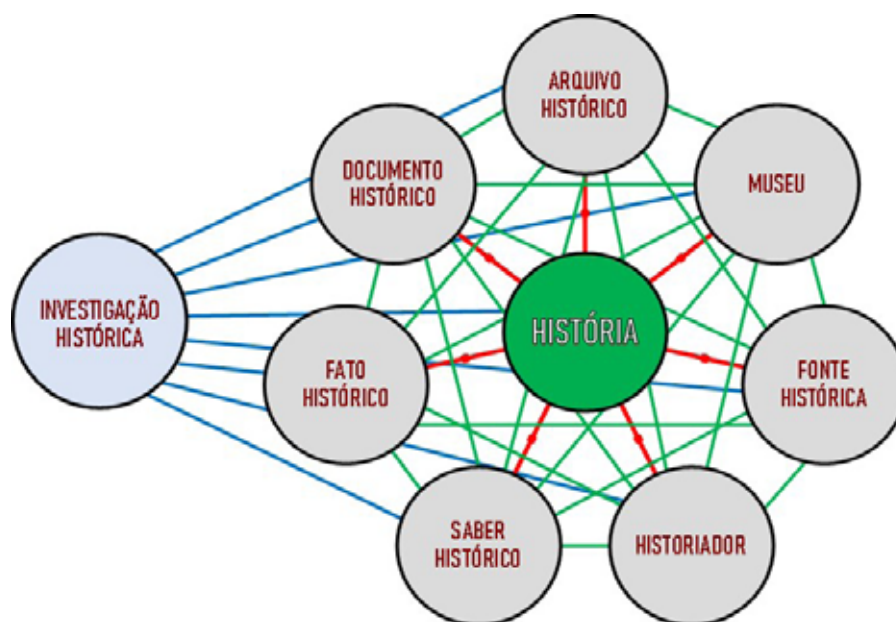
Saiu no jornal: os estudantes fazem leitura de um artigo jornalístico sobre o incêndio ao Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 2018 (figura 4). Em seguida, reúnem-se em grupos de trabalho para elaborar argumentações sobre questão sugerida pelo professor: “Com o incêndio do Museu Nacional todos perdemos. O país perdeu. Por quê?”. Posteriormente, organiza uma roda de conversas e solicita que se manifestem a respeito da questão. Pretende-se, via argumentações, que adentrem no campo semântico e, com ele, explicitem postura diante do ocorrido, um aspecto a que Vigotski (2001) se referiu como consciência reflexiva - pensar sobre as coisas, mas pensar com conceitos. Julgamentos de valor surgem em decorrência do desafio e, na medida em que são identificados, o professor estimula-os para o aprofundamento das argumentações. O que se espera, aqui, é uma formulação linguística de relações.

Figura 4: Manchete de jornal (em <https://2.bp.blogspot.com/>)



O Cine História: Optamos pela exibição da animação “As aventuras de Peabody e Sherman”. Ao final, o professor retoma aspectos como os períodos visitados pelos personagens e as características históricas que os tornaram tão importantes, como fatos históricos. Posteriormente, solicita que se manifestem a respeito do desafio: “não possuímos máquina do tempo, portanto, o passado precisa ser, de alguma forma, reconstruído. Como foi e é possível termos conhecimentos sobre a humanidade e sua história?”. A discussão parte do mapa conceitual já elaborado. Com a retomada dos conceitos espera-se chegar, por intermédio das argumentações (agora fundamentadas) a um novo conceito: o de “investigação histórica”, devidamente explicado e ilustrado pelo professor (por que investigação é importante? Quem a faz, de que formas, com que instrumentos, em quais condições e lugares? Com quem?). Em seguida, sugere que reelaborem o mapa de partida, mas agora inserindo o conceito de “investigação histórica”, justificando relações com toda a base teórica (figura 5).

Figura 5: O mapa conceitual reorganizado, incluindo-se o conceito “investigação histórica”



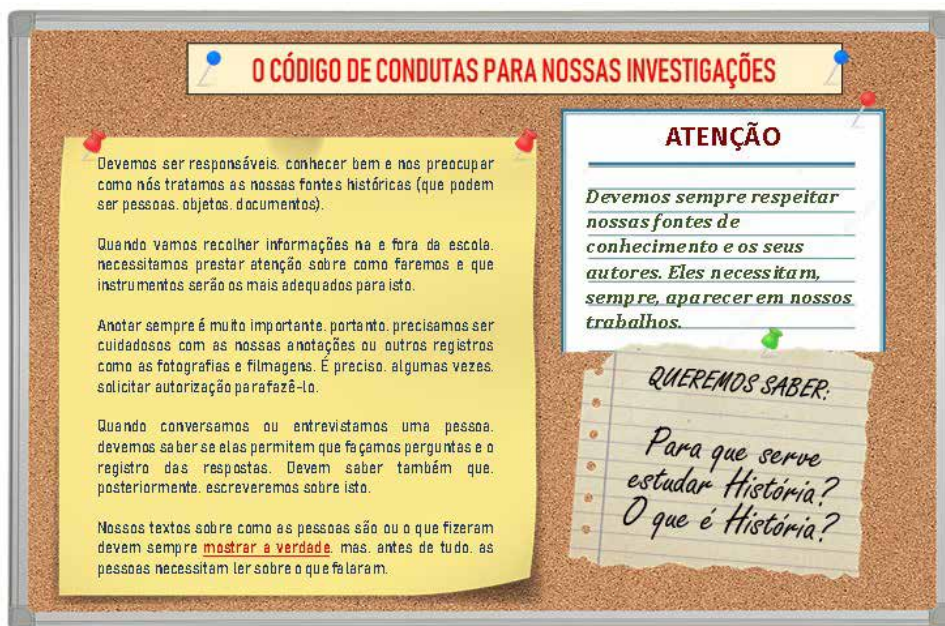
Na terceira ação pretende-se que consigam estabelecer um olhar teórico sobre o objeto de estudo. Trata-se de reconstruí-lo mentalmente na medida em que percorrem as operações: “Explicar cientificamente algo nada mais significa de que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema que já se conhece [...].” (Vigotski, 2003, p. 160). A formação da postura teórica é a retomada do constructo mental, elaborado e internalizado anteriormente. No desenvolvimento das relações de generalidade “amplia-se a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da sua expressão, e surge uma liberdade cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão verbal” (Vigotski, 2001, p. 368).

Nesta etapa, é fundamental uma compreensão ética, sobretudo no que diz respeito de como a História (como ciência, portanto como consciência social) foi e continua sendo elaborada pelos historiadores. Ou seja, o entendimento de que não há ciência neutra, muito menos conhecimentos que não estejam envolvidos com uma compreensão social e política por parte daqueles que o produzem. Indicamos a nossa próxima operação:

O código de condutas: trata-se da elaboração de princípios éticos, ponto de partida para ação seguinte. Compreendemos princípios como conjunto de normas que orientarão nossas condutas. Propomos que um código de condutas seja elaborado conjuntamente, e os registros decorrentes, organizados na forma de um quadro (figura 6) para ser fixado em sala, possibilitando fácil acesso visual. Discute-se alguns princípios:

1. Devemos ser responsáveis, conhecer e nos preocupar como tratamos as fontes históricas (pessoas, espaços, objetos, documentos).
2. Quando vamos recolher informações na e fora da escola, necessitamos prestar atenção sobre como faremos e que instrumentos serão adequados para isto.
3. Anotar sempre é importante, portanto, precisamos ser cuidadosos com as anotações ou registros, como fotografias e filmagens. É preciso autorização para fazê-lo.
4. Quando conversamos ou entrevistamos uma pessoa, devemos saber se permite que façamos perguntas e registro das respostas. Devem saber que escreveremos sobre isto.
5. Nossos textos sobre como as pessoas são ou o que fizeram devem sempre mostrar a verdade.
6. Precisamos respeitar nossas fontes de conhecimento e os seus autores. Eles necessitam aparecer em nossos trabalhos.

Figura 6: O mural das condutas: uma idealização



Agora, os estudantes já possuem postura teórica para a exploração dos conhecimentos em contextos mais específicos, como variantes da tarefa inicial, ou seja, podem desenvolver uma investigação histórica, nossa quarta ação.

A quarta ação: Exploração do conhecimento situado e concreto

Agora, o desafio é percorrer trajetórias investigativas de um historiador, na busca, organização e elaboração do conhecimento histórico, exercendo uma investigação histórica que se caracteriza pela leitura, observação atenta, registros, recolha e organização de informações. A base também possibilita a explicitação de posturas, além do exercício da escrita e comunicação de resultados. A proposta é conduzir os estudantes à elaboração dos conhecimentos, bem como habilidades que correspondem aos fundamentos das formas de consciência social, relacionadas a esses conhecimentos. A operação trata-se da elaboração conjunta do “Livro das Histórias”, produto final da atividade, que reúne, na forma de textos (ilustrados), relações originais e significativas do tema, decorrentes da atuação dos estudantes como exploradores. O “Livro das Histórias” tem seis capítulos temáticos:

- A história de uma família.
- A história de um personagem da comunidade
- A história de um(a) amigo(a).
- A história do município.
- A história da escola.
- A história de um objeto.

Os estudantes são organizados em grupos de trabalho e cada grupo recebe um dos seis temas como tarefa: desenvolver uma exploração em campo a partir da elaboração de um plano de ação que contemple decisões sobre as etapas a serem percorridas, a formulação e a divisão de tarefas. Posteriormente o grupo também decidirá sobre quais informações serão essenciais e que viabilizarão a organização do texto e ilustrações do livro.

Os escritos ilustrados constituem o que Giroux (1997, p. 102) denomina de história: “[...] esse processo gera o próprio significado de história”. Conforme argumentação, professores deveriam evitar tarefas que exijam que os estudantes apenas copiem fontes históricas. No lugar, sugere que utilizem uma abordagem na qual vivenciem o mesmo tipo de escolhas

que todo historiador faz. Ou, como a História é escrita. A respeito da exploração, Davidov (2013/1986, pp. 182-183) também compreende que “devem realizar necessariamente uma busca autônoma do caminho para resolver um problema e examinar suas possíveis variações. Estes trabalhos autônomos associam-se à atividade produtiva do aprendiz”. Espera-se que exerçam protagonismo que manifeste a autonomia criativa, sobretudo pela apropriação de experiências histórico-culturais estabelecidas como cultura, mas agora transformadas como atividade pessoal do estudante. O produto expressa o discurso escolarizado como forma de comunicação qualitativamente diferenciada - as palavras agindo não apenas como meios de comunicação, mas como objeto de estudo.

Quinta ação: Exame qualitativo dos fundamentos teóricos das ações

Conforme Davidov (2013/1986), a ação conduz os estudantes a um retorno aos fundamentos de suas próprias ações, etapa imprescindível chamada reflexão. Assim, a operação - um seminário de socialização - trata-se da retomada das ações, agora considerando-se seus resultados. Os estudantes são instados a examinar qualitativamente (refletir) sobre como adentraram em formas ideais de conhecimento (formas de consciência social) que resultou no produto final da atividade. É o momento adequado para a retomada e a elaboração de resposta ao questionamento original: o que é História, afinal? Davidov (2013/1986, p. 254) formula que “[...] o desenvolvimento mental humano ocorre durante o processo, no qual o indivíduo se apropria dos modos de atividade socialmente desenvolvidos”. E completa: “[...] um processo de internalização não consiste na transferência da realidade externa para um ‘plano de consciência’ e reflexões internas antecedentes, mas sim na produção deste plano” (2013/1986, p. 259). Inferimos uma compreensão histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, pois, a base que fundamenta processos cognitivos internos como a percepção e o pensamento é a atividade humana social historicamente constituída.

Conclusão

Finalizando, afirmamos que o ensino de História tem relação com formação humana, uma vez que conduz os estudantes a situarem-se à frente de si mesmos. Isto ocorre na medida em que internalizam a cultura (como atividade social) tornando-a sua própria atividade. Nas operações que caracterizaram a atividade de estudo, evidenciamos a função da escrita; Vigotski asseverou que os estudantes mantêm sua atenção sobre os significados da comunicação, isto é, pensam sobre as próprias formas de pensamento. Parece claro que, além da necessidade de se constituir um campo semântico, o trânsito autônomo e criativo com conceitos, em relações de generalidade, denota manifestação do pensamento teórico.

Importante evidenciar a função que os professores adquirem no desenvolvimento da atividade, como orientadores, organizando e intervindo na relação estudante e conhecimento histórico. Decorre, portanto, a importância de os professores desenvolverem uma compreensão de ação mediada, ou seja, uma relação humana com os seus signos, estabelecida nos termos de uma relação entre processos mentais com conteúdo sociocultural.

Entendemos a mediação como processo dinâmico que ocorre por intermédio de amplificadores culturais, que modelizam a ação por um lado, e os objetivos e motivações, por outro. Na atividade de estudo proposta pretendemos que os estudantes transformem o fluxo e a estrutura da consciência, para, com pensamento teórico, se relacionarem com suas realidades com conhecimento e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davidov, V. V. (2017). Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos princípios do ensino em um futuro próximo. In Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: Edufu, 2017.

Davidov, V. V. (2013). Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. **Revista Soviet**, 30(8). (J. C. Libâneo & R. A. M. da M. Freitas, Trad.). (Obra original publicada em 1986).

Davidov, V. V. (1988). **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso.

Giroux, H. A. (1997). Escrita e pensamento crítico nos estudos sociais. In GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed.

Libâneo, J. C. & Freitas, R. A. M. da. (2013). Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu.

Vigotski, L. S. (2010). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). **Teoria e método em psicologia**. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2003). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Aportes do Desenho Universal para Aprendizagem nas Práticas de Leitura mais Acessíveis: Mobilizando Saberes na Formação Docente

Castelini, Alessandra Lopes de Oliveira¹; Sousa, Célia Maria Adão Aguiar de²;
Quaresma da Silva, Denise³

¹Universidade Feevale/Instituto Politécnico de Leiria, alessandralopes@ufpi.edu.br

²Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPLeia (CIS.NOVA. IPLeia), celia.sousa@ipleiria.pt

³Universidade Feevale, denisequaresma@feevale.br

RESUMO

Esta pesquisa discute as potencialidades da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA nas práticas de leitura mais acessíveis e possibilita reflexões pertinentes na formação de docentes ao mobilizar saberes em prol da educação para todos/as. Essa proposta inovadora emergiu de resultados parciais obtidos a partir de pesquisas, criação e difusão de recursos literários com tecnologias adaptativas que fornecem subsídios para discussões de práticas pedagógicas/adaptativas mais inclusivas que favorecem a acessibilidade. O artigo, caracteriza-se como um fragmento de pesquisa doutoral, proveniente de um projeto internacional entre Brasil e Portugal com apoio financeiro da CAPES. O estudo de cunho qualitativo (Martins, 2004), bibliográfico com revisão teórica e da legislação educacional vigente, o quadro metodológico ancorado no estudo de caso (Stake, 1999). Conclui-se que os recursos tecnológicos adaptativos baseados na abordagem DUA, contribuem para os processos de leitura considerando a diversidade no contexto educativo, tornam a comunicação mais acessível e facilitam a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação acessível, desenho universal para aprendizagem, formação de docentes, inclusão e diversidade, práticas de leitura, tecnologias adaptativas.

ABSTRACT

This research discusses the potentialities of the Universal Design for Learning (DUA) approach in the most accessible reading practices and allows relevant reflections in teacher training by mobilizing knowledge for the benefit of all. Its innovative proposal emerged from partial results obtained from research, creation and diffusion of literary resources with adaptive technologies that provide subsidies for discussions of more inclusive pedagogical / adaptive practices that favor accessibility. The article is characterized as a fragment of doctoral research, coming from an international project between Brazil and Portugal with financial support from CAPES. The qualitative study (Martins, 2004), bibliographic with theoretical revision and current educational legislation, the methodological framework anchored in the case study (Stake, 1999). It is concluded that adaptive technological resources based on the DUA approach, contribute to the reading processes considering diversity in the educational context, make communication more accessible and facilitate learning.

KEYWORDS

Accessible communication, universal design for learning, teacher training, inclusion and diversity, reading practices, adaptive technologies.

Este trabalho de pesquisa objetiva discutir as potencialidades da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA nas práticas de leitura mais acessíveis e produzir reflexões pertinentes na formação de docentes ao mobilizar saberes em prol da educação para todos/as. O estudo configura-se como um fragmento de investigação doutoral, enquadra-se no tópico Sistemas Educativos, Formação Docente e Sociedade do Conhecimento no subtópico Formação inicial e desenvolvimento docente.

As práticas de leitura mais acessíveis que serão discutidas, pressupõe a leitura para todos/as e as ações socializadas nesse estudo são desenvolvidas no âmbito do Projeto SENSEBOOK – Livros Multissensoriais, aprovado pelo Edital n.2 de 29/05/2014 no quadro do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (MEC/SECADI/CAPES), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no Brasil. O projeto trata de um intercâmbio científico entre Brasil e Portugal e coopera no desenvolvimento de pesquisa e produtos que viabilizam a comunicação acessível à todos/as por meio de livros em multiformato/Multissensoriais a partir de um conjunto de recursos (DUA) e tecnologias educativas (TIC) e adaptativas que favorecem os processos inclusivos e que devem ser evidenciadas na formação de docentes.

Os livros multiformato/multissensoriais discutidos nesse projeto são obras que reúnem em um único exemplar (Sousa, 2018) uma combinação de estratégias com abordagem DUA (Nunes & Madureira, 2015) que auxiliam a comunicação, a interação digital e tecnológica TIC com o/a leitor/a, ao tornar práticas de leituras mais acessíveis por meio da criação, adaptação e difusão de livros em diferentes formatos, que atendam a diversidade de públicos leitores.

Com base nos referenciais da Unesco (2016) que tratam das mudanças constantes na sociedade da informação, refletir sobre os aportes do DUA e as contribuições das TIC e suas tecnologias adaptativas na formação inicial e contínua de docentes torna-se relevante pois coopera para a construção de competências digitais, adquirindo hábitos de pesquisa, análise e seleção de informações que permitem conforme Duarte, Marques, Tomás & Pereira (2002) o acesso ao conhecimento e a participação ativa na vida social. A partir dos estudos do DUA aliados às TIC (Ponte, 1987) surgiu a necessidade de refletir as relações do mundo digital com os processos de inclusão das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (Brasil, 2015) e que dependem de recursos adaptados e tecnológicos para ter acesso à comunicação e a informação (Unesco, 2016). Ao considerar esse contexto, referimos a questão que motivou essa pesquisa ao investigar quais as potencialidades da abordagem DUA e suas tecnologias adaptativas nas práticas de leitura para todos/as e como são evidenciadas na formação de docentes?

Esse estudo, de cunho qualitativo (Martins, 2004), natureza bibliográfica, ancora-se metodologicamente no estudo de caso (Stake, 1999), por se tratar de uma investigação empírica, com fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado. Elegemos para a revisão da literatura e da legislação educacional vigente os dispositivos normativos que garantem o direito à Educação, às políticas de Educação Especial (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015) assim como diretrizes internacionais da Unesco (1990, 1994, 2016) e Onu (2015) o qual referem-se aos serviços de apoio especializados que necessitam ser implementados para a real efetivação da inclusão, garantindo não somente a inserção em ambientes de aprendizagem, mas possibilitando o acesso ao conhecimento, à permanência e o sucesso por meio da aprendizagem ao longo da vida.

O referencial teórico que elegemos como respaldo dessa pesquisa apoia-se nos estudos de Alves, Ribeiro & Simões (2013); André (2006, 2010); Castellini & Quaresma da Silva (2018); Castellini, Quaresma da Silva & Heidrich (2018); Dias (1997); Gatti (2003, 2011); Giroux (1997); Imbernóm (2005, 2011); Nunes & Madureira (2015); Pimenta (1990); Rapp (2014); Sousa (2012, 2018); Tardif (2002); Zerbato (2018) e outros. A discussão dos dados pressupõe revisão bibliográfica da literatura e da legislação educacional vigente nos dois países estudados, incluindo as Leis e Diretrizes Brasileiras e Diretrizes do Ministério da Educação de Portugal (DGE, 2018) além da análise das estratégias de leitura apresentadas nos livros multiformato/multissensoriais com abordagem DUA (Nunes & Madureira, 2015) e seus recursos digitais e tecnologias adaptativas implicam na comunicação acessível (Deliberato & Manzini, 2006) apontando alternativas para fomentar as discussões no contexto educativo.

O trabalho desenvolvido nesse estudo, aborda ações desenvolvidas por meio desse projeto internacional, evidencia os contributos dos livros multiformato/multissensoriais baseados no DUA e nas TIC enquanto instrumentos acessíveis e potencializadores da aprendizagem (Rapp, 2014) ao promover novas formas de ensino e de aprendizagem, tornando a

comunicação mais acessível (Castelini, Heidrich & Quaresma da Silva, 2018) ao considerar as estratégias utilizadas enquanto recursos pedagógicos e instrumentos com tecnologias adaptativas que potencializam a comunicação ao facilitar o acesso à práticas de leitura que necessitam ser ressignificadas na formação inicial e contínua de docentes.

Conclui-se que as práticas de leitura desenvolvidas a partir da abordagem DUA bem como suas tecnologias adaptativas favorecem os processos inclusivos e o contexto educacional. Destacamos as potencialidades do DUA e seus recursos na criação e adaptação nos livros multiformato/multissensoriais e que devem ser amplamente divulgados na formação inicial e contínua de docentes, considerando o meio interdisciplinar, como forma de sensibilizar a comunidade educativa e a parceria com profissionais de diferentes áreas.

As Potencialidades do DUA na Formação de Docentes

Com o objetivo de elaborar estratégias para acessibilidade para todos/as, surgiu em 1999 nos Estados Unidos o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. O conceito de DUA nos estudos de Alves, Ribeiro & Simões (2013) corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular e acesso à aprendizagem de forma ampliada.

O DUA desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology – CAST*, (Rapp, 2014) obteve apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos em 1999 em Massachusetts.

Para Nunes e Madureira (2015) o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades.

Já no Brasil, a abordagem DUA é pouco conhecida (Bock, Gesser & Nuemberg, 2018) e está sendo disseminada por meio dos cursos de engenharia e design ancorados no princípio da acessibilidade o qual demandam projetar ambientes e artefatos acessíveis a todos/as, apontada nos estudos de Zerbato & Mendes (2018) e Zerbato (2018) que necessitam priorizar o acesso independentemente das duas necessidades físicas e cognitivas. Ao realizar o refinamento da pesquisa fazendo um diálogo interdisciplinar com a área da educação, observa-se que há escassez de literatura científica sobre esse assunto, por isso nosso interesse em discutir as potencialidades do DUA no contexto educativo cada vez mais inclusivo, fomentando às discussões no meio acadêmico-científico e mobilizando saberes docentes e sensibilidade com essa temática desde a formação inicial e no fomento à pesquisas.

Nos estudos de Rose & Meyer (2002) e Nelson (2014) assinalam as contribuições do DUA para o acesso ao conhecimento e à aprendizagem o qual torna-se profícuo adaptar essa abordagem à Educação. Nos primeiros anos o DUA destacou-se no uso das tecnologias enquanto recursos facilitadores para a inclusão, atualmente o DUA preconiza as práticas pedagógicas inclusivas tornando possível o acesso da aprendizagem cotidiana, sem inferências de programas específicos ou tecnologias de alto custo. Já para Katz (2014) esta abordagem do DUA aplicada à educação viabiliza a justiça social pois pretende simplificar a inclusão de todos, seja no currículo escolar ou na vida cotidiana. Assim, torna-se evidente a contribuição do DUA para os diálogos interdisciplinares e que merecem atenção especial na formação de docentes (Gatti, 2013) visto que permite a ampliação de abordagens flexíveis e personalizadas, adequadas às necessidades individuais, bem como a adaptação de espaços educativos, materiais pedagógicos e acesso à conteúdos de tal forma que conforme (Rose & Gravel, 2010, p.2) estes possam “assegurar que os meios de aprendizagem e os seus resultados são equitativamente acessíveis a todos os alunos”

Portanto, reiteramos que espaços de diálogo e pesquisa e divulgação de estudos acadêmicos-científicos colabora na reflexão sobre práticas profissionais nos espaços educativos mais inclusivos auxiliando na adaptação/alteração de procedimentos pedagógicos relativos ao

desenvolvimento curricular, comprovando o DUA enquanto ferramenta facilitadora em termos de acesso, permanência e sucesso, reduzindo as barreiras de aprendizagem existentes.

Como exemplos dessas práticas podemos destacar nesse estudo, a importância de repensar os espaços de aprendizagem (Zerbato, 2018) recorrendo e ampliando o conhecimento sobre o conjunto de suportes acessíveis existentes (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) e os contextos para utilização como: tecnologias da informação, aparelhos, artefatos acessíveis, materiais adaptados, recursos audiovisuais, escrita fácil, braile e linguagem pictográfica por meio do Sistema Pictográfico de Comunicação – SPC.

Para Ferreira, Ponte & Azevedo (2015) o SPC é um método flexível e dispõe de recursos de adaptação ao grau de necessidade comunicativa de cada utilizador, tornando possível sua utilização à diferentes públicos ampliando o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa.

Para tal feito, conhecer e aplicar a abordagem DUA enquanto estratégias inovadoras e inclusivas assegurada por Alves, Ribeiro & Simões (2013) pressupõe reconhecimento da diversidade no contexto educativo e disposição para flexibilizar as inúmeras práticas pedagógicas tornando-as facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com os estudos de Gatti (2011) ao afirmar que “quando ocorre uma boa formação inicial na graduação, posteriormente pode-se buscar formação em serviço ou aos processos de educação continuada para o aperfeiçoamento profissional”, sem se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa um alto custo, seja pessoal ou financeiro aos próprios professores, aos governos e às escolas. No entanto há dificuldades apontadas pelos docentes a respeito do trabalho docente, especificamente, que gera um alto custo pessoal devido a rotatividade de professores e pouco investimento na profissionalidade docente (Tardif, 2002)

Por meio dessa discussão, podemos questionar a formação desses profissionais que atuam há muitos anos no contexto educativo e que tais estudos implicam no desafio de mobilizar competências digitais, utilização de recursos tecnológicos e digitais possibilitando práticas de literacia digital desde os primeiros anos de escolarização, tornando práticas pedagógicas mais inclusivas e que favoreça o acesso de todos. Dessa forma, consideramos as contribuições de Tardif (2002) ao afirmar que a formação continuada dos docentes torna-se essencial para promover mudanças de posturas pedagógicas bem como de constante atualização dos recursos e práticas inovadoras existentes.

Corroborando com essa discussão, enfatizamos o mérito da promoção ao debate/discussões e a socialização de práticas educativas, incluindo os artefatos construídos, os materiais de apoio existentes como forma de consolidar a aprendizagem cooperativa proporcionando a articulação de diferentes áreas do saber em prol da inclusão de todos/as.

OS LIVROS SUAS TECNOLOGIAS ADAPTATIVAS

Na perspectiva de uma “Escola para Todos/as” (Unesco, 1994) e ao compreender o mundo cada vez mais inclusivo e digital (Liberato, 2009) torna-se pertinente discutir que não há como pensar em inclusão digital de forma dissociada da inclusão social, visto que qualquer esforço de inclusão para Liberato (2009, p.44) requer “o uso e a apropriação de elementos tecnológicos, conhecimento da realidade local, adaptação de conteúdos e linguagens, criação de metodologias específicas, acompanhadas de um processo contínuo de avaliação”.

Ao refletir sobre a importância da literatura para o ensino global baseados nos estudos de Saldanha & Amarilha (2018, p.155) destacamos a utilização de livros multiformato/multissensoriais com abordagem DUA (Nunes & Madureira, 2015) e suas tecnologias adaptativas que auxiliam na abordagem transdisciplinar da educação inclusiva (Brasil, 2015) sobretudo ao compreender que tais obras na perspectiva de Castolini, Heidrich e Quaresma da Silva (2018, p.51) constitui-se enquanto artefatos culturais, visto que são criadas/adaptadas considerando as especificidades do público que será contemplado. A utilização das TIC nos

processos de criação de livros em multiformato permitem o acesso a diferentes recursos digitais e pedagógicos que aproximam os leitores com diversas ferramentas educativas que nos estudos de Zerbato & Mendes (2018) favorecem a aprendizagem ativa, colaborativa e a literacia digital.

Frente às necessidades de reformulação dos atuais sistemas de educação e informação, Guareschi (2000) em sua obra “Os construtores da Informação” aponta que a “dinâmica da sociedade contemporânea exige cada vez mais habilidades dos seus integrantes”, pontuando as diversas informações que permeiam o cotidiano das pessoas e a celeridade dessas informações, repercutindo no modo de (re) significar e interpretar essas informações (Unesco, 1994), repercutindo nas sensibilização dos futuros profissionais (Gatti, 2003) e de pesquisadores envolvidos com a temática da inclusão e suas tecnologias adaptativas (Deliberato & Manzini, 2006) e da educação midiática e seus desdobramentos.

Partindo do pressuposto que o ato de ler faz parte do processo de comunicação Sousa (2012, p.4) evidencia que esta prática “torna-se vital para o desenvolvimento das pessoas”, visto que ocorre entre os sujeitos de forma cotidiana, envolvendo as interações sociais e trocas que são fomentadas por diversas situações, seja as expressadas pela memória, cultura, tradições e resultantes dos diferentes contextos sociais .

Ao evidenciar o papel das práticas de leitura no contexto da informação e comunicação acessível (Castelini, Quaresma da Silva & Heidrich, 2018) e ao incentivar a criação de livros que contemplam a utilização de uma diversidade de recursos digitais e tecnológicos (Castelini & Quaresma da Silva, 2018) proporcionam a transformação desses materiais em uma ferramenta de apoio/adaptativa e que contemplam diferentes especificidades (Zerbato, 2018). Produzir livros mais acessíveis, de caráter inclusivo, que alcancem um público que outrora não eram contemplados, significa valorizar tais práticas sociais e culturais por meio da mediação da leitura (Castelini, Quaresma da Silva & Heidrich, 2018), pois tornam possíveis que diferentes públicos tenham acesso à comunicação de maneira mais acessível e de forma eficaz, constituindo-se conforme Freire (1987) de um ato libertador e emancipatório.

Nesse sentido, ao abordar as ações elaboradas no âmbito do Projeto Internacional desenvolvido, citamos as atividades de pesquisa, estudos, criação, reprodução e difusão de materiais inclusivos em diferentes contextos são desenvolvidas nos laboratórios existentes nas universidades conveniadas (Castelini, Quaresma da Silva & Heidrich, 2018) o qual atuam junto da comunidade oferecendo projetos que envolvem a sociedade civil tornando acessíveis a todos, com o objetivo de tornar possível ações inclusivas e digitais em diferentes espaços de atuação, ao promover ações educativas, minimizando as barreiras do acesso (Zerbato & Mendes, 2018) pautadas nas situações de exclusão social e negação do direito à comunicação.

Assim, consideramos que os livros multiformato/multissensoriais desenvolvidos, conceituados por Sousa (2018, p.8) como “livros impressos que reúnem num único exemplar diferentes formatos e que contemplam diferentes necessidades”. Desses múltiplos formatos e estratégias acessíveis, abordaremos contribuições evidenciadas pela utilização das TIC, bem como alguns recursos digitais e tecnologias adaptativas baseadas no DUA – (Nunes & Madureira, 2015), com um conjunto de técnicas que são utilizadas na produção desses materiais, constituindo-se enquanto sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (Deliberato & Manzini, 2006), que nas palavras de Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) “são adaptações de acordo com as potencialidades e as necessidades específicas de cada utilizador”. Entende-se por tecnologias adaptativas (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) quaisquer dispositivos que sejam facilitadores da aprendizagem e que sejam para melhorar a mobilidade e funcionalidade reduzindo as barreiras de acesso, permitindo a ampla participação de todos.

Já para Nunes e Madureira (2015) a abordagem DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Portanto, trata-se de uma

abordagem curricular que compreende a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. (Guareschi, 2000)

Dentre essas estratégias e tecnologias adaptativas utilizadas por Sousa (2018) na criação dos livros multiformato destaca o texto aumentado, o uso do braille nas versões português e inglês, imagens em relevo com legenda em braille, utilização de escrita fácil, utilização do sistema de pictogramas para comunicação - SPC, código Quick Response (QR) que remete ao contexto digital e permite interações por meio desses recursos ao conteúdo, versões em audiolivro, videolivro, utilização de Língua Gestual Portuguesa – LGP entre outros. Convém esclarecer que os materiais aqui discutidos/socializados estão disponíveis em sites para consulta, ao preconizar o formato digital, que favorece a exploração de diferentes recursos e há exemplares na versão impressa com apoio de instituições, tornando as obras mais inclusivas, acessíveis à diferentes públicos, atingindo assim um número máximo de leitores.

Os recursos em multiformato utilizados na criação dessas obras caracterizam-se como tecnologias adaptativas ou de apoio para a comunicação, que para Ferreira, Ponte & Azevedo (1999) tratam de um conjunto de equipamentos e dispositivos que auxiliam os processos comunicativos. Assim, a utilização de pictogramas, fonte aumentada, escrita fácil, braille, LGP são formas alternativas e complementares de comunicação. A comunicação aumentativa e alternativa nos estudos de Deliberato & Manzini (2006) refere-se a qualquer meio de comunicação que complementa ou substitui os modos habituais de fala e escrita, proporcionando independência e competências comunicativas, possibilitando maior interação e acessibilidade na sociedade da informação.

Nos estudos de Ponte (1997) o autor evidencia a necessidade que o professor conheça as potencialidades de diferentes recursos inclusivos e adaptativos bem como a sua utilização desses recursos nos contextos educativos ao considerar que a escola atual (Gatti, 2003 e 2011; Pimenta (1990); Giroux (1997) enfrenta o “desafio de ser capaz de evoluir e adaptar-se às novas necessidades” (p.05) da sociedade da informação [36]. Conforme Deliberato & Manzini (2006) a utilização de diferentes ferramentas no processo educativo permite a exploração de situações, o acesso a diferentes materiais que nos estudos de Zerbato (2018) assinalam perspectivas de possibilidades variadas, favorecendo a autonomia e enriquecendo o ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo oportunizou a socialização de fragmentos das práticas investigativas das autoras, tornando possível discutir acerca das contribuições da abordagem DUA e suas tecnologias adaptativas na criação de livros multiformato/multissensoriais, aliadas à importância da utilização de recursos digitais e tecnológicos adaptativos na busca de ampliar e permitir o acesso à comunicação e a informação, respeitando enquanto um direito de todos (Brasil, 1988) e ao longo da vida (Onu, 2015). Dos aspectos discutidos nesse artigo, pressupõe a relevância de fomentar temas que referem-se a escola para todos/as (Unesco, 1994), da leitura para todos/as (Sousa, 2018), o direito à comunicação (Sousa, 2012) e as políticas educacionais que fornecem o respaldo legal, contribuindo com aportes da importância da alfabetização midiática/tecnológica (Unesco, 2016) enquanto suporte de conhecimento e educação crítica da sociedade, bem como o conjunto de recursos digitais e a relevância das tecnologias educacionais e adaptativas (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) ao considerar uma diversidade e mobilização de saberes (Tardif, 2002) sob diferentes perspectivas e especificidades, fomentando a acessibilidade e o desenvolvimento tecnológico, tornando possível ampliar as discussões nos espaços de formação inicial e contínua de professores (Imbernóm, 2011) nos contextos científicos e interdisciplinares.

Discutir literatura mais acessível por meio dos aportes da abordagem DUA com diferentes profissionais que atuam em diferentes áreas do conhecimento, configuram-se como espaços privilegiados de socialização de saberes, além de alavancar estudos futuros e o desenvolvimento de produtos e materiais comprometidos com as especificidades presente nos

contextos educativos e sociais. Ao fomentar discussões a respeito de contemplar práticas de literatura mais acessíveis refletindo sua importância no contexto educativo, configura-se em um grande desafio na atualidade, bem como nas práticas de desenvolvimento tecnológico e na preparação para a literacia digital, considerando as inovações tecnológicas e os recursos adaptativos inovadores existentes.

Com esse estudo, constatamos que os estudos do DUA no campo educacional são recentes que recentemente foram incorporadas nos documentos legais educacionais em Portugal, porém, ainda são pouco difundidos na área educacional no Brasil. Conclui-se que as evidências apresentadas no estudo e na socialização das ações já desenvolvidas apontam as potencialidades dos livros multiformato/multissensoriais com abordagem DUA evidenciando suas tecnologias adaptativas no contexto educativo e corrobora para a inserção dessa temática nas pautas de formação inicial e contínua de diferentes profissionais favorecendo o meio interdisciplinar, científico e tecnológico. Ao difundir as ações desenvolvidas no âmbito desse projeto internacional, foram socializadas práticas e recursos tecnológicos em multiformato/multissensoriais que podem ser utilizados por todos, favorecendo à comunicação acessível, devido a utilização de abordagens mais flexíveis e personalizadas, possibilitando adaptações conforme as necessidades do contexto educativo que se apresenta cada vez mais tecnológico, digital e inovador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, M. M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.

Bock, G.L.K.; Gesser, M.; Nuernberg, A.H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan. Mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0143.pdf>

Brasil. 1988. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. *In: BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República. Casa Civil.. Seção I, p. 121-125. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Brasil. 1996. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acedido em 12 de fevereiro, 2019, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Brasil. (2015) Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Brasil. 2015. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.

Cast UDL. 2006. *Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em 2018.

Cast, UDL (2013). Book Builder. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>

Castelini, A. L. O., & Quaresma Da Silva, D. R. (2018). Discutindo as Relações de Gênero e Étnico-Raciais por meio dos contos de fadas na Educação Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v.1, p.1-16. Acedido em 02 de fevereiro, 2019, em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/educacao-infantil-brasil.html>

Castelini, A. L. O., Quaresma da Silva, D. R., & Heidrich, R. O. (2018) Discutindo Gênero e Diversidade Étnico-Racial: a inclusão a partir do design inclusivo nos livros multissensoriais. *Periódico do Núcleo*

de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas - Universidade Federal da Paraíba V. 7 - Nº 03 - Ano 2018 – Educação, Gênero & Direitos Humanos ISSN | 2179-7137 Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index>

Deliberato, D.; Manzini, E. J. (2006). Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M.C. (Orgs.). O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José do Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

DGE MEC (2018). Decreto-Lei n. 54/2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf> Acedido em Maio, 2019.

Dias, M.C.C. (1997). Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Duarte, J., Marques, T., Tomás, A., & Pereira, M. (2002). As TIC nos primeiros anos de escolaridade. In J. P. Ponte, A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). Inovação curricular: implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. 1ª edição. Lisboa. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. Editora Paz e Terra. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/073194871003300103> Acesso em Março de 2019.

Gatti, B. A. (2003). Formação Continuada de professores: a questão psicossocial em foco. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, Julho 2003, p. 191-204

Gatti, B. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

Giroux, H. (1997). Os Professores como Intelectuais Transformadores (Cap.9). In: GIROUX, Henry. Os professores como Intelectuais: rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Guareschi, P. A. (2000). Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes.

Imbernóm, F. (2014). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

Katz, J. (2014). *Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher's self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. International Journal of Inclusive Education*, 19(1). DOI: [10.1080/13603116.2014.881569](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569)

Liberato, A. C. T. (2009). Compreendendo a Educação para a Inclusão Digital: Uma análise dos sentidos atribuídos pelos monitores das escolas de inclusão digital e cidadania da EMATER – RN. (Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago. 2004. Acedido em 13 de fevereiro, 2019 em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

Nelson, L. L. (2014) Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Paul. H. Brookes Publishing Co. 151p.

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Revista Da Investigação às Práticas, 5 (2), 126-143. Acedido em 18 de Janeiro, 2019, em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

Onu (2015). Organização das Nações Unidas. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>Acesso em Março de 2019.

Pimenta, S. G. (1990). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

Ponte, J. (1997). As novas Tecnologias e a educação. Lisboa: Texto Editora.

- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). *Technology and learning: Meeting special student's needs*. National Center on Universal Design for Learning. Acedido em 13 de fevereiro, 2019, em <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>
- Saldanha, D. M. L., & Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2438/showToc>.
- Sousa, Célia M. (2012) O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE. Tese Doutoral. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Espanha. Acedido em 02 de fevereiro, 2019, em: <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/437>
- Sousa, Célia. M. (2018) E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato? III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração. IPL, 2018. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: <http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Unesco. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Adopted by World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 5–9 March, Jomtien, Thailand. Consultado em 2018. em http://www.ceses.it/docs/JOMTIE_E.pdf
- Unesco. (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade, Salamanca. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Unesco. (2016). Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional (AMI): disposição e competências do país. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246398POR.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2017.
- Yunes, Eliana. (1995) Pelo avesso: A Leitura e o Leitor. *Revista de Letras*, Curitiba, n.44, p. 141-150. 1995. Editora da UFPR. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018) Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos* 22(2): 147-155, abril-junho 2018 DOI: 10.4013/edu.2018.222.04
- Zerbato, Ana P. (2018). *Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa*. Tese de Doutorado. UFSCAR, 2018. 298f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>>Acedido em Maio, 2019.

Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível à Todos

Castelini, Alessandra Lopes de Oliveira¹; Sousa, Célia Maria Adão Aguiar de²; Quaresma da Silva, Denise³

¹Universidade Feevale/Instituto Politécnico de Leiria, alessandralopes@ufpi.edu.br

²Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Polo do IPLeia (CIS.NOVA. IPLeia), celia.sousa@ipleiria.pt

³Universidade Feevale, denisequaresma@feevale.br

RESUMO

Este relato de experiência objetiva socializar ações desenvolvidas no Centro de Recursos para a Inclusão Digital – CRID que atua em conjunto a uma instituição de ensino superior em Portugal. Ao desenvolver estudos, pesquisas, criação de produtos apoiados na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, busca-se estratégias educativas por meio de recursos e tecnologias de apoio em prol da educação mais inclusiva e acessível à todos. Esse estudo caracteriza-se como um fragmento de pesquisa doutoral, a partir de um intercâmbio científico entre Brasil e Portugal com apoio financeiro da CAPES. O estudo trata de um relato, de natureza qualitativo, o quadro metodológico ancora-se no estudo de caso. Para coleta de dados optou-se por observação participativa, a revisão bibliográfica, aportes da legislação educacional vigente e análise das práticas desenvolvidas no CRID. Conclui-se que as ações elaboradas nesse espaço de aprendizagem, contribuem na formação docente, fomentam práticas de pesquisas e projetos extensionistas em prol da comunidade educativa. Ao propor a criação e adaptação de materiais inclusivos/tecnológicos, vislumbram novas perspectivas e diferentes formas de inovação no contexto educativo, engendram práticas inovadoras, mais acessíveis e mobilizam diferentes saberes.

PALAVRAS-CHAVE

Acessibilidade digital, desenho universal para aprendizagem, educação inclusiva, formação de docentes, recursos pedagógicos, tecnologias adaptativas.

ABSTRACT

This experience report aims to socialize actions developed at the Center for Resources for Digital Inclusion - CRID that works together with a higher education institution in Portugal. In developing studies, research, and product design based on the Universal Design for Learning (DUA), educational strategies are sought through resources and supporting technologies for more inclusive and accessible education. This study is characterized as a fragment of doctoral research, based on a scientific exchange between Brazil and Portugal with financial support from CAPES. The study deals with a qualitative report, the methodological framework is anchored in the case study. For data collection we opted for participatory observation, literature review, contributions of current educational legislation and analysis of practices developed in CRID. Concluded that the actions elaborated in this learning space contribute to teacher training, promote research practices and extension projects in favor of the educational community. By proposing the creation and adaptation of inclusive / technological materials, they envision new perspectives and different forms of innovation in the educational context, engender innovative, more accessible practices and mobilize different knowledge.

KEYWORDS

Digital accessibility, universal design for learning, inclusive education, teacher training, pedagogical resources, adaptive technologies.

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência, enquadra-se no tópico Contextos de Aprendizagem e Educação e objetiva socializar ações desenvolvidas no Centro de Recursos para a Inclusão Digital – CRID que atua junto a uma instituição de ensino superior em Portugal e que desenvolve estudos, pesquisas, criação de produtos apoiados na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA e busca de estratégias educativas em prol da

educação mais inclusiva e acessível para todos. Nessa perspectiva esse relato caracteriza-se como um fragmento de pesquisa doutoral e descreve a aproximação com esse espaço educativo e obtenção dos dados coletados a partir de um intercâmbio científico entre Brasil e Portugal com apoio financeiro da CAPES.

A pesquisa foi desenvolvida no CRID em Portugal e relata algumas ações desenvolvidas considerando os seus 13 anos de atuação junto à comunidade educativa por meio do acolhimento e atendimento de pessoas da comunidade em busca de produtos e soluções para facilitar a aprendizagem e inclusão digital considerando as diferentes especificidades que chegam até esse espaço.

A equipe do CRID trabalha com projetos extensivos à comunidade acadêmica e geral tornando possível o acesso a práticas inclusivas, além de produzir e adaptar materiais de apoio a educadores, familiares, demais interessados e no atendimento de crianças que necessitam de recursos diferenciados que favoreçam a aprendizagem. Além das ações de pesquisa e extensionistas, o CRID recebe grupos de professores interessados em formação, investigadores e pesquisadores de vários países que buscam aproximações com os projetos e conhecer as ações desenvolvidas replicando em seus países, que são traduzidas em projetos de cooperação, artigos científicos, teses e publicações, referenciando o trabalho desenvolvido em prol da educação mais acessível, inclusiva e digital.

Ao direcionar o nosso olhar para o campo da Educação Inclusiva e da importância de contemplar a acessibilidade a diferentes formas de aprendizagem e na criação de recursos pedagógicos e tecnológicos/adaptativos ou de apoio, relembramos que na história da Educação desde os anos de 1990 ficaram marcados, devido aos seus desdobramentos nas políticas educativas e no surgimento de novos paradigmas por meio dos movimentos pela inclusão escolar e social (Unesco, 1990; 1994) e na construção/adaptação de documentos normativos que repercutiu em estar moldados para a educação inclusiva com um conceito de necessidades educativas especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a superdotação, não esquecendo as crianças em condições de trabalho e as crianças de rua, as que pertencem a populações nômades, as minorias étnicas ou culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Ao universalizar o acesso à educação para todos/as, assegurando que todas as pessoas tenham oportunidades educativas de acordo com suas necessidades de aprendizagem proporcionando a equidade, utilizamos como respaldo (Unesco, 1990) temáticas assinaladas na Conferência Mundial de Educação para Todos e que referenciam as discussões empreendidas nesse estudo.

Com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) foi possível perceber mudanças nos processos educativos ao preconizar uma escola para todos/as, na pedagogia centrada no aluno/a, implicando dessa forma no desenvolvimento de práticas educativas inclusivas assegurando tal abordagem desde os processos de formação inicial e continuada de professores. Já em 2008, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2008) a educação inclusiva foi reafirmada enquanto direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, implicando nas ações que compete aos responsáveis pela educação e na disponibilização de todos os apoios necessários, implicando no fortalecimento da inclusão no processo educativo. Em 2015 na Coreia do Sul, durante o Fórum Mundial de Educação que reuniu representantes da Unesco, Unicef, Banco Mundial, Pnud, Onu, além de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, docentes e dos movimentos sociais que resultou na construção de um documento intitulado “Declaração de Incheon”, constituindo como um compromisso da comunidade educacional rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa, ao tornar possível oportunidades de educação ao longo da vida para todos.

Por acreditarmos em uma educação libertadora (Freire, 1987) nas quais as práticas de ensino devem fornecer/favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, assim como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 1996,

2003, 2004, 2009), às diretrizes da Organização Mundial das Nações Unidas – ONU (2015), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2000) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que compõe a Agenda 2030 (ONU, 2015) medidas adotadas pela quase totalidade dos países do mundo, incluindo o Brasil, à volta de um conjunto de 17 metas e objetivos mundiais, entre eles o de n.4 – “Educação de Qualidade - que visa garantir o acesso à Educação Inclusiva, de qualidade Equitativa e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida por todos”(ONU, 2015), adotamos como parte desse estudo a postura em defesa dos princípios democráticos e do ensino que leve em conta a diversidade, a igualdade de oportunidades e a equidade.

Nesse sentido, ao recorrer a bibliografia existente é possível perceber o movimento ocorrido na educação desde os anos 90 com a instituição de políticas em prol da inclusão e do acesso à educação que a partir da proliferação dos meios de comunicação midiática e das novas tecnologias consequentemente gerou alterações nos processos comunicativos (Unesco, 2017) bem como na interação com os recursos digitais. Dessas mudanças na sociedade e nos processos de informação, tornou-se necessário refletir também sobre a inclusão digital para pessoas com algum tipo de deficiência ou não e que dependem de recursos tecnológicos adaptados para ter acesso à comunicação e que favoreçam a aprendizagem utilizando diferentes formatos, repercutindo num movimento de mobilização dos saberes docentes (Tardif, 2002) implicando em novos rumos na formação docente.

Ao descrever alguns dos recursos digitais adaptados desenvolvidos no âmbito do CRID, a pesquisa proporcionou compreender que estes são utilizados no dia a dia por usuários que frequentam esse espaço em busca de conhecimento e formas inovadoras de aprendizagem, são compartilhadas com visitantes da comunidade, professores e pesquisadores que buscam formação inicial e contínua e pessoas da comunidade que apresentam algum tipo de deficiência ou não, dificuldade de mobilidade e encontram dificuldades para o acesso a tais materiais adaptativos e inclusivos, buscando soluções.

No contexto desse estudo, buscamos socializar alguns dados coletados que tratam de recursos e práticas desenvolvidas no CRID a citar: software e jogos tecnológicos educativos, computadores e controles adaptados, tecnologias da informação e comunicação – TIC (Ponte, 1997) e recursos tecnológicos adaptativos e de apoio, teclados de diferentes formatos e com diferentes funções, digitalizadores de voz que favorecem a comunicação, diferentes tipos de manípulos que viabilizam o acesso aos conteúdos digitais.

Observou-se que há uma preocupação com o favorecimento de materiais que viabilizem a comunicação aumentativa e alternativa (Teztchner & Martinsen, 2000) como por exemplo a utilização de folhetos, flyers e ementas de restaurante em multiformato tornando-as mais acessíveis; utilização e adaptação de materiais impressos em Braille (versão português e inglês) para cegos, inserção de texto aumentado em materiais escritos auxiliando pessoas com baixa-visão, transformação de imagens em relevo, adaptação de obras no formato audiolivro e videolivro com utilização da Língua Gestual Portuguesa – LGP, utilização de pictogramas enquanto sistema pictográfico de comunicação – SPC (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999), tradução de obras/folhetos em escrita fácil para pessoas que apresentam dificuldades cognitivas ou baixa literacia, entre outros.

No trabalho de pesquisa foi possível constatar que a adaptação de recursos pedagógicos para promover diferentes tipos de aprendizagens são referenciadas por meio de aportes da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA (Nunes & Madureira, 2015) que utiliza de diferentes recursos e estratégias que facilitem a aprendizagem ao promover a adaptação e criação de recursos mais acessíveis, entre eles a adaptação de brinquedos eletrônicos com comandos tecnológicos que permitem a utilização de pessoas com mobilidade reduzida e distingue-se pela criação e difusão de livros e produtos em multiformato/multissensoriais (Sousa, 2018), utilizando diversos recursos tecnológicos para tornar a leitura e a comunicação mais acessível, dentre outros projetos.

Ao produzir esse estudo, evidenciamos que as ações desenvolvidas no CRID assevera a Educação como Direito de Todos/as (Brasil, 1988) na garantia de práticas pedagógicas mais inclusivas ao considerar a diversidade existente nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando o desenvolvimento de produtos que viabilizam as práticas pedagógicas para todos, buscando soluções adaptativas para torná-las mais acessíveis.

Nesse sentido, este estudo configura-se na perspectiva da educação inclusiva, apresenta cunho qualitativo (Martins, 2004) em que apresentaremos um breve respaldo teórico e metodológico, expondo a relevância do estudo para a comunidade acadêmico-científica socializando alguns recursos baseados a partir da abordagem DUA, bem como suas implicações na construção de produtos facilitadores da leitura para todos ao apresentar o projeto que contempla livros multiformato/multissensoriais que possibilitam a comunicação mais acessível e ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A discussão dos dados parciais da pesquisa, será por meio da revisão da literatura, da legislação vigente no contexto dos dois países estudados e de diretrizes internacionais respaldadas na educação mais inclusiva e acessível à todos, além da análise dos recursos tecnológicos/pedagógicos existentes com abordagem DUA, apontando alternativas para elaboração, adaptação e inovação de produtos que tornam a comunicação acessível e facilitam a aprendizagem.

A partir desse estudo, foi possível observar que a abordagem DUA, contribui no contexto educativo, na formação de docentes, nas pesquisas investigativas do campo educacional e interdisciplinar, no acesso à informação e práticas de cidadania ao promover comunicação acessível, visto que favorece o acesso à recursos tecnológicos, cada vez mais digitais, bem como estimula parcerias profissionais na criação de novos produtos e práticas embasadas no DUA, ao refletir e oportunizar novas formas de aprender.

Conclui-se que a reflexão aqui abordada seja apenas o despertar para uma discussão aprofundada entre profissionais da educação e comunidade acadêmico-científica e na luta constante pela garantia dos direitos fundamentais, destacando a Educação de Qualidade, a Inclusão e Temas da Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos, tornando práticas pedagógicas mais acessíveis, ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem ao oferecer uma educação mais inclusiva e equitativa.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICO

Com o intuito de construir ambientes e práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, observa-se uma mobilização entre pesquisadores nacionais e internacionais (Bock, Silva & Souza, 2013; Bottentuit Juniot & Coutinho, 2008; Constantino, Braga, Sant'ana, Consoni & Galli, 2012; Gonçalves, 2006; Heredero, 2010; Rabelo, 2012; Zerbato 2018) em prol de investigações e progressivos diálogos no campo educacional e interdisciplinar, os quais têm produzido reflexões que corroboram na (re)elaboração e constante renovação de conceitos que favorecem o ensinar e aprender, bem como ressaltam a importância de contemplar práticas mais participativas e colaborativas nos processos educativos e de formação docente.

A estruturação desse estudo, de cunho qualitativo (Martins, 2004), ancora-se como referencial metodológico no estudo de caso proposto por Stake (1999) por se tratar de uma investigação empírica, com fenômeno pouco investigado, o qual exige estudos aprofundados.

A discussão dos dados coletados dar-se-á por meio da revisão bibliográfica, dos aportes legais em vigência nos dois países estudados, incluindo as Leis e Diretrizes Brasileiras (Brasil, 1988, 1996, 2001, 2008, 2009, 2010, 2015), Diretrizes do Ministério da Educação de Portugal - Decreto-Lei n.º 54/2018 e nas diretrizes internacionais respaldadas na educação mais inclusiva e acessível à todos como aportes da Unesco (1990, 1994, 2000, 2016) e Onu (2015), e finalmente na socialização experiências pedagógicas já desenvolvidas no CRID baseadas na abordagem DUA, de cunho tecnológico (Ponte, 1997) adaptativo e pedagógico, apontando alternativas para a formação inicial e contínua de docentes com vistas

à elaboração, adaptação e inovação de produtos possibilitando o diálogo interdisciplinar, facilitando o acesso à aprendizagem, considerando diferentes especificidades.

Nesse sentido, ao tratar das práticas desenvolvidas baseadas na abordagem DUA, elegemos tratar da abordagem proposta por Nunes & Madureira (2015) que caracteriza-se como um conjunto de estratégias que tornam mais acessíveis as práticas de ensino-aprendizagem para todos os estudantes.

Ao considerar a diversidade existente no contexto educativo (Brasil, 2009), torna-se imprescindível o reconhecimento que há formas diversas de construir o conhecimento, diferentes caminhos e ritmos (Zerbato, 2018) gerando implicações nesse processo. Outrossim, constitui-se enquanto suporte para os docentes e demais profissionais especializados na reflexão e elaboração de práticas pedagógicas e recursos, enquanto estratégias que visem a acessibilidade, seja em termos físicos, criação de produtos ou soluções educacionais para que todos possam aprender. (CAST, 2013)

Em estudos anteriores (Castelini, Quaresma da Silva & Heidrich, 2018) foram investigadas as origens do DUA e tornou possível perceber que no campo educacional os estudos que contemplam essa abordagem são considerados recentes e aglutinam-se principalmente na América do Norte. Recentemente essa abordagem foi incorporada como “opção metodológica”, termo esse presente nos documentos legais educacionais em Portugal, como é o caso do Decreto-Lei n.º 54/2018 (DGE, 2018) promulgado pelo Ministério da Educação e que tem refletido nas práticas e recursos utilizados pelos docentes em sala de aula.

Ao refinar a pesquisa para o contexto brasileiro, observa-se que estudos sobre o DUA ainda são pouco difundidos na área educacional (Bock, Gesser & Nuernberg, 2018), devido ao fato de constatar a limitação de pesquisas e de literatura científica sobre tal abordagem. Daí a justificativa da pertinência desse estudo, fomentar possibilidades de diálogos interdisciplinares em prol da socialização dessa abordagem.

Nas investigações sobre o DUA desenvolvidas por Rose & Meyer (2002), Nelson (2014) e mais recentemente Zerbato (2018) apontam resultados favoráveis em relação ao acesso e efetiva aprendizagem dos estudantes. Conforme Nelson, (2014), os estudos do DUA foram desenvolvidos no *Center for Applied Special Technology* (Cast, 2013) e no ano de 1999 recebeu o apoio do Departamento de Educação em Massachusetts nos Estados Unidos, motivados a partir da projeção de espaços públicos e edifícios fundamentados no conceito do Design Universal, possibilitando o amplo acesso de todos, sem qualquer limitação.

Assim, ao integrar essa abordagem nos processos de ensino e aprendizagem, propulsionam a reflexão das práticas e recursos do contexto educativo mais inovadoras, utilizando de tecnologias que privilegiam a construção do conhecimento ao potencializar as oportunidades de aprendizagem para todos.

Para Alves, Ribeiro & Simões (2013) o ensino para todos pressupõe que “ao invés de se pensar em adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar, contemplando todos os estudantes”, dessa maneira, percebe-se que sob a concepção da abordagem DUA, o mesmo material poderá ser utilizado por todos em sala de aula (Zerbato, 2018) permitindo o benefício de estudantes que apresentam defasagens, ou ainda, alunos recém-chegados à turma, que apresentam algum tipo de deficiência ou que necessitam de recursos pedagógicos para manipulação por exemplo.

Evidentemente que tais práticas de ensino para todos/as, somente poderão ser implementadas, se consideradas o princípio da diversidade nos processos de aprendizagem (Castelini, 2016), bem como afirma Sousa (2012) ao defender que a educação deve priorizar princípios como respeito pela igualdade e diversidade e que as escolas devem desenvolver e estimular os alunos a questionar a realidade por meio das suas aprendizagens.

De acordo com as diretrizes internacionais da Unesco (2009), o compromisso com a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos

alunos, por meio do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida escolar. Ao priorizar a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, colabora-se na construção do pleno desenvolvimento pessoal, implicando no exercício da cidadania (Unesco, 2016) e posteriormente ao refletir na qualificação para o desenvolvimento profissional.

Ao considerar a legislação vigente no Brasil desde 2015 (Brasil, 2015) que garante a socialização de todos os alunos em sala de aula, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura que o espaço educativo necessita praticar a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, p.13)

Enquanto isso, no Decreto-Lei 54/2018 (DGE, 2018) do Ministério de Educação de Portugal assevera a “necessidade de cada escolar reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos” (p.2918) ao oportunizar diferentes estratégias para o acesso à aprendizagem. Dentre essas diferentes estratégias, tal documento recomenda enquanto “opções metodológicas” a utilização da abordagem DUA, por basear-se em modelos flexíveis e medidas de apoio à aprendizagem.

Nesse contexto, reiteramos as contribuições da abordagem DUA e seu princípio de acessibilidade relevantes nas perspectivas da educação mais inclusiva e que apresentam enquanto suportes referenciais nas atividades desenvolvidas no CRID em Portugal, pois estas ferramentas inclusivas implicam na adaptação, elaboração e utilização de recursos em diferentes formatos e materiais que segundo Zerbato (2018) transformam os espaços educativos e práticas pedagógicas, ao possibilitar o acesso ao conteúdo trabalhado contemplando a diversidade e as diferentes formas de aprender.

E sobre essas diferentes ferramentas que impulsionam o ensino-aprendizagem, destacamos as ações desenvolvidas por meio da criação e difusão de livros multiformato/multissensoriais baseados na abordagem DUA.

LIVROS MULTIFORMATO/MULTISSENSORIAIS DE ABORDAGEM DUA E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao evidenciar artefatos que auxiliam no contexto inclusivo mencionamos enquanto práticas inovadoras que são desenvolvidos no CRID e que favorecem o contexto educativo, as práticas de literatura inclusiva e comunicação mais acessível, destacando tais instrumentos acessíveis e potencializadores da aprendizagem, o qual devem ser amplamente divulgados no meio educativo e interdisciplinar como forma de sensibilizar a comunidade educativa e os docentes, uma vez que nas contribuições de Sousa (2012, p.4) as atitudes do professor são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à comunicação.

Ao refletir sobre a importância da literatura para o ensino global, percebe-se que a utilização de livros multiformato/multissensoriais, auxiliam a abordagem transdisciplinar e a educação inclusiva sobretudo ao compreender que tais obras, na perspectiva dos estudos de Castelin, Quaresma da Silva e Heidrich (2018, p.51) constituem artefatos culturais, visto que são criadas/adaptadas considerando as especificidades do público que será contemplado. Essas constatações surgem ao considerar a diversidade de conhecimentos e possibilitam compreender o contexto cultural apresentado.

Partindo do pressuposto que o ato de ler faz parte do processo de comunicação (Sousa, 2018) evidencia que esta prática “torna-se vital para o desenvolvimento das pessoas”, visto que ocorre entre os sujeitos de forma cotidiana, envolvendo as interações sociais e trocas que são fomentadas por diversas situações, seja as expressadas pela memória, cultura, tradições e resultantes dos diferentes contextos sociais.

Das ações elaboradas no CRID evidenciamos as ações desenvolvidas por meio do Projeto SENSEBOOKS - Brasil e Portugal, viabilizando atividades de pesquisa, estudos, criação, testes, reprodução e difusão de materiais inclusivos em diferentes contextos, desenvolvidos nos laboratórios existentes nas universidades conveniadas, o qual atuam junto da comunidade oferecendo projetos que envolvem a sociedade civil tornando acessíveis a todos, oportunizando ações com o objetivo de tornar possível ações inclusivas e digitais em diferentes espaços de atuação, ao promover ações educativas, minimizando as barreiras do acesso pautadas nas situações de exclusão social e negação do direito à comunicação.

Por compreender o mundo cada vez mais inclusivo e digital, faz-se pertinente discutir que não há como pensar em inclusão digital de forma dissociada da inclusão social, visto que qualquer esforço de inclusão segundo Liberato (2009) requer o uso e a apropriação de elementos tecnológicos, conhecimento da realidade local, adaptação de conteúdos e linguagens, criação de metodologias específicas, acompanhadas de um processo contínuo de avaliação.

Para compreender os livros multiformato desenvolvidos em tal laboratório contemplado no projeto, Sousa (2018) descreve como “livros impressos que reúnem num único exemplar diferentes formatos e que contemplam diferentes necessidades”. Dessas estratégias mais acessíveis citamos o texto aumentado, o uso do braille, imagens em relevo, utilização de escrita fácil, pictogramas, código Quick Response (QR) que remete ao contexto digital e permite interações com o conteúdo, versões em audiolivro, videolivro, utilização de Língua Gestual Portuguesa – LGP entre outros. Convém esclarecer que os materiais aqui discutidos/ socializados estão disponíveis em sites para consulta e há exemplares na versão impressa com apoio de instituições, tornando as obras mais inclusivas, acessíveis à diferentes públicos, atingindo assim um número máximo de leitores.

A partir das investigações realizadas pelas autoras, constatou-se que as criações de livros multiformato/multissensoriais projetadas à partir do DUA, despontam no cenário educativo como projetos inovadores e tecnológicos, visto que são baseados no contexto social e cultural, fundamentadas pelo estudo da realidade local, e posteriormente são transformados em materiais/recursos específicos à estrutura estudada tornando-se compatível às necessidades inclusivas de diferentes públicos em um único material, resultando na literatura mais acessível à todos/as.

Dos livros multiformato/multissensoriais já adaptados, nos estudos de Calvário, Gil & Sousa (2018, p.08) evidenciam-se como ferramentas “potencialmente ricas para o desenvolvimento do vocabulário, melhorando a capacidade de compreensão e de expressão verbal dos alunos”, nos levando a compreender, que contribui enquanto estruturadores e facilitadores da comunicação acessível. Por isso, discutir a potencialidade dos livros multiformato/multissensoriais na perspectiva DUA, aliados a diferentes estratégias e tecnologias digitais impulsionam a desmistificação de temas que antes eram utilizados apenas em áreas mais tecnológicas ou das engenharias, apontando possibilidades de discussões interdisciplinares que tornam-se imprescindíveis na formação dos futuros profissionais (Brasil, 2015) visto que a acessibilidade a tais materiais, são (re)significadas como um instrumento para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação ao ser facilitadas pela sua ampla divulgação e na redução de barreiras que impedem o acesso à diferentes aprendizagens.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A oportunidade de socializar práticas investigativas no processo de doutoramento a respeito das contribuições do CRID e seus produtos baseados na abordagem DUA e seus desdobramentos nos contextos escolares e não escolares e na formação inicial e contínua de docentes indicam a relevância desse tema nos espaços educativos, científicos e interdisciplinares.

Discutir temas oriundos de experiências educativas que contemplam a educação inclusiva, design inclusivo em prol da aprendizagem, educação e cidadania aliados às práticas que

promovem o acesso à comunicação acessível por meio de livros multiformato/multissensoriais, configuram-se como espaços privilegiados de socialização de saberes, além de alavancar estudos futuros, pesquisas educacionais e o desenvolvimento de produtos e materiais comprometidos com as especificidades presente no contexto educativo. Nessa perspectiva, consideramos que fomentar discussões a respeito de práticas e recursos de tecnologia adaptativa em prol da literatura e comunicação mais acessível e sua importância no contexto educativo e na formação de docentes (Giroux, 1997) caracteriza-se como um grande desafio na atualidade.

Ao considerar que vivemos em meio há tantos recursos impressos, suportes e possibilidades de leituras cada vez mais atraentes que hoje se apresentam no espaço físico e virtual, nas bibliotecas digitais, museus virtuais e nas mais variadas possibilidades textuais, verbais e não verbais com sons e movimentos, percebemos que, tratar de livros multiformato/multissensoriais, enquanto obras literárias que contemplam diferentes públicos (cegos, de baixa visão, com défict intelectual, aqueles que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, que apresentam múltiplas deficiências) tornando-a mais acessíveis, implicam em tensionamentos que revelam sistemas de inclusão e exclusão na sociedade e pressupõe posicionamentos e saberes docentes desde a criação e difusão desses materiais até a parceria com editoras e organizações que financiam esses projetos, provocando diferentes implicações e situações permeadas de complexidades.

Com o intuito de aprofundamento nos temas da abordagem DUA e suas potencialidades inovadoras na área educativa e interdisciplinar, suas possibilidades no desenvolvimento da comunicação acessível, esse fragmento de pesquisa e relato de experiências propôs a discussão à respeito da ressignificação da comunicação, permeada pela necessária flexibilidade do profissional que atua na criação de produtos e materiais que serão utilizados por esse público que representa a diversidade, destacar a importância de fomentar às práticas de leitura e comunicação acessível ao considerar a nossa sociedade atual e às necessárias práticas de cidadania e participação dos processos sociais que contemple à todos, sem distinção.

Conclui-se que o relato de experiências educativas e de investigação sobre processos inclusivos baseados na abordagem DUA, faz-se pertinente na área da formação de docentes ao ressaltarmos seus contributos para contexto educativo, no acesso à informação, no uso de tecnologias adaptativas implicando em práticas de cidadania e maior participação social.

Consideramos que essa temática deve ser contemplada no campo investigativo e educativo, na formação de docentes e de diferentes profissionais, estabelecendo diálogos interdisciplinares, ao fomentar o meio científico e tecnológico. As reflexões aqui produzidas ressignificam o conceito de ensinar e aprender, favorece o acesso à recursos tecnológicos e adaptativos, cada vez mais digitais, bem como estimula parcerias profissionais na criação de novos produtos e práticas embasadas na abordagem DUA, ao proporcionar redução de barreiras físicas e pedagógicas ao refletir e oportunizar novas formas de aprender, por tornar a educação mais equitativa e de qualidade ao oferecer possibilidade de educação para todos/as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. M., Ribeiro, R., & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146.
- Bock, Silva, & Souza. (2013). Perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem na Construção de Materiais Pedagógicos para o Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDESC. In: V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa: Comunicar para Incluir. Gramado. Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC, 2013. p. 01-04.

- Bock, G.L.K.; Gesser, M.; Nuernberg, A.H. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0143.pdf>
- Brasil. (1988). Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. In: BRASIL, *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da República. Casa Civil.. Seção I, p. 121-125. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (2001). Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 2018.
- Brasil. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acedido em 12 de fevereiro, 2019, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. (2008). Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. MEC/SEESP. Brasília, MEC, 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 2018.
- Brasil. (2009). Resolução CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 3 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 2018.
- Brasil. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 72 p.
- Brasil. (2015). Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p.
- Bottentuit Junior & Coutinho. (2008). Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: Prisma.com, nº6. p.125-140. 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8001/1/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%20Podcast.pdf>> Acesso em: 8 de maio de 2019.
- Booth & Ainscow. (2012). *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3ª edição. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). 2011. Traduzido por Mônica Pereira dos Santos, João Batista Esteves (LaPEADE). 2012.
- Calvário, J., Gil, H. & Sousa, C. (2018). Book adapted with the use of digital technology: An application with children with special needs - 2018 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI 2018)(pp.1596-1600).Caceres, Espanha ISBN: 978-989-98434-8-6 DOI: 10.23919/CISTI.2018.8399410 Acedido em 12 de fevereiro, 2019, em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6117>
- CAST UDL. 2006. *Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em 2018.
- CAST, UDL (2013). Book Builder. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/>>
- Castelini, A. L. (2016). A Formação de Docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Pitanga/PR: percursos da Lei 10.639/03. 2016. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR. Acedido em 12 de fevereiro, 2019, em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/838/2/ALESSANDRA%20LOPES%20DE%20OLIVEIRA%20CASTELINI.pdf>
- Castelini, Quaresma da Silva, & Heidrich. (2018) *Discutindo Gênero e Diversidade Étnico-Racial: a inclusão a partir do design inclusivo nos livros multissensoriais*. Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas - Universidade Federal da Paraíba V. 7 - Nº 03 - Ano 2018 – Educação, Gênero & Direitos Humanos ISSN | 2179-7137 Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index>

- Constantino; Braga; Sant'Ana; Consoni & Galli. (2012) Comunidades de Aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola. In: Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.3, p.205.
- Gonçalves, A. K. S. (2006). Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos.136p
- Giroux, H. (1997). Os Professores como Intelectuais Transformadores (Cap.9). In: GIROUX, Henry. Os professores como Intelectuais: rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DGE MEC (2018). Decreto-Lei n. 54/2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf> Acedido em Maio, 2019.
- Deliberato, D. (2017). Comunicação alternativa na educação infantil: instrumentos para aquisição de competências do aluno com deficiência. In: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. Trilhando juntos a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2017. p.77-95.
- Deliberato, D.; Manzini, E. J. (2006). Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M.C. (Orgs.). O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José do Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disabilities Quarterly*, 33, 33-41.
- Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). Inovação curricular: implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. 1ª edição. Lisboa. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Herederó. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 32, n. 2, p. 193-208.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher's self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1). DOI: 10.1080/13603116.2014.881569
- Liberato, A. C. T. (2009). Compreendendo a Educação para a Inclusão Digital: Uma análise dos sentidos atribuídos pelos monitores das escolas de inclusão digital e cidadania da EMATER – RN. (Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
- Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago. 2004. Acedido em 13 de fevereiro, 2019 em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Nelson, L. L. (2014) Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Paul. H. Brookes Publishing Co. 151p.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 126-143. Acedido em 18 de Janeiro, 2019, em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Onu (2008). Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em Março de 2019.
- Onu. (2015). Organização das Nações Unidas. 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>Acesso em Março de 2019.
- Rabelo, L. C.C. (2012). Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). *Technology and learning: Meeting special student's needs*. National Center on Universal Design for Learning. Acedido em 13 de fevereiro, 2019, em <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>
- Soler, M. A. (1999). *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Soliveres, MA; Maturano, C & Quiroga, D. (2015) Que atividades proposto professores de Ciências Naturais para orientar a leitura de textos disciplinares? Disponível em: <http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/4854>
- Smith, J. W. & Barreto, A. A. (2002). *Ciência da Informação: base conceitual para a formação do profissional*. In: VALENTIM, M.L.P. (Org.). *Formação do profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002. p. 9-24.
- Sousa, Célia M. (2012) *O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE*. Tese Doutoral. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Espanha. Acedido em 02 de fevereiro, 2019, em: <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/437>
- Sousa, Célia. M. (2018) *E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato? III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração. IPL, 2018. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf*
- Ponte, J. (1997). *As novas Tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teztchner, S. V. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação alternativa*. Portugal: Porto Editora.
- Unesco. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Adopted by World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, 5–9 March, Jomtien, Thailand. Consultado em 2018. em http://www.ceses.it/docs/JOMTIE_E.pdf
- Unesco. (1994) *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Unesco. (2015). *Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT, 2015, relatório conciso*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por>Acesso em Março, 2019
- Unesco. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Brasília. 56p. Acedido em 15 de janeiro, 2019, em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/
- Zerbato, A. P. & Mendes, E. G. (2018) *Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar*. *Educação Unisinos* 22(2): 147-155, abril-junho 2018 DOI: 10.4013/edu.2018.222.04
- Zerbato, Ana P. (2018). *Desenho Universal para a Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa*. Tese de Doutorado. UFSCAR, 2018. 298f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>Acedido em Maio, 2019>

Les evidències científiques com a font d'aprenentatge professional per a la millora educativa

Ion, Georgeta¹; Gairín Sallán, Joaquín² Lopez Sirvent, Ernest³

¹Universitat Autònoma de Barcelona, Georgeta.ion@uab.cat

²Universitat Autònoma de Barcelona, joaquin.gairin@uab.cat

³Universitat Autònoma de Barcelona, Ernest.lopez@uab.cat

RESUM

En l'esforç d'aproximació entre les comunitats responsables de la producció de la recerca (acadèmics i investigadors) i els professionals dels centres educatius (professorat i equips directius), neixen les pràctiques educatives basades en les evidències (PBE). El present estudi indaga en les PBE com a font d'aprenentatge professional per a la millora de la pràctica educativa dels professionals dels centres educatius. A partir d'una enquesta amb una mostra de 460 professors de Madrid i Catalunya es profunditza sobre les fonts d'informació i inspiració que utilitzen els docents per al seu desenvolupament i aprenentatge professional tenint en compte el context del centre educatiu i la percepció cap a la investigació. Els principals resultats mostren que l'ús de l'evidència científica està per darrera de l'experiència individual i de l'intercanvi de coneixement professional. Una situació reforçada per la confiança entre docents i la voluntat de compartir i generar noves idees al centre educatiu.

PARAULES CLAU

Pràctiques basades en evidències, desenvolupament professional, col·laboració, aprenentatge professional, escoles d'educació primària.

ABSTRACT

In the effort to approach the communities responsible for the production of research (academics and researchers) and the professionals of the educational centres (teachers and management teams), evidences-informed practices (EIP) are born. The present study enquires to the PBE as a source of professional learning for the improvement of the educational practice of the professionals of the educational centres. A survey with a sample of school's teachers from Madrid and Catalonia higher than N = 460 has been administrated. Considering the school context and the teacher's perception of research, different sources of information and inspiration used by teachers for their professional development and learning have been analysed. The findings show that using scientific research is behind the previous individual experience and the exchange of professional knowledge. This situation is reinforced by the school climate of trust between teachers and the willingness to share and generate new ideas in the school.

KEYWORDS

Evidence - informed practice, professional development, collaboration, professional learning, primary schools.

Finalitat i objectius

La comunicació que presentem a continuació té com a objectiu explorar de quina manera les evidències científiques contribueixen a la millora de les pràctiques docents del professorat dels graus d'infantil i primària. Concretament, interessa conèixer com la investigació científica genera coneixement i s'integra en el capital professional del professorat mitjançant la col·laboració entre docents a partir de les fonts d'informació i d'inspiració que consulten per a la millora de la seva pràctica docent.

Els objectius son:

- Identificar les principals fonts d'informació i d'inspiració que utilitzen els docents d'infantil i primària de Madrid i Catalunya per fonamentar les seves pràctiques educatives.
- Identificar els possibles factors vinculats a la utilització de les evidències educatives que tenen els docents d'infantil i primària de Madrid i Catalunya sobre la concepció de la investigació científica i, de la cultura organitzativa i de col·laboració amb el centre i companys.

Fonamentació teòrica

Històricament, les pràctiques educatives de les escoles tendeixen a desenvolupar-se i millorar-se a través de l'intercanvi d'experiències entre els professionals dins i fora del centre, a través de sistemes d'aprenentatge formal i informal (Gairín, Rodríguez-Gómez & Barrera-Corominas, 2016; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015). No obstant això, en les últimes dècades s'ha començat a reflexionar sobre si aquests enfocaments d'aprenentatge entre iguals són prou fiables com a base per a la presa de decisions i la millora dels centres educatius (Brown & Zhang, 2017 entre altres). Aquest procés de reflexió ha estat acompanyat per l'augment de la importància de la utilització dels resultats de recerca per a "informar" o fonamentar la pràctica educativa (Cordingley, 2013, Cain, 2016, Brown, Daly & Liou, 2016). Aquesta tendència no és exclusiva de l'àmbit educatiu sinó que es basa en experiències d'èxit en l'àmbit de la medicina i s'ha experimentat amb bons resultats en diversos contextos internacionals en camps com els serveis públics (Landry, Lamari & Amara, 2001), l'atenció social o la política (Heinsch, Gray, Sharland, 2015, Cherney et al. 2012).

En aquest sentit, la revisió de la literatura ha explorat, durant els últims anys, les comunitats responsables de la producció de la recerca (els acadèmics i els investigadors) i els professionals dels centres educatius (professorat i equips directius). S'apunta que aquestes posseeixen cultures de treball diferents i actuen sota dinàmiques pròpies que, en alguns casos, es troben en tensió (Hemsley & Oplatk, 2005 entre altres). Com a conseqüència, els professors consideren difícil trobar i utilitzar les dades de recerca sense suport pràctic (Brown, 2015, Cain, 2015). Els investigadors experimenten dificultats per transferir i gestionar el coneixement creat de forma eficient i amb impacte en la millora de les pràctiques educatives (Ion & Castro, 2017, Lillejord & Børte, 2016). Davant d'aquesta circumstància, la preocupació per acostar els contextos de la producció de la recerca i el de la pràctica educativa presa pren més protagonisme com a estratègia per a la millora dels centres educatius.

De l'esforç d'aproximació entre ambdós contextos, neix un nou **àmbit d'estudi sobre les Pràctiques Educatives Basades en les Evidències (PBE, d'ara endavant)**. PBE es situa en una paradigma que contempla les implicacions pràctiques de la recerca científica i els processos de transferència dels seus resultats on junts, investigadors i professionals de les escoles, tenen un rol fonamental i el procés està directament connectat amb el rol i la qualitat de la recerca (Oancea, et.al. 2009).

En l'àmbit educatiu, es poden identificar dos vessants vinculats a la PBE. D'una banda, la necessitat de millorar l'eficiència de les escoles i de promoure mecanismes d'avaluació amb la implicació de PBE com un aspecte més en l'avaluació del rendiment. Aquesta perspectiva està associada amb els moviments de dalt-a-baix (*top-down*) promogudes per les polítiques educatives a través de directrius i normatives. D'altra banda, la necessitat de promoure estratègies vinculades a la innovació de les pràctiques, un corrent associat als moviments de renovació educativa de baix-a-dalt (*bottom-up*) (promoguts especialment pel professorat), interns i fonamentats en un ventall molt ampli de fonts d'evidències tant de naturalesa experiencial com la científica (Earl, 2015). Nosaltres ens situem en aquest segon enfocament, considerant que els professionals de l'educació han de considerar, en el seu exercici professional, una varietat de fonts d'informació per a poder desenvolupar pràctiques educatives innovadores i adaptades a les necessitats reals del context educatiu. A més,

considerem que perquè aquestes innovacions tinguin efectes a llarg termini es requereix d'una base científica sòlida i del compromís de tots els agents educatius en la seva implementació.

Assumim així, el concepte de PBE com “una combinació d'experiència professional i coneixement de les millors recerques externes i l'avaluació basada en evidències” (www.education.gov.uk, 2014). Les PBE tenen múltiples implicacions per la pràctica docent i es vinculen amb millores en les dinàmiques de treball i aprenentatge del professorat i, sobretot, amb millores en el rendiment i l'aprenentatge de l'alumnat. Mostra d'això són les dades de Cordingley (2013) i Mincu (2014) que expliquen que, allà on les evidències científiques estan utilitzades com a part del sistema inicial de formació del professorat i del seu desenvolupament permanent, aquesta s'associa amb una qualitat millor del professorat, escoles i èxit del sistema. Relacions similars les ha trobat també Godfrey, (2014, 2016), que demostren millores en els processos d'aprenentatge de l'alumnat en aquelles escoles que implementen la PBE.

La implementació de la PBE no és una tasca fàcil i depèn d'una sèrie de condicionants de tipus diferents com: les característiques de les fonts d'informació i d'inspiració de les innovacions, les característiques de l'escola i la dinàmica relacional entre el professorat. De fet, investigacions prèvies (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015; Ion & Castro, 2017; Ion & Iucu, 2016), destaquem que les característiques personals del professorat, les característiques organitzatives dels centres i la mateixa cultura de la investigació constitueixen alguns dels principals elements que poden incidir en els processos de millora docent com també les estratègies destinades a facilitar la transferència i adopció de la investigació en la pràctica docent. A més a més, en el procés didàctic, els professors solen recolzar-se en les seves pràctiques preexistents i les dels companys (Ion & Iucu, 2016) i menys en els resultats de les recerques (Ostinelli, 2017, entre altres). Els estudis previs sistematitzen els factors que incideixen sobre l'adopció de les PBE en el desenvolupament professional dels mestres. Aquests són:

- elements individuals del professorat (les seves motivacions, concepcions sobre la recerca, la confiança que tenen en la recerca i l'accés als resultats de recerca, com assenyalava Cain (2016)).
- les cultures acadèmiques (Sebba et al., 2012, Cain, 2017, Ostinelli, 2017).
- els factors organitzatius de les escoles i el lideratge (Brown et al. 2016).

Metodologia

Mètode

Amb el propòsit de donar resposta a l'objectiu plantejat s'ha dissenyat un estudi quantitatiu. Concretament, s'ha dissenyat i administrat un qüestionari que ha estat desenvolupat a partir de la literatura científica específica del propi àmbit d'estudi i d'experiències anteriors dutes a terme en contextos internacionals.

Cronològicament, el qüestionari es va dissenyar entre l'abril i el juny de l'any 2018 i s'ha basat en dimensions utilitzades d'instruments dissenyats per analitzar l'ús de la investigació en la pràctica docent i els factors que n'intervenien (Brown, Daly & Liou, 2016; Cherney et al., 2012; Penuel, et al. 2015; Brown & Zhang, 2017).

Després de diverses rondes de revisió i validació amb experts, el qüestionari es va administrar online mitjançant la plataforma MonkeySurvey (<https://es.surveymonkey.com/r/LSXR9M9>) a mestres d'educació infantil i primària de les Comunitats Autònomes de Catalunya i Madrid. L'enviament es va iniciar el mes de juny de 2018 i va finalitzar el gener de 2019.

Apart, el qüestionari deriva de dimensions utilitzades en instruments dissenyats per analitzar la utilització de la investigació en la pràctica docent com per exemple: Research Use Survey (RUS) (Nelson et al., 2017), al qual se l'hi han afegit elements vinculats al compromís del professorat

amb la investigació educativa (Brown, Daly & Liou, 2016; Cherney et al., 2012; Vanderlinde & Van Braak, 2010; Penuel, et al. 2015).

Instrument

L'instrument final s'estructura en les dimensions que es detallen en la taula següent amb els corresponent indicadors. Cada ítem es valora amb una escala *Likert*, de 1 a 4 (on 1 es totalment desacord /mai i 4 totalment d'acord/sempre).

Taula 1. Categories i indicadors del qüestionari

Definició de las categories	Indicadores
<p><i>Fonts d'inspiració per la innovació la seva utilitat</i></p> <p>Es defineixen com a elements que contribueixen a inspirar els/les mestres/as en el moment d'afrontar una innovació. Aquestes fonts poden ser de tipus personal (companys/es), coneixement professional personal, o fonts bibliogràfiques com llibres, revistes, articles, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Companys/es de l'escola, companys/es de fora de l'escola, coneixement personal (experiència), formació - Utilitat de les fonts - Característiques de les fonts
<p><i>Accés a la investigació</i></p> <p>S'analitzen les diferents maneres d'accedir a les evidències a través de mitjans com poden ser: pàgines web, portals d'administracions públiques, documents escrits o en línia, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pàgines web - Administració pública - Revistes - Llibres
<p><i>Actituds cap a la investigació</i></p> <p>Explora l'actitud que té el professorat cap a la investigació educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud dels companys/es, equip directiu.
<p><i>Concepció sobre la investigació</i></p> <p>S'utilitza la tipologia proposada per Åkerlind, (2008) que diferencia entre 4 categories de concepcions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigació com a producte - Investigació com a procés - Investigació com a millora de la realitat - Investigació com a part de la formació permanent.

Mostra i participants

L'univers d'estudi es el professorat y equips directius dels 21531 centres d'educació primària (n=14134) i secundària obligatòria (n=7397) a Espanya durant el curs 2014-2015, segons les dades obtingues del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (<https://www.educacion.gob.es/centros/selectaut.do>). Atenent aquesta xifra, la mostra teòrica es de 757 centres per acceptar uns marges màxims per als resultats globals de $\pm 3,5\%$, per un nivell de confiança del 95% i el supòsit de màxima indeterminació ($p = q = 0,50$ y $k = 2$).

El qüestionari l'han respòs un total de 460 mestres/as de 94 escoles de Catalunya (N=236) i de 110 escoles de Madrid (n=224).

Resultats

Els resultats que es presenten a continuació, es basen en l'anàlisi descriptiu dels ítems que permeten abordar els objectius plantejats. A més, les proves estadístiques implmentades que es comenten son la mitjana i la desviació estàndard.

En què es basa el professorat a l'hora d'implementar una pràctica en la seva classe/escola

Tal i com es pot observar en la taula 2, aplicant una escala de valoració d'1 a 4, on 1=Mai i 4=Sempre, el professorat indica que, primordialment, a l'hora d'implementar una pràctica en la seva classe o escola es basa en la consulta d'« Experiències anteriors realitzades en la seva classe/escola» ($M_0 = 2.85$; $SD = 1,034$), «Idees i altres intervencions dutes a terme per companys/as d'altres escoles» ($M_0 = 2.79$; $SD = .949$), «Idees generades pels companys/as de la seva escola» ($M_0 = 2.73$; $SD = 1,003$), i/o «Idees o altres intervencions obtingudes en altres formacions rebudes» ($M_0 = 2.72$; $SD = 1.037$).

En menor mesura, es puntuen «Idees o altres intervencions obtingudes durant la formació universitària» ($M_0 = 2.46$; $SD = 1.053$) i «Idees promogudes per altres organitzacions locals (ajuntaments, centres de recursos pedagògics (CRP), etc.) » ($M_0 = 2.16$; $SD = 1.007$)

Finalment, amb una puntuació mitjana per sota de 2, el professorat basa les seves pràctiques en «Idees promogudes per administracions públiques de l'àmbit educatiu» ($M_0 = 1,88$; $SD = ,929$) o «Idees promogudes per les associacions professionals a les quals pertany» ($M_0 = 1,93$; $SD = 1,012$).

Taula 2. Estadístics descriptius sobre la inspiració dels docents alhora de plantejar la pràctica educativa

Ítems	N	Mitjana M_0 (mín.1 màx.4)	Desviació típica (SD)
A l'hora de plantejar la pràctica educativa implementada a la meua classe, m'inspiro en....			
Experiències anteriors realitzades a la meua escola/classe	459	2.85	1.034
Idees o altres intervencions dutes a terme per companys/es d'altres escoles.	457	2.79	.949
Idees generades pels companys/es de la meua escola	458	2.73	1.003
Idees o altres intervencions obtingudes en altres formacions rebudes (es: en el centre educatiu, escoles d'estiu, associacions, etc.)	457	2.72	1.037
Idees o altres intervencions obtingudes durant la formació universitària	459	2.46	1.053
Idees promogudes per altres organitzacions locals (ajuntaments, centres de recursos pedagògics (CRP), etc.)	460	2.16	1.007
Idees promogudes per associacions professionals a les quals pertanyo	454	1.93	1.012
Idees promogudes per administracions públiques d'àmbit educatiu (Inspecció, Ministeri d'Educació, Departament o Conselleria d'Educació o similar)	461	1.88	.929

En la següent taula 3 es presenten, agrupades per categories, altres fonts de consulta en les quals es basen els informants ($n=96$) per implementar noves pràctiques educatives en la seva classe/aula:

Taula 3. Categories i nombre de les diferents respostes obertes sobre la inspiració dels docents alhora de plantejar la pràctica educativa

Categories	N
• Idees pròpies promogudes de forma individual per experiència prèvia i creixement personal	18
• Xarxes socials, blogs, podcast, pàgines web, etc.	13

• Jornades de formació i/o assessorament	12
• Experiències realitzades en altres centres o per altres professionals	9
• Necessitats expressades pels alumnes	9
• A partir de les trobades i reunions amb els equips de treball del centre	8
• Textos elaborats per la comunitat científica i/o professional	8
• Xarxes professionals, equips de treball especialitzat o comunitats de pràctica professional	5
• Productes fruits de recerques personals (tesis)	5
• Autodidacta	4
• Trobades pedagògiques, conferències, congressos, etc.	3
• Programes de televisió i ràdio especialitzats, documentals reportatges	2

Tal i com es pot observar en la taula 4, aplicant una escala de valoració d'1 a 4, on 1=Gens important i 4=Molt important, el professorat indica que: la font d'informació que més útil li ha resultat a l'hora d'implementar la seva pràctica ha estat la consulta de «Pàgines web relacionades amb l'àmbit educatiu (blogs educatius)» ($M_1 = 3.21$; $SD = .840$) i a mig punt de distància «els llibres (en paper o digital)» ($M_1 = 2.76$; $SD = .949$). D'altra banda, la puntuació mitjana sobre la valoració de la utilitat dels articles científics i les revistes de divulgació se situa per sobre del 2 ($M_1 = 2.41$; $SD = 1.003$ i $M_1 = 2.19$; $SD = .918$ respectivament). La utilitat de les «xarxes socials com *Twitter* o *Facebook*» obté una puntuació de $M_1 = 2.31$; $SD = 1.039$. Just per sota de les xarxes socials, «els portals de les administracions educatives» obté una puntuació de $M_1 = 2.22$; $SD = 1.004$. Les fonts valorades com a menys útils, amb puntuacions mitjanes per sota de 2, «Informes internacionals» ($M_1 = 1.75$; $SD = .926$) i «Informes elaborats per organismes locals o nacionals» ($M_1 = 1.86$; $SD = .941$).

Taula 4. Estadístics descriptius sobre la utilitat de fonts d'informació sobre una pràctica educativa implementada

Ítems	N	Mitjana M_1 (mín.1 màx.4)	Desviació típica (SD)
La utilitat que han tingut les següents fonts d'informació en la pràctica implantada a la meua classe....			
Pàgines web relacionades amb l'àmbit educatiu (blogs professionals)	460	3.21	.840
Llibres (en paper o digital)	456	2.76	.949
Articles científics	459	2.41	1.003
Xarxes socials (<i>twitter</i> , <i>facebook</i> , etc.)	456	2.31	1.039
Portals de les administracions educatives	457	2.22	1.004
Articles de revistes de divulgació o diaris	459	2.19	.918
Informes elaborats per organismes locals o nacionals	459	1.86	.941
Informes internacionals	451	1.75	.926

Com és la cultura organitzativa col·laborativa quina concepció es te de la investigació

Pel que respecta a les característiques de l'escola vinculades a compartir informació i a la generació de noves idees, com s'observa a la Taula 5, observem que: s'està bastant d'acord amb que «els membres de la comunitat educativa de l'escola valoren les idees noves» ($M_2 = 3.17$; $SD = .829$) i que «el professorat d'aquesta escola comparteix informació sobre el que funciona i el que no funciona en la seva classe/escola» ($M_2 = 3.16$; $SD = .902$). D'altra banda, es mostra que existeix suport entre professorat, concretament «Comptem amb el

suport dels altres fins i tot en situacions difícils» ($M_2=3.03$; $SD= .856$). Pel que fa la disposició d'espais de treball col·laboratiu, es considera que les escoles, en general, en faciliten els espais. Al qüestionari es valorava « No s'ofereix cap espai de treball col·laboratiu perquè els docents intercanviïn els seus coneixements sobre l'ensenyament» ($M_2=1.71$; $SD= .887$).

Taula 5. Estadístics descriptius sobre diferents característiques de l'escola

Ítems	N	Mitjana M_2 (mín.1 màx.4)	Desviació típica (SD)
A la meua escola...			
Els membres de la comunitat educativa de l'escola valoren les idees noves	458	3.17	.829
El professorat d'aquesta escola comparteix informació sobre el que funciona i el que no funciona en la seva classe/escola	458	3.16	.902
Comptem amb el suport dels altres fins i tot en situacions difícils	458	3.03	.856
No s'ofereix cap espai de treball col·laboratiu perquè els docents intercanviïn els seus coneixements sobre l'ensenyament	460	1.71	.887

Finalment, com es pot observar a la Taula 6 en referència a la concepció sobre la investigació, entre el professorat que ha respòs el qüestionari, es valora amb molt grau d'acord que la investigació «Genera coneixement que facilita la comprensió de la realitat» ($M_3=3.44$; $SD= .672$), i quasi amb la mateixa puntuació es valora que la investigació «Genera coneixement que ajuda a la millora de la societat» ($M_3=3.39$; $SD= .714$).

Taula 6. Estadístics descriptius sobre la concepció sobre la investigació

Ítems	N	Mitjana M_3 (mín.1 màx.4)	Desviació típica (SD)
Crec que la investigació...			
Genera coneixement que facilita la comprensió de la realitat	460	3.44	.672
Genera coneixement que ajuda a la millora de la societat	457	3.39	.714

Conclusions

Hem explorat com el professorat d'infantil i primària d'escoles de Madrid i Catalunya fonamenta la seva pràctica docent tant a partir de les fonts d'inspiració com d'informació. S'intueix que la relació entre l'evidència i la pràctica no és fàcil i directe, però pot ser mediada a través de l'experiència personal, l'existència del medi ambient de treball compartit i de les cultures organitzatives col·laboratives (Ion & Iucu, 2016, Brown, Daly & Liou, 2016).

L'estudi realitzat posa en relleu que els mestres donen més pes alhora d'implementar una pràctica educativa al coneixement horitzontal generat en processos col·laboratius amb els seus col·legues, del propi centre o d'altres i, al seu coneixement experiencial previ, en detriment del coneixement derivat de fonts científiques (Hood, 2003, Ion & Iucu, 2014). No obstant, es considera que la investigació científica es clau en la generació de coneixement per abarcar la comprensió de la realitat i la millora de la societat. D'altra banda, queda reflexat que el tipus d'evidències i el seu ús en la pràctica educativa depèn no només del paràmetre organitzatiu del centre sinó que també rau en les relacions socials i en el rerefons i actituds dels individus (Levin 2013).

A més, la noció de col·laboració pren importància com al vehicle pel desenvolupament i millora educativa (Armstrong, 2015; Muijs, 2010) i és un dels aspectes fonamentals a considerar en qualsevol proposta de millora educativa.

En conclusió, en la mostra analitzada, tot i que es considera que la investigació científica es un element clau, per millorar la societat i comprendre la realitat; a l'hora d'implmentar una pràctica educativa prén més pes l'experiència individual i el coneixement compartit entre col·legues. Aquests elements poden confluïr amb factors de treball compartit, una cultura organitzativa col·laborativa, les característiques individuals i les relacions socials entre docents. Uns factors que poden facilitar o dificultar l'ús de PBE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, P. (2015). Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence. Research report. London: Department for Education. Brown & Zhang, 2017
- Brown, C. & Greany, T. (forthcoming) The evidence informed school system In England: Where should school leaders be focusing their efforts?, *Leadership Policy in Schools*.
- Brown, C. & Zhang, D. (2017). How can school leaders establish evidence-informed schools: An analysis of the effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3) 382–401
- Brown, C. (2015). *Leading the use of research & evidence in schools*. London: IOE Press
- Brown, C., Daly, A. & Liou, Y. H (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), pp. 69-91.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National college for School Leadership.
- Cain, T. (2015) Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem, *Curriculum Journal*, 26(3): 488–509.
- Cain, T. (2016). Denial, Opposition, Rejection or Dissent: Why Do Teachers Contest Research Evidence? *Research Papers in Education*. doi:10.1080/02671522.2016.1225807.
- Cain, T. (2016). Research utilisation and the struggle for the teacher's soul: A narrative review. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252912>.
- Cartwright, N. (2013) Knowing what we are talking about: Why evidence doesn't always travel, *Evidence & Policy*, 9(1): 97–112.
- Cherney, A, Povey, J, Head, B, Borehamb, P. & Ferguson, M. (2012). What influences the utilisation of educational research by policy-makers and practitioners?: The perspectives of academic educational researchers. *International Journal of Educational Research*, 56, 23–34.
- Cordingley, P. (2013). The contribution of research to teachers' professional learning and development. Available online at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-5-Continuing-professional-development-and-learning.pdf> (accessed 22 November 2014).
- Earl, L. (2015). Reflections on the challenges of leading research and evidence in schools, in: C. Brown (Ed.) *Leading the use of research & evidence in schools* (pp. 146–152). London: IOE Press
- Gairín, J, Rodríguez-Gómez, D. & Barrera-Corominas, A. (2016). Hints for rethinking Communities of Practice in Public Administration: An analysis from Real Practice. *Organizational Knowledge Facilitation through Communities of Practice in Emerging Markets*. 1, pp. 114 - 135.
- Godfrey, D. (2014) Creating a research culture – lessons from other schools. Available online at: <http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/creating-a-research-culture-lessons-from-other-schools> (accessed 22 November 2014).
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment: Cultivating a research engaged school culture, *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 301–321.
- Heinsch M., Gray M., Sharland E. (2015) Re-conceptualising the link between research and practice in social work: A literature review on knowledge utilisation. *Int J Soc Welfare* DOI: 10.1111/ijsw.12164

- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2005), Bridging the research-practice gap: barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel, *International Journal of Public Sector Management*, 18(5): 424 – 446
- Hood, P. (2003). *Scientific Research and Evidence-Based Practice*. San Francisco, CA: WestEd.
- Ion, G. & Castro, D. (2017) Transitions in the manifestations of the research culture of Spanish Universities. *Higher Education Research & Development*, 36 (2), 311-324
- Ion, G. & Iucu, R. (2016) The impact of postgraduate studies on the teachers' practice, *European Journal of Teacher Education*, 39:5, pp. 602-615.
- Ion, G. & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice, *European Journal of Higher Education*, 4, pp. 334-347.
- Landry, R, Amara, N, & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization—Evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4): 396– 422.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016): Partnership in teacher education – a research mapping, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2016.1252911
- Mincu, M. (2014) Inquiry paper 6: teacher quality and school improvement – what is the role of research?, in: The British Educational Research Association/ The Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (Eds) *The role of research in teacher education: Reviewing the evidence*. Available online at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf> (accessed 8 November 2014).
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement [Special Issue]. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.
- Nelson, J., Mehta, P., Sharples, J. and Davey, C. (2017). *Measuring Teachers' Research Engagement: findings from a pilot study* (EEF, London). Available online: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Research_Use/NFER_Research_Use_pilot_report_-_March_2017_for_publication.pdf [accessed 24 July 2018].
- Oancea A (ed.) (2009). *The accumulation, mediation, application and impact of education research knowledge*. Report of the third meeting of: the UK's Strategic Forum for Research in Education, Edinburgh, 17-18 March.
- Ostinelli, G. (2017): Between university and school: the School Improvement Advisor/researcher (SIA), *International Journal of Leadership in Education*, DOI:10.1080/13603124.2017.1321784
- Penuel, W.R., Allen, A.R., Coburn, C.E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197.
- Rodríguez-Gómez, D. & Gairín, J. (2015). Unravelling knowledge creation and management in educational organisations: barriers and enablers. *Knowledge Management Research & Practice*. 13 – 2: 149 - 159.
- Sebba, J., Tregenza, J. & Kent, P. (2012). *Powerful professional learning: A school leader's guide to joint practice development*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.

Agraïments:

La present comunicació deriva del "Projecte PBE_TOOLS: Pràcticas educativas basadas en la evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos (EDU2017-88711-R) finançat pel MINECO - (Programa I+D Retos 2018-2020)".

Autodeterminación y evaluación de los aprendizajes para la formación humana

Saavedra Rey, Liliana¹; Ramírez, Aura Rocío²; Saavedra Rey, Sneider³

¹Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, lsaavedra@usbbog.edu.co

²Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, auramirez@usbbog.edu.co

³Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, alsaavedra@usbbog.edu.co

RESUMEN

Esta comunicación tiene como propósito establecer una relación entre la autodeterminación y la evaluación educativa para la formación humana en la educación inicial, mediante el análisis de contenidos de la investigación pedagógica y psicológica al respecto. Por ello, reconoce las categorías autodeterminación y evaluación de los aprendizajes como dos áreas comprometidas con el aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía. Aunque la primera proviene del campo psicológico y la segunda se ha insertado en el currículo desde la administración científica del trabajo, ambas configuran un reto para una sociedad que promueve y proyecta discursos sobre el empoderamiento, la autogestión, la adaptabilidad y el liderazgo. Su objetivo común, más allá de la satisfacción instrumental de estas demandas sociales, puede ser la formación de los seres humanos, especialmente de los niños, al potenciar su despliegue personal en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, física, espiritual, moral y ética.

PALABRAS CLAVE

Autodeterminación, evaluación, aprendizaje, formación humana.

ABSTRACT

The objective of this communication is to establish a relationship between self-determination and educational evaluation for human education in early childhood, through content analysis of pedagogic and psychological research about this topic. For this reason, it recognises the categories self-determination and educational evaluation such as two areas related to learning and strengthening of autonomy. Although the first one comes from psychology and the second one has been inserted in curriculum from scientific management, both set a challenge for a society that promotes and projects discourses about empowerment, self-management, adaptability and leadership. Their common objective, beyond the instrumental satisfaction of these social demands, can be the education of human beings, especially children, to develop personal deployment in all dimensions: cognitive, emotional, physical, spiritual, moral and ethical.

KEYWORDS

Self-determination, evaluation, learning, human education.

Finalidad y objetivos

Esta comunicación deriva de la investigación *Autodeterminación y evaluación de los aprendizajes en la formación de los niños y las niñas en la educación inicial* cuyo objetivo general es construir las relaciones que emergen entre las categorías autodeterminación y evaluación de los aprendizajes, y sus implicaciones en la formación humana, particularmente en esta población estudiantil. Por esta razón, sus objetivos específicos son describir las concepciones de autodeterminación, evaluación de los aprendizajes y formación que subyacen en los textos académicos de diversos investigadores en el contexto latinoamericano; así como identificar y analizar las convergencias y divergencias de dichas categorías dentro de tales investigaciones.

Dentro de la línea de investigación de Antropología pedagógica del Grupo TAEPE (Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía, categoría A en Colciencias) de la Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Colombia, se ha consolidado un campo de estudio enfocado en preguntarse por los procesos de aprendizaje que actualmente se dan en los contextos educativos formales y no formales, los cuales están asociados al rendimiento y desempeño escolar, producto de un modelo economicista, que no permite a las personas asumir un rol protagónico, responsable y autónomo sobre los saberes que construye para tomar decisiones propias.

En este contexto, suele olvidarse el propósito fundamental del aprendizaje como uno de los elementos clave de la formación que permite la autorrealización del ser humano y el reconocimiento de la dignidad que le es propia. Por esta razón, se ha buscado analizar las categorías autodeterminación y evaluación de los aprendizajes, a partir del corpus documental que han producido investigadores desde las disciplinas pedagógica y psicológica con el fin de identificar los avances teóricos que se han logrado en el contexto latinoamericano y así construir una base documental robusta que sustente los aportes de estas categorías a la formación. A partir de tal indagación, se ha buscado desarrollar lineamientos que le permitan a los maestros y psicólogos asumir la responsabilidad de una enseñanza que favorezca la construcción del conocimiento no solo para aprobar o desaprobado un año escolar, sino que los contenidos que se aprenden en la escuela sean un pretexto para formarse como persona que participa comprometidamente en la transformación de la sociedad que habita.

Fundamentación teórica

Como bien lo plantean Flórez y Vivas (2007), más allá de las divergencias en torno a los propósitos de la educación de acuerdo con diversas tendencias y discusiones pedagógicas, ha pervivido históricamente la concepción de formación (*Bildung*) en el nicho de las tradiciones pedagógicas europeas como su objetivo por excelencia, entendida como “un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad” (Flórez y Vivas, 2007: 166). Es más, estos autores, en el reconocimiento de la tradición pedagógica desde Comenio hasta nuestros días, plantean que la formación podría unificar el campo conceptual de la pedagogía y sus fines educativos debido a su importancia para la humanidad y sus sociedades.

Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad. (Ibíd.: 167)

Como se evidencia, la importancia del concepto *Bildung* se sustenta en la necesidad formativa del hombre para “llegar a ser lo que es” (Nietzsche, 2002), para “alcanzar la plenitud humana”(Kant, 2008), para “llegar a ser persona” (Quintana, 1986); siempre como un punto de llegada proyectado desde el interior del ser, en tanto “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012), y a su vez, como un proceso de autorrealización del sujeto, para su transformación desde adentro, debido a que se forja la libertad espiritual desde el cultivo de la razón, la sensibilidad y demás esferas de lo humano, las cuales se potencian en la interrelación con otros y sus contextos socioculturales específicos.

Este concepto *Bildung* reaparece en distintos momentos de la historia – desde “los protoorígenes del hombre” porque “la necesidad formativa proviene de una lógica interna, de una dialéctica del concepto con la existencia humana” (Ipland, 1999: 49) –, en los cuales se ha planteado como reorientación de la sociedad y la cultura, como vuelta a la esencia humana, bien en tiempos de esplendor en los cuales los hombres han profundizado en el conocimiento de sí mismos y sus congéneres, buscando una vida mejor; o como respuesta ante contextos caóticos y alienantes, en los que incluso se ha puesto en peligro la pervivencia de la especie y, por ende, ha resultado apremiante establecer de nuevo los fines de la educación, preguntándose qué significa *ser humano*.

Aunque en la actualidad “estamos asistiendo a una actualización del tema de la *Bildung*” (Vilanou, 2001), incluso con implicaciones políticas en ciertos contextos académicos en los que es considerada “palabra bélica” pues cuestiona las posibilidades de medición en los procesos de enseñanza (Horlacher, 2014), su concepción se configura en el debate educativo del siglo XVIII, como parte de la cultura neohumanista, en el seno de una lengua, una cultura y una tradición intelectual específica, la alemana. Esto ha suscitado múltiples estudios de base etimológica, mostrando un devenir desde el misticismo de la Edad Media porque la *Bildung* supone “reconstruir en cada persona la imagen de lo divino que lleva en sí” (Aranguren, 2004, 36); su cultivo personal. También evidencian sus conexiones con la *paideia* griega (Jaeger, 2001; Vilanou, 2001), pues el marco de la filosofía antigua como modo de vida implicó una articulación de la cultura y la educación, generando una concepción particular de formación. Incluso, esta necesidad de realización humana como proyecto formativo es más antigua aún. El estadio histórico inicial de la *Bildung* se da en las primeras civilizaciones de Oriente, en las cuales claramente se une el espíritu y el cuerpo desde su visión de mundo trascendente.

En este contexto, es importante reconocer las categorías *autodeterminación* y *evaluación de los aprendizajes* como dos áreas comprometidas con el aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía. Aunque una provenga del campo psicológico y otra se haya insertado al currículo desde la administración científica del trabajo, ambas se ocupan de lograr el aprendizaje de las personas, y esto es clave en la formación de los seres humanos, pues potencian su despliegue cognitivo, emocional, motriz, espiritual, moral, ético, entre otros. Esto implica, en primer lugar, comprender la evaluación desde una perspectiva formativa y crítica:

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé es necesaria la presencia de sujetos. (Álvarez Méndez, 2005: 12)

Así, se asume la evaluación como “actividad crítica del aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2005) que le permite a todos sus participantes monitorear su avances y construcciones – tomar conciencia – en tanto medio para la formación y la expresión de saberes. “Evaluar para comprender” (Santos Guerra, 1998) todas las implicaciones del aprendizaje, de manera que permita a profesores y estudiantes mejorar su práctica desde una comunicación auténtica, orientada a la formación.

De la misma manera, la autodeterminación es la capacidad de decidir por uno mismo, es decir, autogestionar el propio aprendizaje. En ese sentido, diferentes autores aluden a la importancia que tiene el empoderamiento de los estudiantes con el fin de dirigir su propia vida, por lo que la autodeterminación es fundamental en su desarrollo. Esta, según Hui y Tsang (2012), se fundamenta en la “promoción de la autonomía, el pensamiento independiente, la auto-promoción, el empoderamiento de los jóvenes y su capacidad de vivir de acuerdo a normas y valores” (Hui y Tsang, 2012: 1). La idea en esencia es que las personas sean las gestoras de su propia vida, mediante la satisfacción de sus necesidades psicológicas, relacionadas con la competencia, la capacidad de interactuar y la autonomía (Ryan y Deci, 2000). La satisfacción de estas necesidades psicológicas está conducida por la motivación, que es la condición cardinal que guía a la persona a la movilización, es decir, que, al existir mayor entusiasmo y confianza, incrementará el desempeño, la persistencia y la creatividad, condición necesaria para el aprendizaje (Ryan y Deci, 2000).

En ese sentido, la educación, como medio para brindar condiciones óptimas para la vida, transformadora y generadora de sociedades más justas y equitativas que favorezcan el desarrollo humano, debe estar cimentada en lo que es bueno para la persona, lo cual “emana de argumentos internos provenientes del propio individuo”. Como lo menciona Flórez (2016),

la autodeterminación se mueve en un continuo que indica que “en cada nivel ascendente existe un mayor grado de autonomía de la persona, conceptualizada como la percepción de libertad en las elecciones, la toma de decisiones a partir de argumentos conscientes, y la prevalencia del propio sentido acerca de sí mismo (self) en las conductas elegidas; es decir, hay autonomía en la medida en que la persona tiene conciencia acerca de las razones por las cuales se compromete con la ejecución de una conducta, en la medida en que dichas razones corresponden a atributos que ella valora internamente, y en la medida en que las conductas son acordes con su sentido de vida” (Flórez, 2016: 112). El sentido, entonces, cobra una alta importancia, porque, como lo menciona Leontiev (1984) para la persona “la aprehensión y el logro de los objetivos concretos; el dominio de los medios y operaciones de la acción es un de afirmar su vida de satisfacer y desarrollar sus necesidades espirituales y materiales, objetivadas y transformadas en los motivos de su actividad” (p, 118). Es decir, al encontrar el motivo, se logra la dirección que se quiere, y en la escuela esta idea resulta relevante en tanto exista un motivo por el que el niño y la niña actúen. Lo que para la formación sería, justamente, un “desbordamiento de sentidos” (Vargas y otros, 2010) en cuanto despliegue espiritual de cada persona, para trascender su contexto educativo. En suma, esto implica que el aprendizaje ocupe un lugar en su vida real, lo que se ve reflejado en el carácter creativo y productivo del niño y la niña, en la actividad de aprender y en el papel del maestro como facilitador del mismo (Ferreira, 2014).

Por lo tanto, la autodeterminación puede constituirse en el centro de un modelo educativo en el que la enseñanza y las habilidades implicadas deberían estar en el currículo (Vega, et al. 2013), con el fin de que las personas puedan hacer una gestión apropiada de su propia vida, logrando así un desarrollo humano pleno, es decir, la autorrealización inherente a la formación de la persona humana acorde con su dignidad, lo que es fundamental en la configuración del sentido de vida. Hui y Tsang, (2012) encontraron que, en la educación de jóvenes, es un concepto que cada vez es más usado a través de programas de desarrollo juvenil positivos, los cuales están basados en la promoción de la autonomía, el pensamiento independiente, la auto promoción, el empoderamiento de los jóvenes y su capacidad de vivir de acuerdo a normas y valores.

Entretanto, Mulhearn, Falco y Munson (2006) señalan que diferentes profesionales han encontrado que el desarrollo de la autodeterminación es esencial en la vida del ser humano. Particularmente en la primera infancia debe hacer parte del aprendizaje y las experiencias de las personas. Palmer y otros (2016) reportan en su investigación la incidencia positiva que tiene la labor de la escuela y la familia en la educación de los niños de la primera infancia, logrando el desarrollo de habilidades relacionadas con la autodeterminación. Wehmeyer y otros (2012) mencionan que las investigaciones reportan una relación positiva entre el comportamiento autodeterminado y el desempeño académico en niños con discapacidad intelectual o con dificultades del aprendizaje. En ese sentido, son pocos los estudios en Colombia y en Latinoamérica que presentan hallazgos a partir de intervenciones educativas que tengan como elemento central la evaluación de los aprendizajes en relación con la formación, así como de la autodeterminación, en donde el maestro se ocupe del desarrollo de habilidades en torno a este constructo, lo que desconoce la interacción recíproca mencionada por Bronfenbrenner (1987), necesaria para un desarrollo humano que conduzca a la persona al incremento de sus capacidades. Por esta razón, se requiere establecer cuáles son las condiciones educativas y pedagógicas que deben implementarse para convertir en realidad un modelo de autodeterminación que favorezca el despliegue espiritual que supone la formación humana.

En este contexto, no se ha pretendido subordinar la evaluación de los aprendizajes a la mera forma de calificar cómo se da la autodeterminación en la educación, ni tampoco cómo la autodeterminación hace parte de la evaluación de los aprendizajes. Por el contrario, se busca respetar el estudio autónomo que cada una de ellas y reconocer el interés de ambas por producir aprendizaje, no solo de contenidos sino de las formas de vivir la vida con un alto nivel de responsabilidad, de autonomía y de respeto por los otros.

Esto resulta fundamental porque hoy en día estas intenciones propias de la educación se han difuminado por asumir un compromiso mercantilista de una escuela que anula sujetos y asume objetos catalogados de exitosos y fracasados para el mundo laboral.

En suma, esta comunicación plantea la siguiente pregunta para la reflexión y la movilización de los participantes de la *I Conferencia Internacional de Investigación Educativa: Educación 2019: retos, tendencias y compromisos (IRED'19)*: ¿De qué manera la autodeterminación y la evaluación de los aprendizajes contribuyen a la formación humana? En su abordaje, se espera evidenciar los discursos en torno a la calidad educativa, las competencias, el emprendimiento laboral y las habilidades del siglo XXI dentro de un sistema educativo cada vez más direccionado por las dinámicas económicas (Barnett, 2001). Entre sus cuestionamientos y bondades, estos se instituyen en *tendencias* de una sociedad obsesionada con la medición, la cuantificación y el capital humano derivado, en el cual los discursos sobre la evaluación toman gran relevancia (Niño Zafra, 2010, 2013; Díaz, 2007; Díaz Barriga, 2000; Saavedra y Saavedra, 2013). Asimismo, desde los campos psicológico y pedagógico, en los que se aboga por una autodeterminación y una evaluación auténticas, se establecen los *retos* para la actualidad y el futuro próximo, que se articulan a la tradición de la formación (*Bildung*) en cuanto despliegue espiritual del ser humano para asumir su propia existencia, desde su conciencia y voluntad, hasta convertirse en lo que auténticamente quiere ser (Horlacher, 2015; Garcés y Runge, 2011). Los *compromisos* derivados de este proceso investigativo, entonces, se enfocan en responder a las insoslayables demandas sociales, pero no desde una racionalidad instrumental que confunde las competencias y sus habilidades derivadas con el desempeño y la competitividad, sino desde los efectos de la formación humana en una persona que reconoce el sentido de su vida para direccionar su existencia. Así, el liderazgo y el emprendimiento, con las competencias personales, sociales y de aprendizaje que les subyacen, no se determinan desde un estándar externo a la persona, dictadas por dinámicas gerenciales, como técnicas de sí; sino desde su despliegue espiritual para la autorrealización personal, en el camino de “llegar a ser lo que se es”.

Metodología

De acuerdo con lo anterior, el diseño metodológico se ha fundamentado en el *análisis de contenidos*, partiendo de los planteamientos de Ruiz (2004), los cuales permiten realizar investigaciones a profundidad con el fin de comprender un hecho o situación que afecte una realidad social, es decir, que no la reduce, sino que la amplía en tanto la estudia desde el todo y sus partes. De hecho, el análisis de contenido puede elaborarse tanto con textos escritos como con discursos orales, estableciendo tres niveles de estudio del lenguaje que permiten ampliar la comprensión de aquello que se indaga. El primer nivel, es el de *superficie* en el que se da la recolección de datos; el segundo nivel corresponde al *análisis*, que consiste en la sistematización, comparación y diferenciación de lo encontrado; y el nivel *interpretativo* implica al investigador directamente y de forma transversal, debido a que este debe interpretar la información a la que ha tenido acceso, dándole un nuevo sentido.

Estos tres niveles se han trabajado en conjunto con lo que Ruiz (2004) denomina *elementos estructurales*, que son las referencias y los rasgos del estudio. Las primeras están constituidas por el corpus de documentos que han sido analizados. Para este caso, se ha tenido en cuenta la estrategia extensiva porque se han tomado un gran número de documentos y el análisis se ha reducido a elementos específicos sobre las concepciones de autodeterminación, evaluación de los aprendizajes y formación que se evidencian en los discursos teóricos producido por los investigadores.

Por su parte, los segundos hacen referencia a los elementos significativos hallados en las referencias recopiladas, de donde se derivan las similitudes, diferencias, contrastes de los postulados, que han permitido el desarrollo de una estrategia intertextual de la que han derivado tanto las categorías primarias como las secundarias. Así, esta metodología ha

permitido dar nuevo sentido a las interpretaciones de los documentos, conllevando a la construcción del metatexto final.

Por lo demás, este proceso se ha desarrollado en las fases 1, de búsqueda, acercamiento y lectura del corpus de documentos; 2, de elección de los documentos pertinentes para la investigación; 3, de identificación de rasgos en los que se han detallado las similitudes y diferencias de los postulados de cada autor a través de tematizaciones y descripción general de los contenidos, además de su contraste; 4, en la que se han establecido las categorías primarias y secundarias de la investigación y, finalmente, la 5, de análisis de las categorías y redacción del documento final. Así pues, en este proceso, se ha logrado construir el sentido pedagógico tanto de la autodeterminación como de la evaluación educativa, articulados significativamente para la formación de seres humanos.

Resultados y conclusiones

La autodeterminación como cualidad humana y la evaluación como práctica educativa son dos ámbitos implicados tanto en el aprendizaje como en la formación humana. Desarrollar procesos educativos comprometidos con el ser humano, más allá de la satisfacción instrumental de estas demandas sociales, significa generar ambientes de aprendizaje que trasciendan a la construcción de sentido y el consecuente despliegue personal en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, física, espiritual, moral, ética. Esto implica comprender la evaluación desde una perspectiva formativa y crítica, y la autodeterminación como la capacidad de decidir por uno mismo, es decir, autogestionar el propio aprendizaje, dirigir la propia existencia.

Para Avery & Stancliffe (2003) la Teoría de la Autodeterminación (TAD) es “un proceso complejo cuyo objetivo final es alcanzar el nivel de control personal sobre la vida que un individuo desea dentro de aquellas áreas que el individuo percibe como importantes” (p. 27). Argumentan que el concepto de autodeterminación depende de la interacción entre los factores relacionados con las capacidades de la persona y del soporte de los diferentes contextos. Estos autores centran su atención principalmente en el nivel psicológico y en la forma de lograr el mismo, mediante procesos motivacionales que se mueven en un continuo desde lo controlado o externo hasta lo autónomo.

La satisfacción de necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relaciones, y cómo se alcanzan las mismas a través de los factores sociales y contextuales, en la búsqueda del desarrollo y el bienestar son el eje de estudio de la TAD, o como lo refieren Rayn & Deci (2017) “la teoría examina cómo las condiciones biológicas, sociales y culturales aumentan o socavan las capacidades humanas inherentes al crecimiento psicológico, el compromiso y el bienestar, tanto en general como en ámbitos y esfuerzos específicos” (p,3). En este mismo sentido, mencionan que “la autodeterminación vista desde una perspectiva ecológica puede concebirse como el subproducto de una interacción continua entre los individuos y los múltiples entornos dentro de los cuales viven su vida cotidiana” (Abery & Stancliffe, 2003: 51).

En la perspectiva expuesta, se acentúa la importancia que tiene para los seres humanos la realización personal, y la magnitud referida al medio para el logro del desarrollo humano. Por esta razón, la TAD se interesa en el estudio de los factores internos propios de la persona que favorecen su crecimiento, como el reconocimiento de los propios deseos para establecer metas; la capacidad de elección y toma de decisiones; la autorregulación de la conducta que incluye un amplio repertorio de estrategias cognitivas; la capacidad de solución de problemas; la defensa de los propios derechos; las habilidades sociales y las habilidades para la vida independiente (Abery & Stancliffe, 2003)

Sin embargo, las competencias que se requieren para la autodeterminación, no se desarrollan en el vacío, ni se incrementan por la ocurrencia de hechos aislados, estas evolucionan a través de la experiencia y del uso de las mismas en los múltiples contextos en los que se desenvuelve una persona. Esto quiere decir que las oportunidades y el apoyo externo

deben estar presentes a lo largo de la vida del individuo de modo que la generación de oportunidades permita el control de la propia vida (Abery & Stancliffe 2003).

Por lo tanto, la TAD busca explicar cómo los contextos favorecen la satisfacción de esas necesidades psicológicas, o cómo las mismas se ven limitadas. Además, estudia y compara diferentes contextos en términos del apoyo que estos puedan ofrecer a las personas para el logro de sus metas. “En este sentido el SDT no es un marco de trabajo relativista; llega al fundamento en su concepción de ciertos nutrientes sociales y culturales universales necesarios para sostener un sano funcionamiento psicológico y conductual” (Rayn & Deci 2017: 4).

Llegar a ese sano funcionamiento psicológico y conductual, significa para la TAD que la persona tenga habilidades para explorar su mundo externo e interno, lo que está asociado a la motivación intrínseca, mediante la cual se busca una mayor comprensión del mundo que habita y, sobre todo, identificar cuáles son las fuerzas que lo mueven en la medida en que se entiende cuáles son los intereses que en interacción con el medio permiten o favorecen el bienestar y el desarrollo humano.

De esta manera, Rayn & Deci (2017), manifiestan que “el análisis de la relación de la autodeterminación con el desarrollo, el comportamiento, el desempeño y el bienestar se basa, ante todo, en los procesos motivacionales. En otras palabras, empleamos conceptos motivacionales para abordar estas importantes cuestiones humanas” (p. 13). Al respecto, la TAD sugiere que algunas formas de motivación son volitivas y corresponden con los intereses y los valores, mientras que otras son externas y tiene que ver con la presión para hacer algo que tiene poco o ningún interés para la persona.

El interés de la persona en ejecutar diferentes acciones es considerado por la TAD como un elemento esencial en la satisfacción de sus necesidades y es visto desde la motivación en un continuo que va desde las regulaciones autónomas hasta las regulaciones controladas (Rayn & Deci, 2017). En ese continuo “la investigación SDT detalla las diferencias funcionales tanto en la calidad del comportamiento como en la salud psicológica y el bienestar que se derivan de comportamientos que están en diferentes grados sustentados por formas externas, introyectadas, identificadas, integradas e intrínsecas de motivación” (p.16)

Estas conclusiones se relacionan con la formación desde la idea de *Bildung* de la tradición pedagógica alemana en cuanto a la responsabilidad que tiene la propia persona hacia su formación de ser y convertirse en un ser humano, para lo cual la interacción entre la persona y la sociedad es esencial, así como la organización de una práctica pedagógica que favorezca la autoformación. Esto implica que los comportamientos estén motivados intrínsecamente, de modo que se logre el disfrute, la satisfacción y un alto compromiso con el logro de las metas, que en interacción con el medio ambiente, son esenciales para el desarrollo humano. Esta interacción provee formas de relación duradera y condiciones que son reconocidas como fuerza generativa, las cuales involucran formas de respuesta como la curiosidad, el deseo de participar en las actividades con otros o, de manera individual, la respuesta ante la iniciativa de los demás y la capacidad de posponer la gratificación, para lograr las metas a largo plazo Abery & Stancliffe (2003)

Desde esta perspectiva las relaciones que emergen entre las categorías autodeterminación y evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones en la formación de los niños y las niñas, tiene que ver con la premisa de que la educación debe estar cimentada en lo que es bueno para la persona “que emana de argumentos internos provenientes del propio individuo”, lo que implica que la persona sea la protagonista de su autoformación. Así, desde la autodeterminación se puede comprender cómo la persona avanza hacia el desarrollo pleno, “en cada nivel ascendente existe un mayor grado de autonomía de la persona, conceptualizada como la percepción de libertad en las elecciones, la toma de decisiones a partir de argumentos conscientes, y la prevalencia del propio sentido acerca de sí mismo (self) en las conductas elegidas”; es decir, hay autonomía en la medida en que la persona tiene conciencia acerca de las razones por las cuales se compromete con la ejecución de

una conducta, en la medida en que dichas razones corresponden a atributos que ella valora internamente, y en la medida en que las conductas son acordes con su sentido de vida (Florez, 2016, p.112). En este proceso, la evaluación en sí misma se constituye en un medio de formación porque hace consciente y reflexiva a la persona sobre tales sentidos con los que construye su vida, así como sobre los despliegues que va haciendo en su devenir, con el propósito de orientar continuamente su existencia hacia el modo en que realmente quiere vivir.

El gran aporte de esta investigación, entonces, es reconocer, conceptualizar y relacionar en pro de la formación humana en niños y niñas de la educación inicial, tres categorías esenciales: “autodeterminación”, “formación” y “evaluación de los aprendizajes”; imprescindibles en el proceso de construcción del ser por los efectos que estos producen en el interior de la persona. Las dos primeras categorías estudiadas desde las disciplinas de la psicología y la antropología pedagógica, así como la tercera en su praxis curricular, permiten profundizar y resignificar sus relaciones, con el fin de enriquecer el proceso de formación desde los primeros años de vida, orientado al sentido que cada persona construye, con conciencia, autonomía, responsabilidad y libertad, para su propia existencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abery, B & Stancliffe, R. (2003). A Tripartite Ecological Theory of Self-Determination. In Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, D., & Stancliffe (Eds). *Theory in Self-Determination. Foundations for educational Practice*. Illinois: Charles C Thomas. Publisher LTD, pp. 43-78
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. Bogotá, UPN.
- Álvarez Méndez, J. (2005). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- Aranguren, J. (2004). “La idea de formación”. *Pensamiento y cultura*, 7, 33-46.
- Arellano, A & Peralta, F. (2013). “Calidad de vida y Autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 145-160.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Díaz, R. (2007). “Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora”. En: L. Niño Zafra (comp.) *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá, UPN.
- Díaz Barriga, A. (2000). “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”. En: T. Pacheco, y A. Díaz Barriga. *Evaluación académica*. México, FCE.
- Ferreira, F. (2014). “Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica”. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 18(2), 265-272.
- Flórez Ochoa, R. y Vivas, M. (2007). “La formación como principio y fin de la acción pedagógica”. *Educación y pedagogía*, 19 (47), 165-173.
- Flórez, L. (2016). *Autonomía: La Función de Auto-Regulación / Auto-Control* (En prensa)
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- Garcés, J. y Runge, A. (2011) “Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9 (2), 13-25.
- Horlacher, R. (2014). “¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana”. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (1), 35-45.

- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona, Octaedro.
- Ipland, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, Hergué.
- Hui, K & Tsang, K, (2012). "Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct". *The Scientific World Journal*, 1-7. doi:10.1100/2012/759358
- Jaeger, W. (1995). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, FCE.
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba, Encuentro.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Editorial Cartago
- Mulhaern, P., Falco, R & Munson, L. (2006). "Project SELF: Preparing Professionals to Facilitate Self-Determination". *Journal of Early Intervention*, (29)1, 63-79. DOI: 10.1177/105381510602900105
- Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid, Edaf.
- Niño Zafra, L. (comp.). (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá, UPN.
- Niño Zafra, L. (comp.). (2013) *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, UPN.
- Palmer, S., Summers, J., Brotherson, M., Haines, S., Strouo-Reinter., Zhenh, Y & Peck, N. (2016). "Fostering the foundations of Self-Determination in early childhood: A process for enhancing child outcomes across home and school". *Early Childhood Education Journal*, 44 (4), 325-333.
- Quintana, J. M. (1986). "El concepto de Bildung en el pensamiento alemán". *Análisis pedagógica. II signficato dell'educatione*. 2, 6-17.
- Ruíz, A. y otros (2014). "Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación". En: Ruíz, A. y otros (2014). *La investigación en Ciencias sociales*. Bogotá, UPN.
- Ryan, R.M. & Deci, E. (2000). "La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar". *American Psychological Association*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2013). "Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación". L. Niño Zafra, (comp.). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá, UPN.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Vargas, G. y otros (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá, San Pablo.
- Vega, C., Gómez, M., Fernández, R & Badia M. (2013). "El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual". *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 19-33
- Wehmeyer, M (2009). "Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión". *Revista de Educación*. 349, 45-67.
- Wehmeyer, M., Shogren., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Little, T., Boulton, A (2012). "The impact of the self-determined learning model of instruction on student self determination. A Randomized-Trial Control Group Study". *Exceptional Children*, (78) 2,135-153.

Identificación, desarrollo y acreditación de capacidades significativas para el trabajo

Domene Martos, Soledad¹; Morales Lozano, Juan Antonio²

¹Universidad de Sevilla, sdomene@us.es

² Universidad de Sevilla, jamorales@us.es

RESUMEN

Vivimos en una sociedad compleja y en un tiempo convulso; en un momento en el que la formación no puede quedar reducida a una etapa de la vida y en una respuesta a una oportunidad concreta. La idea de la formación a lo largo de la vida se viene planteando como una necesidad y como un reto, que además ha de suponer una reflexión sobre la forma de plantearla: diseñarla, desarrollarla, evaluarla y acreditarla.

A estos retos podemos dar respuesta mediante un trabajo conjunto con los diferentes agentes sociales, con una transformación de metodologías y recursos, y con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación.

PALABRAS CLAVE

Capacidades, competencias, formación, acreditación.

ABSTRACT

We live in a complex society and in a convulsive time; at a time when training cannot be reduced to a stage of life and in response to a specific opportunity. The idea of lifelong learning is being considered as a necessity and as a challenge, which also has to be a reflection on the way to raise it: design, develop, evaluate and accredit it.

We can respond to these challenges through joint work with the different social agents, with a transformation of methodologies and resources, and with the incorporation of information and communication technologies.

KEYWORDS

Capacity, competency, training, accreditation.

DESARROLLO

Finalidad y Objetivos.

Los objetivos de este trabajo atienden a :

1. Identificar capacidades significativas para el trabajo a través de los distintos agentes sociales.
2. Orientación y apoyo para el desarrollo de las capacidades significativas para el trabajo.
3. Realizar propuestas de intervención para el desarrollo de las capacidades significativas para el trabajo.
4. Diseñar un instrumento para la acreditación de las capacidades significativas para el trabajo.

Fundamentación teórica.

Vivimos en un tiempo complejo, de incertidumbres y retos; en la denominada sociedad del conocimiento. Las continuas transformaciones y los avances sociales y tecnológicos que la caracterizan, nos imponen nuevos retos y nos evidencian nuevas necesidades y

oportunidades. Ante esta situación se plantea la necesidad de la formación a lo largo de la vida, como una exigencia y oportunidad de nuestro tiempo; y así mismo se recurre a la formación como un elemento esencial de respuesta de nuestra sociedad y de cada uno de sus miembros. Es necesario estar bien formado y en permanente actualización. Pero, ¿de qué formación y con qué características?

La formación debe ser entendida como un proceso a lo largo de la vida de la persona, a través del cual se van adquiriendo conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan su desarrollo personal y su incorporación activa a la sociedad; un proceso de desarrollo de capacidades y adquisición de competencias. Lo más importante en esa sociedad del conocimiento no son tanto los contenidos o saberes especializados cuantos las capacidades de las personas, en especial para responder/adaptarse a las continuas y cambiantes demandas de nuestro entorno (Simone y Hersch, 2006).

Tradicionalmente nos hemos planteado la formación como la elección de un título (curso, programa, certificado...) de una oferta existente, bien de un sistema formal (sistema educativo) o de un sistema no formal ligado, por ejemplo, a la actualización/cualificación de los desempleados o trabajadores ocupados. Así mismo, se han primado en esas ofertas formativas los contenidos, principalmente, y las habilidades ligadas a una actividad específica (profesión/ocupación). La configuración de la oferta formativa se fundamenta y se justifica desde la institución formativa; a la que también le vamos a exigir un “compromiso” de empleabilidad. Pero, ¿cuáles son las necesidades/demandas de nuestro entorno; están en línea con la oferta formativa disponible?

Planteada la formación como una respuesta a las expectativas de ocupación de las personas, hemos de tomar como referente formativo las necesidades y demandas de nuestra sociedad (Lope, 2018; MEC, 2007), y del sector productivo en especial; hemos de tener en consideración las necesidades de competencias de las empresas y administraciones (Fernández, 2005; Cedefop, 2010; Freire, 2008; Freire y otros, 2013). Y en este punto es de reconocer la relevancia que adquieren los agentes sociales (Jaulin, 2007) como conocedores de las necesidades de empleo y de las características sectoriales y territoriales del tejido productivo.

En síntesis el objetivo de este trabajo será identificar ¿cuáles son las capacidades más importantes y valoradas para el trabajo, desde la perspectiva de los agentes sociales?

Son frecuentes los estudios, y en especial las informaciones que apuntan a las profesiones/ocupaciones con mayor demanda laboral, en las que los índices de empleo son bajos o incluso negativos; así mismo también son frecuentes los informes sobre la empleabilidad de los títulos educativos (motivo para tomar decisiones sobre los estudios a realizar). Pero son menos novedosos los estudios sobre las capacidades relevantes/significativas para desenvolverse en nuestro contexto socioproductivo; y no solo para responder a necesidades puntuales sino para garantizar un futuro a largo plazo en este tiempo complejo en el que vivimos, donde los cambios y las demandas/oportunidades también son cambiantes (Rychen y Hersch, 2004).

Es necesario disminuir la discronia entre la formación y el trabajo facilitando la adquisición progresiva y continua de capacidades relevantes para el desarrollo profesional, y que las personas pueden ir acumulando de forma progresiva en su curriculum (Alonso y otros, 2009).

Podemos identificar capacidades, que:

- a) Tienen un valor transversal y por tanto promueven la formación de las personas y facilitan su inserción laboral y su adaptación a las cambiantes necesidades/demandas. Capacidades que permiten responder a una diversidad de oportunidades y afrontar procesos continuos y específicos de formación y cualificación.
- b) Deberían formar parte de las ofertas formativas, formales y no formales, orientadas a la cualificación profesional.
- c) Deberían poder acreditarse y certificarse en el marco del currículo de cada persona.

El desarrollo de capacidades profesionales bien desde la formación inicial o desde la formación continua supone la aplicación de estrategias metodológicas que apoyen y orienten a la adquisición de las mismas.

Tejada y Navío (2005) proponen algunas “estrategias metodológicas por su importancia para el objetivo de desarrollo competencial a lo largo de la vida y que así se han evidenciado en muchas instituciones que han apostado y apuestan por una estrategia de gestión de recursos humanos basada en competencias. Nos referimos a los círculos de calidad, los talleres de formación, las islas de formación, coaching, mentoring, rotación de empleo, sin descartar las modalidades en alternancia, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado a contexto” (p.14)

Existen varios modelos de capacitación de competencias (Alles, 2005, 2006, 2008; De Miguel, 2006; Cabrerizo y otros, 2007) pero no hay que olvidar que el desarrollo de capacidades tendrá como fin último la certificación de la adquisición de las mismas, por lo que necesita un plan estructurado y objetivo que permita obtener dicha certificación con criterios de igualdad y justicia. Las etapas pueden atender al siguiente formato:

- Identificar las capacidades que se deben demostrar por medio del “análisis de capacidades”.
- Estandarizar las capacidades de modo que se disponga de una referencia para determinar si la persona puede ser certificada en su dominio.
- Diagnosticar el nivel de dominio de la capacidad mediante un proceso de evaluación formativa que incluya aspectos de conocimientos, habilidades y comportamientos
- Dar oportunidades de aplicación real y efectiva en situaciones laborales. Esta fase resulta vital cuando lo que se quiere es transferir aprendizajes del dominio afectivo o actitudinal, como la orientación a la calidad, a la prevención de riesgos o al cuidado medioambiental.
- Evaluar capacidades con modelos similares a los empleados en la fase de diagnóstico pero ahora pero conseguir acreditar la adquisición de la competencia como satisfactoria o no (Flores, 2004).

Para registrar las acreditaciones de las competencias adquiridas proponemos como técnica la novedosa propuesta de blockchain y en concreto los *Blockcerts* ya que darían solución a problemas que actualmente existen,

“Uno de los problemas más incipientes en la educación hoy en día es cómo se documentan los logros conseguidos por los individuos tanto en el campo de la educación formal como en el de la educación informal de una forma que perduren en el tiempo, que sean portables (esto es: que las personas las puedan llevar con ellos) y que sean fácilmente verificables con un alto grado de confianza. Este tipo de documentación es crucial si el valor de la educación y de las habilidades que genera se tienen que traducir en lugares de trabajo y si deben incentivar el desarrollo de aprendizajes a lo largo de la vida en una fuerza laboral que ya es más global y más móvil. Aunque el valor de cualquier educación recibida excede con creces lo que pueda representar una certificación, titulaciones o certificados durables y verificables en el tiempo son esenciales si la educación debe facilitar las oportunidades de empleabilidad de los individuos en la propia sociedad e internacionalmente” Smolenski y Hamilton (2018, p.120).

Los nuevos desarrollos tecnológicos, nos están permitiendo pasar de una web de lectura lineal, además de estática; a una web más de escritura-compartida, dinámica e hipermedia. Se trata de pasar de la producción individual de contenidos a promover roles de creadores activos de conocimiento, y de desarrollar estrategias para aprender con y de otras personas interesadas en las mismas temáticas. En definitiva, de la creación de comunidades de aprendizaje caracterizadas por un tema o dominio compartido de conocimiento concreto. Y para ello consideramos se deben emplear herramientas de comunicación sencillas e intuitivas, propias de la web 2.0, como pueden ser: blogs, wikis, videoblogging y podcast.

Las comunidades de aprendizaje aportan una visión amplia en todos sus componentes pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociales. Se demuestra desde la teoría y la práctica, que el aprendizaje dialógico de niños y adolescentes, no depende solo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes (Elboj y otros, 2006).

Podemos decir sin temor a equivocarnos que en estos momentos se hace más patente la necesidad de romper los muros de las instituciones educativas, fomentando la realización de proyectos que ayuden a hacer patente esta necesidad. En esta línea, podemos decir que hacer uso de actividades con aplicaciones relacionadas con la tecnología web 2.0 puede fomentar el espíritu de innovación e investigación curricular y favorecer la construcción de la inteligencia social colectiva.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y especialmente las metodologías en red orientadas bajo el enfoque socio-constructivista e investigador (Cabero y López Meneses, 2009), jugarán un papel muy significativo por las posibilidades que pueden ofrecer: establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas entre los diferentes miembros de la comunidad, potenciar la construcción de agrupaciones colectivas de conocimientos, ofrecer experiencias contextualizadas y significativas para el alumno, favorecer la toma de decisiones y la resolución de problemas sociales por los estudiantes, potenciar proyectos de investigación en equipo, etc. (Cabero, Valverde y López Meneses, 2009).

Bajo nuestra óptica didáctica, consideramos que las actividades más adecuadas son aquellas que invitan a la construcción del conocimiento, la experimentación y la resolución de problemas, a escala individual y grupal, que van dirigidas a relacionar los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos, que favorecen el aprendizaje autónomo e invitan a la negociación, a la búsqueda de diferentes alternativas sobre una problemática formativa y a la utilización de herramientas relacionadas con el software social para el desarrollo de comunidades de conocimientos globales. La formación y actualización profesional sería una interesante y prometedora línea de intervención.

Entendemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben fundamentar en las perspectivas integradoras (socio-constructivistas e investigadoras) enfatizando la importancia de la actividad de los estudiantes y su interacción con el contexto a fin de obtener y procesar la información para construir conocimientos significativos, aplicables a la resolución de problemas y a procesos de innovación curricular (Escalona y Loscertales, 2005; Jiménez y otros, 2005).

Creemos conveniente avanzar en el diseño de recursos y materiales bajo la perspectiva de un repositorio abierto y flexible, que permita a los docentes contar con un banco de materiales (documentos, videos, imágenes...). Una propuesta envuelta en un entorno de colaboración y cooperación (redes educativas), en el intercambio de información y difusión de experiencias (buenas prácticas), recursos... Sin duda un valioso medio para difundir y compartir conocimiento profesional y educativo.

Todos estos procesos pasan por cuestionar los modelos y estrategias transmisivas de enseñanza, el aprendizaje memorístico por parte del estudiante y su control a través de pruebas escritas. Por el contrario, se insiste en que los métodos de enseñanza deben potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del estudiante, el desarrollo de competencias intelectuales, tecnológicas y sociales, el fomento de la reflexión colectiva y la evaluación formativa (Clemente-Recolfe y Escribá, 2013). Desde este prisma pedagógico, más que guiarse por un temario poco flexible y un calendario preestablecido, se promueve la investigación, interacción y metacomunicación destinada a negociar, consensuar y discutir los posibles contenidos, en función de las ideas e intereses de los estudiantes y, en la medida de lo posible, dirigida también a sugerir cambios posibles y propuestas de mejora. En este sentido el estudio y conocimiento del entorno (y su implicación) es un interesante y valioso referente para la contextualización de los aprendizajes; y por tanto es necesario fomentar la

actualización docente (curricular y didáctica) y promover estas actitudes docentes, facilitando recursos para su gestión.

Cada vez cobra más importancia la idea del uso de la red como espacio de intercambio de experiencias en las que tenga lugar la participación de los centros para el aporte de experiencias y conocimientos, al mismo tiempo que se puedan beneficiar de la experiencia de otros. Pero junto a estos nuevos canales sería conveniente promover e incentivar la celebración de encuentros/jornadas como escenarios para presentar y compartir experiencias.

Metodología

Método

Cómo método de investigación se propone utilizar una metodología cuantitativa justificada desde la amplitud del estudio, fundamentalmente en relación con la recogida de datos por el volumen de participantes diversos y numerosos implicados en el mismo. En la Figura 1 se presenta el diseño de investigación

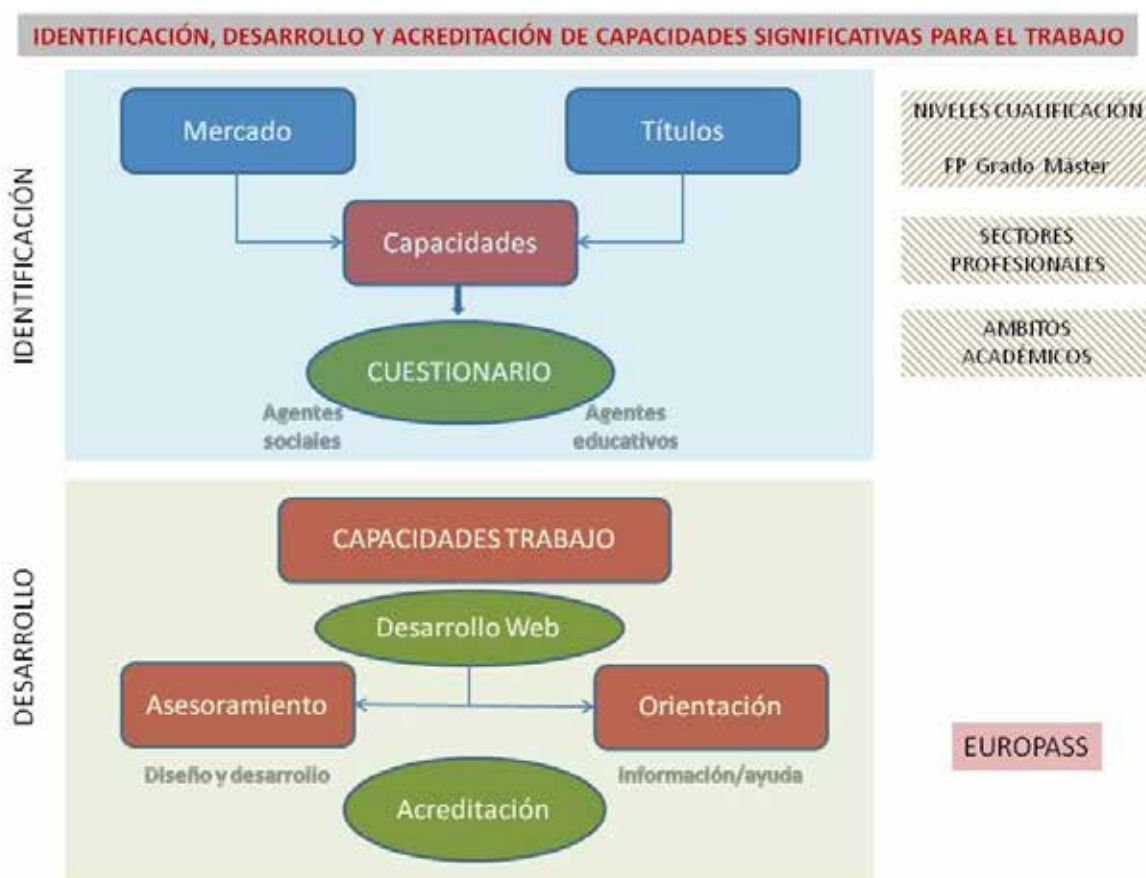


Figura 1. Diseño de Investigación

Participantes

Los sujetos implicados en este estudio tal como se ha presentado en el Figura 1 serán por una parte los agentes sociales tales como sindicatos y empresas, que seleccionarán y propondrán capacidades significativas de trabajo. Por otra parte se indagará en la opinión de agentes educativos tanto de docentes como de estudiantes de aquellos niveles que tengan una finalidad profesionalizante.

Procedimiento

Partiendo de un inventario de capacidades para el trabajo, proveniente de un análisis de diferentes estudios y propuestas (Competencias más buscadas, 2019), (Competencias profesionales, 2019) (Competencias requeridas, 2019) (Competencias transversales, 2019) Competencias y habilidades (2019a) (Competencias y habilidades, 2019b) (Cualidades profesional competente, 2019) (Habilidades profesionales, 2019). se trata de solicitar a los agentes sociales la valoración, en base a una escala tipo Likert, de: la importancia de éstas y la disponibilidad entre las personas.

Capacidades
Tomar decisiones Tener la habilidad de tomar decisiones de forma ágil, informada y sensata es también una competencia estimada para cualquier puesto de trabajo, ya que ser indeciso o tomar decisiones sin tener en cuenta las consecuencias puede ser muy perjudicial para la organización
Compromiso No es de extrañar que los empleadores busquen personas altamente comprometidas con el trabajo, ya que estas no suelen requerir de mucha supervisión para dar lo mejor y cumplir con sus tareas de forma confiable.
Comunicación interpersonal Contar con buenas habilidades de comunicación, tanto oral como escrita, es una cualidad sumamente valorada en todos los ámbitos de trabajo. Se trata de una competencia que facilita el trato con los colegas, la resolución de conflictos y el dar y recibir instrucciones de forma clara y precisa. También es una competencia esencial a la hora de brindar y aceptar críticas constructivas Es la capacidad para transmitir información eficazmente y comunicar opiniones con seguridad, confianza y convicción. Disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado, atención y simpatía
Flexibilidad En un mundo de cambio constante, saber adaptarse a las circunstancias y no temer a los nuevos desafíos es evidencia de una personalidad flexible, capaz de salir de su zona de confort y afrontar las dificultades con una actitud positiva.
Gestión del tiempo Se trata de saber dar prioridad a las tareas más importantes y urgentes, así como delegar o dedicar menos tiempo a las que no lo son tanto.
Liderazgo Aunque no se tengan personas a cargo, saber liderar y motivar a los demás para que den lo mejor de sí mismos es una cualidad muy apreciada por los empleadores.
Creatividad Las personas que no solo se enfocan en el problema, sino que inmediatamente intentan buscar una solución de forma lógica y creativa, son aportes de gran valor para cualquier organización, y seguramente lograrán destacarse. Mientras los robots son estupendos para ejecutar tareas que desde siempre se han necesitado para operar en las organizaciones, estas necesitan empleados creativos quienes puedan imaginar soluciones para el futuro.
Innovación Es la capacidad para ofrecer creatividad y originalidad
Iniciativa Habilidad y disposición para tomar decisiones sobre propuestas o acciones. Si estas propuestas van en la línea de mejorar el proceso productivo, el servicio a los clientes o el producto

Capacidades	
Trabajo en equipo	<p>Saber trabajar en equipo, de forma abierta, transparente y constructiva, es una competencia transversal esencial para desempeñarse en casi cualquier industria.</p> <p>Es la capacidad para empatizar y ofrecer colaboración y apoyo hacia los compañeros de trabajo</p> <p>Disposición y habilidad para colaborar de manera coordinada en la tarea realizada conjuntamente por un equipo de personas para conseguir un objetivo propuesto</p>
Responsabilidad	<p>Saber reconocer los propios errores en lugar de buscar las culpas en los demás, así tener la capacidad de como enorgullecerse cuando el trabajo sale bien, es una muestra de que eres una persona responsable, íntegra y comprometida con tu trabajo.</p> <p>Disposición para implicarse en el trabajo, considerándola la expresión de la competencia profesional y personal y cuidando de que el funcionamiento de los recursos humanos y materiales sea el adecuado</p>
Saber trabajar bajo presión	<p>Cumplir con las fechas límite, lidiar con las crisis y enfrentar los cambios y problemas a último momento es parte de una cualidad cada vez más esencial: saber trabajar en un ambiente demandante.</p>
Resolución de problemas	<p>Se valora positivamente que los candidatos sepan tomar decisiones con el objetivo de evitar y solucionar posibles incidentes durante el desarrollo de su actividad laboral.</p> <p>Disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa -identificación del problema, diagnóstico, formulación de soluciones y evaluación- definida o no para encontrar la solución</p>
Organización	<p>Los que demuestren habilidad para planificar y priorizar tareas tendrán más posibilidades de hacerse con el puesto de trabajo que les interesa.</p> <p>Es la capacidad para coordinar y estructurar actividades, para contribuir de forma positiva al desarrollo de los proyectos asignados</p> <p>Disposición y habilidad para crear las condiciones adecuadas de utilización de los recursos humanos o materiales existentes para desarrollar las tareas con el máximo de eficacia y eficiencia</p>
Análisis y procesamiento de información	<p>Ya lo dice el dicho “la información es poder”; por ese motivo, los profesionales que demuestren tener capacidad para seleccionar y determinar qué contenido resulta de interés, serán muy valorados en el mercado laboral.</p>
Análisis de datos	<p>Las cifras forman parte de la dinámica diaria de cualquier empresa. Los que se desvelen con habilidad para procesar dichos datos conseguirán llamar la atención de los seleccionadores.</p>
Conocimientos técnicos relacionados con el trabajo	<p>Una vez fuera de las aulas, la teoría pasa a un segundo plano dejando el protagonismo a la parte práctica. Conseguirán puntos extras quienes acumulen conocimientos técnicos sobre en qué consiste la actividad a desarrollar.</p>
Manejo de los programas de software	<p>Ya no es suficiente con saber conocimientos de ofimática a nivel de usuario. Lo que las corporaciones demandan a sus candidatos es que tengan conocimientos expertos sobre los programas de software de un ordenador.</p>
Edición y redacción de informes	<p>Para el buen funcionamiento de una empresa es necesario que cada paso quede registrado correctamente. Por tanto, se buscan profesionales con capacidad para elaborar informes completos y con el contenido claro y específico.</p>

Capacidades	
Adaptación y gestión del estrés	Es la capacidad para aceptar los cambios de forma positiva, y ser capaz de trabajar con alto nivel de presión y responsabilidad Una mente flexible es una herramienta esencial para desenvolverse en este mundo tan rápidamente cambiante.
Hablar idiomas	Es la capacidad para comunicarse de forma correcta en dos o más idiomas.
Autonomía	Capacidad de realizar una tarea de forma independiente, ejecutándola de principio a fin, sin necesidad de recibir ninguna ayuda o apoyo. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma no quiere decir, no obstante, que en ciertas etapas o tareas concretas el profesional no pueda ser asesorado
Persuasión	Así usted tenga el mejor producto, la mejor plataforma o el mejor concepto de su producto, la clave para que tenga éxito está en cómo lo ofrezca (persuasión) y que sus clientes tengan el deseo de adquirirlo

Tabla 1. *Capacidades para el trabajo*

Estos análisis nos permitirán disponer de una caracterización del problema planteado (conocer cuáles son las capacidades más importantes y valoradas para el trabajo, desde la perspectiva de los agentes sociales); y en consecuencia elaborar propuestas para su consideración desde las distintas ofertas formativas (como parte de sus enseñanzas), así como diseñar procesos para su reconocimiento y certificación.

Resultados y Conclusiones

El trabajo que se presenta es el inicio de un proyecto de investigación que no se ha desarrollado y que forma parte de otro más complejo. No se disponen en este momento de resultados y por tanto de conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alles, M.A. (2005). *Gestión por competencias: El diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M.A. (2006). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M.A. (2006). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M.A. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alonso, L.E. y otros (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Cabero, J. y López Meneses, E. (2009) Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*. 34, 13-30
- Cabero, J.; Valverde, J.; López Meneses, E. (2009). Instrumento didáctico para la valoración de los cursos universitarios en red. En: Roig, R. (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (53-71). Alicante: Marfil.
- Cabrerizo, J.; Rubio, M.J. y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias: Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

- Clemente-Ricolfe, J.S. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Competencias más buscadas (2019). <https://www.uax.es/blogs/uaxblog/sabes-cuales-las-competencias-profesionales-buscan-las-empresas-2017-cuantas-la-lista-ienes/> (consultado el 04-03-19).
- Competencias profesionales (2019). <https://ocupa2.com/asesoramiento-laboral/competencias-profesionales-busqueda-empleo/> (consultado el 04-03-19).
- Competencias requeridas (2019). <https://contratistas.co/noticias/competencias-mas-requeridas-por-las-empresas-en-2019/> (consultado el 04-03-19).
- Competencias transversales (2019). <https://www.educaweb.com/contenidos/laborales/nuevas-profesiones/competencias-profesionales/> (consultado el 04-03-19).
- Competencias y habilidades (2019a). <https://elcandidatoidoneo.com/listado-de-competencias/> (consultado el 04-03-19).
- Competencias y habilidades (2019b). <https://resulta-2.com/2015/01/las-18-competencias-y-habilidades-mas-demandadas-por-las-empresas/> (consultado el 04-03-19).
- Cualidades profesional competente (2019) <https://noticias.universia.net.co/practicas-empleo/noticia/2016/05/11/1139319/10-competencias-transversales-valoradas-empleadores.html> (consultado el 04-03-19).
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Elboj, C. y otros (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escalona, A.I. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fernández, G. (Coord.) (2005). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Deusto.
- Flores, P. (2004) *Capacitación basada en competencias*. División consultoría Prodem. <http://www.prodem.cl/articulos.html> (consultado el 04-03-19).
- Freire, M.J. (2008). *Competencias profesionales de los universitarios*. Coruña: Consello Social Universidade da Coruña.
- Freire, M.J.; Tejeiro, M.M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Habilidades profesionales (2019). <http://noticias.universia.es/consejos-profesionales/noticia/2015/07/17/1128409/habilidades-profesionales-demandadas-2015.html> (consultado el 04-03-19).
- Jaulin, C. (2007). *La implicación de los agentes sociales en la formación profesional: El reto de empresas y sindicatos en el contexto europeo*. Huelva: Hergué.
- Jiménez, A.; Holgado, A. y Pérez, S. (2007). *Una selección de actividades docentes para el desarrollo de competencias profesionales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lope, A. (2018). Limitaciones de la formación a las personas ocupadas para adecuar sus capacidades a los cambios en el empleo. En F. Miguelez (Coord). *La revolución digital en España. Impacto y retos sobre el mercado de trabajo y el bienestar*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MEC (2007). *Las competencias profesionales relacionadas con las tic y el espíritu emprendedor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Rychen, D.S. y Hersch, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Simone, D. y Hersh, L. (Comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.

Smolenski, N. y Hamilton, K (2018) *Blockcerts*: los bloques fundamentales de las *blockchain* para el aprendizaje a lo largo de la vida y el empleo en una economía global. En Bartolome, A. y Moral-Ferrer, J. M. (Eds.). *Blockchain en Educación*. Barcelona: LMI. (Coleccion Transmedia XXI).

Tejada, J. y Navío, A. (2005) El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 37 Núm. 2 (2005) pp. 1-15

“Aprender haciendo” como modelo de formación para el desarrollo de los territorios

Rodríguez Vázquez del Rey, Marta

Coordinadora de Programas de Formación y Capacitación de la Unión Iberoamericana de Municipalistas, martarvr@gmail.com

RESUMEN

Se presenta la experiencia desarrollada por la Unión Iberoamericana de Municipalistas (España), en alianza con el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES-CEPAL), y el Programa ConectaDEL del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), que consistió en el desarrollo de un curso de formación para personal de las Administraciones Públicas y actores y agentes del sector privado, en el que se realizó un ejercicio real de planificación estratégica sobre un Municipio en cada caso específico. La actividad contó con una fase online teórico – conceptual, y posteriormente una presencial en el municipio del caso, en la que los alumnos pusieron en práctica lo aprendido, y llevaron a cabo todas las fases imprescindibles de la planificación estratégica para el desarrollo: diagnóstico, análisis situacional y elaboración de una cartera de proyectos.

PALABRAS CLAVE

Aprender haciendo, desarrollo territorial, administración pública, formación online, educación.

ABSTRACT

Introducing an experience carried out by the Ibero-American Union of Municipalists (Spain), in partnership with the Latin American and Caribbean Institute for Economic and Social Planning (ILPES-ECLAC), and the ConectaDEL Program of the Inter-American Development Bank (IDB) and the Multilateral Investment Fund (MIF), which consisted in a training course for Public Administration human resources, and for private sector agents, in which a real strategic planning exercise was carried out on a Municipality in each specific case. The activity had a theoretical-conceptual online phase, and then a face-to-face phase in the studied municipality, in which the students put into practice what they learned, and carried out all the essential phases of strategic planning for development: diagnosis, situational analysis and development of a portfolio of projects.

KEYWORDS

Learning by doing, territorial development, public administration, online education.

Objetivos Generales

Ofrecer una formación mediante la cual se promueva la comprensión territorial de la gobernanza, de manera que los municipios se transformen en promotores de desarrollo de su territorio, en articulación con las instituciones de la sociedad civil y el sector privado, a partir de estrategias en la elaboración de políticas públicas locales específicas.

Objetivos Específicos

1. Ofrecer un modelo de formación ad-hoc para las administraciones públicas, que les permita diseñar y ejecutar políticas públicas específicas para el desarrollo económico, social, cultural, etc., mediante la capacitación de sus propios recursos humanos.
2. Sensibilizar a los gobiernos locales y sus cuadros directivos, de la importancia de promover y participar en procesos formativos colaborativos, integradores y fructíferos, que se alejen del modelo de “cursillos para funcionarios”, y que por el contrario impliquen la involucración de diversidad de actores, comenzando obligatoriamente

por las autoridades locales hasta la ciudadanía, y pasando por empleados públicos, empresas públicas y privadas, organizaciones civiles, etc.

3. Conocer las principales metodologías para el desarrollo de un plan estratégico para el desarrollo territorial.
4. Adquirir los conocimientos, habilidades y herramientas que permitan realizar un diagnóstico situacional de un territorio.
5. Facilitar la integración público – privada para la gestión del territorio a través de entornos colaborativos, optimizando recursos y unificando visiones para el logro de objetivos prioritarios.
6. Aprender la importancia de la participación ciudadana en los procesos de desarrollo territorial.

Fundamentación teórica:

1. *El enfoque del Desarrollo Territorial y su relación con la planificación estratégica local y regional*

El Desarrollo Territorial es una estrategia impulsada por un gobierno local (provincial o municipal), en colaboración con actores clave (afincados en el territorio y con incidencia en el mismo, ya sea como empresarios, municipalidades, centros de capacitación y asistencia técnica, universidades, programas nacionales de aplicación territorial, entidades financieras, asociaciones civiles, etc.), todo lo cual se concreta en una serie de líneas de actuación para aprovechar los recursos endógenos existentes o infrautilizados, así como las oportunidades derivadas de su situación en el entorno económico general. El enfoque territorial se diferencia claramente de la mirada sectorial sobre la realidad, dotándose de una visión sistémica, esto es, que integra las diferentes dimensiones del desarrollo en un determinado ámbito territorial específico.

- a) Elementos básicos de las iniciativas de desarrollo territorial

A la hora de pensar en estrategias de desarrollo en el territorio, Albuquerque (2008) aporta algunas luces sobre cuáles son los elementos que no deberían faltar en un proceso de desarrollo económico territorial (ver gráfico siguiente), donde la herramienta de la planificación estratégica juega un rol central.

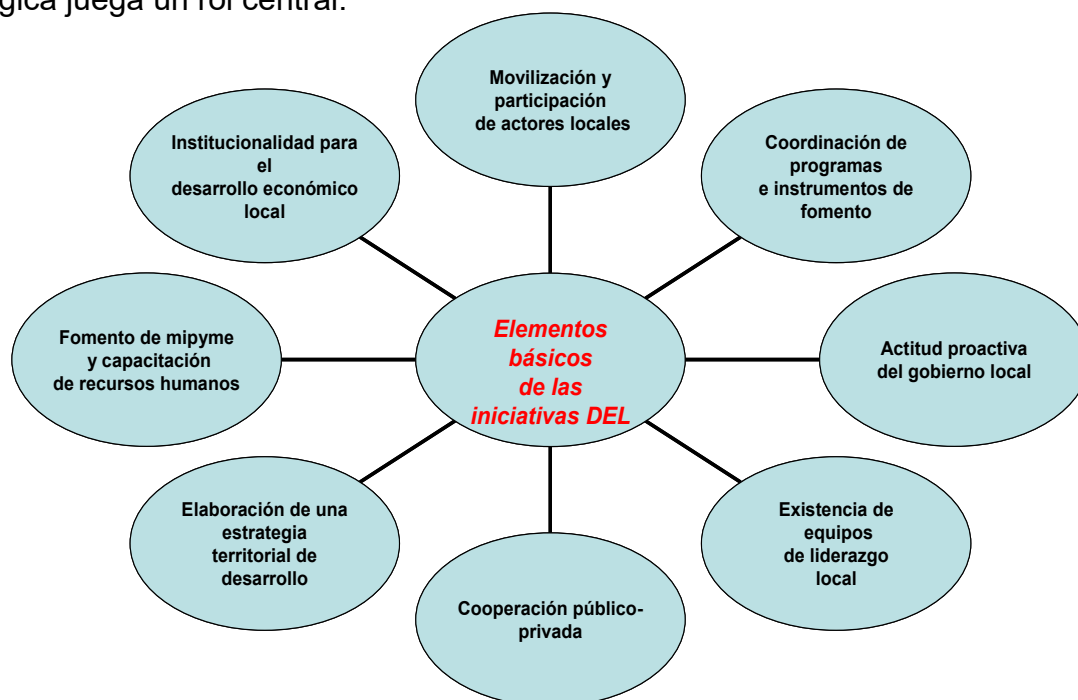


Fig. 1. *Elementos básicos de las iniciativas DEL*. Fuente : Albuquerque F. (2007)

En la propuesta de Albuquerque, con el fin de ir ajustando el foco hacia la planificación del desarrollo territorial, el autor señala que, como parte fundamental de una estrategia territorial

de desarrollo, hay que crear condiciones favorables desde el punto de vista institucional, a fin de construir entornos territoriales facilitadores de la incorporación de innovaciones y nuevos emprendimientos. Para ello hay que fomentar la cultura emprendedora local; la concertación público-privada y el resto de condiciones para la gobernanza del desarrollo local. En este sentido, hay que insistir en que el concepto de instituciones no se refiere únicamente a organizaciones, sino que incluye además redes, normas y reglas (explícitas o implícitas) de comportamiento humano en un territorio.

La estrategia de desarrollo económico local debe orientarse a asegurar mejores condiciones de vida de la población local, tratando de centrarse fundamentalmente (pero no exclusivamente) en la mejor utilización de los recursos locales, a fin de promover nuevas empresas y puestos de empleo locales. Para ello pueden utilizarse las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información, así como la reorganización de los procesos productivos locales según la orientación hacia los mercados. La construcción de una oferta territorial apropiada de servicios de apoyo a la producción es parte esencial de la estrategia de desarrollo económico territorial. Se trata, en suma, como sigue señalando Albuquerque, de avanzar en la frontera de eficiencia tecnológica y organizativa de los diferentes sistemas productivos locales. De este modo, el territorio constituye un actor fundamental en el impulso de la competitividad y la creación de “entornos territoriales innovadores” para el desarrollo económico local.

En este sentido, como indica Albuquerque, las autoridades locales son agentes importantes en los procesos de desarrollo territorial, ya que muchas veces son los líderes principales de las iniciativas de desarrollo local al impulsar en sus territorios la movilización y concertación de actores para el desarrollo económico y la creación de empleo a nivel local. En otras ocasiones, son otros actores (empresarios, entidades financieras de desarrollo, organismos de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, universidades, etc.), los que inician los procesos de desarrollo local, aunque muy pronto se requiere la incorporación activa de los gobiernos locales, lo cual permite dotar a las iniciativas de desarrollo local de una institucionalidad mucho mayor. En todo caso, la elección democrática de las autoridades locales (municipales, provinciales, regionales) ayuda a introducir una tensión básica para la presentación de programas y propuestas de desarrollo en favor de la ciudadanía a la que se solicita el voto.

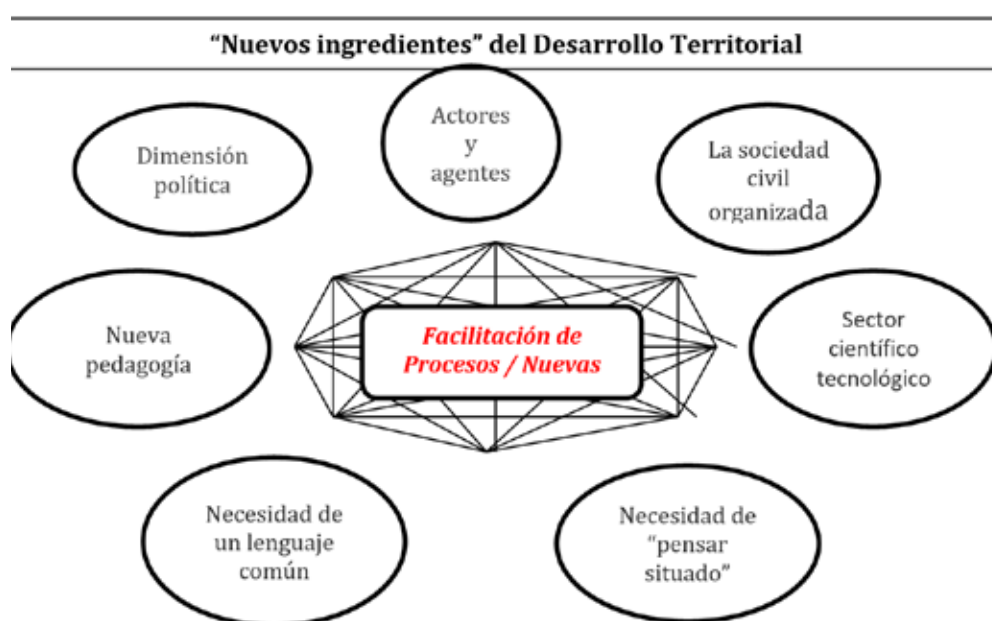


Fig. 2. Nuevos ingredientes del Desarrollo Territorial. Fuente: Pérez Rozzi, S. (2015)

Si bien el enfoque del desarrollo territorial ha ganado presencia en la agenda pública de los países de América Latina y Caribe en los últimos años, aún persiste una dicotomía entre las

políticas de desarrollo territorial diseñadas y ejecutadas desde los niveles centrales de los países, y con lógicas de “arriba hacia abajo”, y las agendas de desarrollo territorial, de corte más endógeno.

¿Qué es la planificación estratégica territorial?

La planificación estratégica territorial puede definirse como un modo sistemático de pensar, acordar y gestionar un proceso continuo de agenda, impulsando un mejor futuro posible para un determinado territorio. Se trata de un proceso de diálogo y gestión de acuerdos para identificar y realizar las acciones más relevantes que esa sociedad territorial decida darse, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles, y los desafíos y oportunidades futuras. De este modo, la planificación estratégica territorial es una forma de mejorar el uso y la asignación democrática de los recursos endógenos (y también los que deben gestionarse desde lo exógeno), y una forma de trabajar en conjunto por la previsibilidad, estableciendo un escenario común, tratando de bajar los costos de transacción y gestionando los conflictos, entre otros aspectos sustantivos. Esto no quiere decir que sea la única salida, ni la única manera de gestionar un territorio.

a) ¿Cómo analizar el territorio?

Una forma de analizar el territorio, no la única, claro, y una propuesta para establecer la evolución de un proceso de gestión del desarrollo territorial con la herramienta de la planificación estratégica, es partiendo del aporte de Albuquerque (2008) en su propuesta de fases, aclarando que todos los territorios son únicos, tanto por sus potencialidades y sus problemas como por su red de relaciones institucionales. Por tanto, la respuesta a ese estado situacional será necesariamente única y, con estas salvedades, una forma de iniciar el proceso puede partir del siguiente esquema:

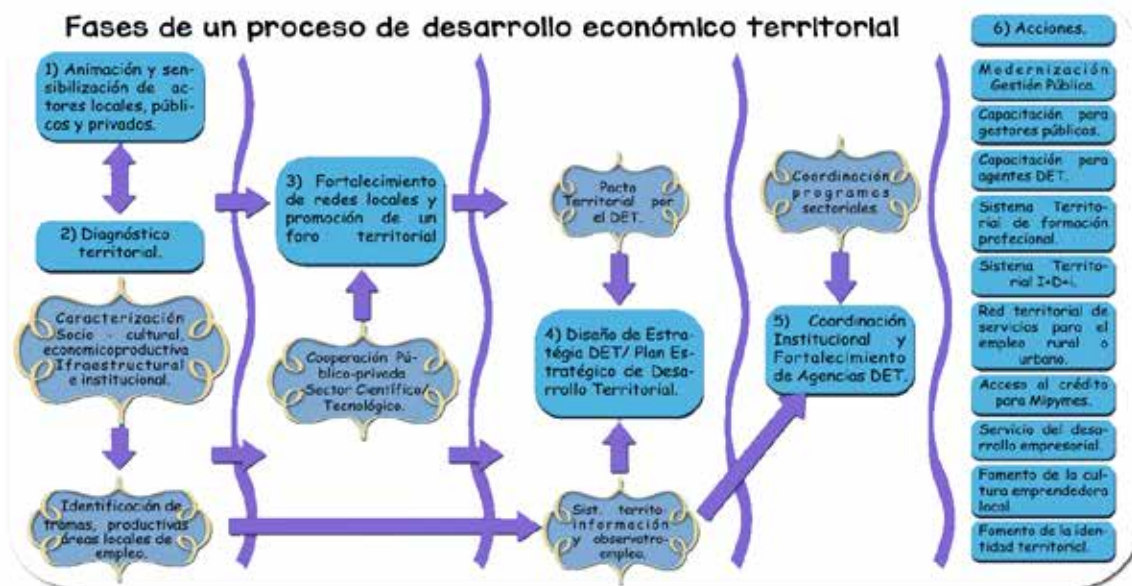


Fig. 3. Fases de un proceso DET. Fuente: Albuquerque, F. (2007)

b) Recomendaciones y sugerencias sobre una agenda a implementar por fases¹

Una de las cuestiones que siempre se plantea es por dónde comenzar las iniciativas o procesos de desarrollo territorial y como transitar las fases de ese proceso. En tal sentido, las propuestas de fases, no únicas ni excluyentes, suelen ser las siguientes:

¹ La propuesta de fases ordenada de la manera presentada, es sólo un modelo de referencia o guía que debe ser ajustado, ordenado y/o ampliado según las características y actores de cada territorio de actuación.

Fase 1: Animación y sensibilización de actores territoriales y de todas las instituciones influyentes en el territorio.

Fase 2: Definición del estado situacional (diagnóstico de la situación territorial). Caracterización socioeconómica, ambiental e institucional. Identificación de las principales tramas productivas en el territorio.

Fase 3: Fortalecimiento de las redes de actores locales y promoción de un foro o espacio de desarrollo territorial que sirva como espacio de diálogo inicial entre los diferentes actores territoriales: sector público, sector privado, sociedad civil organizada y sector científico tecnológico (o “sector de conocimiento”). Esto debería llevar a un pacto formal o informal, por el Desarrollo Territorial.

Fase 4: Diseño de la estrategia de Desarrollo Territorial, hecha cuerpo en una Agenda o Plan Estratégico de Desarrollo Territorial.

Fase 5: Coordinación de Programas sectoriales. Coordinación Institucional. Fortalecimiento de los espacios como Mesas informales o Agencias de Desarrollo Económico Territorial (formales).

Fase 6: Menú de acciones, corporizado en una cartera de Programas, Proyectos, Actividades y Acciones, que surjan del consenso del proceso transitado.

Fase 7: Sostenibilidad del proceso y evaluación del mismo. Reflexión sobre lo actuado. Aprendizajes. Ajustes. Nuevas Acciones.

A los efectos del abordaje metodológico, contemplaremos el aporte del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) perteneciente a la CEPAL/ONU, además de otros aprendizajes del laboratorio del Programa ConectaDEL y aportes de otros colegas.

c) La metodología propuesta por ILPES/CEPAL. La estrategia de desarrollo territorial como un enfoque integral

Presentamos ahora la metodología del ILPES/CEPAL, seleccionada como propuesta no excluyente, por considerar que la misma, si bien es perfectible, tiene algunas cualidades que, en opinión del autor, la hacen versátil, flexible, práctica, y accesible, a la hora de iniciar procesos de este tipo en los diversos territorios de la geografía latinoamericana.

Un aspecto clave del desarrollo territorial es determinar, por un lado, cual es el potencial de recursos con el que se cuenta y que está subutilizado y, por otro lado, cuáles son las necesidades que hay que satisfacer de las personas, de las comunidades, de las colectividades, de los municipios, y de la sociedad local en su conjunto. En este sentido, la lógica de formulación de una estrategia de desarrollo debe estar integrada por los siguientes aspectos:

- Determinación de objetivos estratégicos a partir del conocimiento del potencial socio-económico local, análisis de los recursos y potencialidades del territorio.
- Creación de los medios que involucren a todos los agentes económicos y sociales en este proceso.
- Creación de las condiciones generales e infraestructuras adecuadas para permitir y facilitar el surgimiento de las iniciativas económicas locales teniendo en cuenta las necesidades detectadas y los objetivos perseguidos, creando así un entorno favorable para los emprendedores y las empresas, preservando el medioambiente.
- Medidas de acompañamiento relacionadas con la formación de los recursos humanos adecuada a las demandas del mercado de trabajo local que hayan de surgir, información continua de cuáles son y cómo utilizar los programas de promoción del desarrollo lanzados por cualquier nivel institucional.

- Medidas de acompañamiento relacionadas con programas de índole social, subsidios específicos y aspectos relacionados con los sectores de salud, cultura y educación.

Para partir de algo, los ejes recomendados en este modelo serían los siguientes:

- Desarrollo económico y Fomento Productivo.
- Aspectos socioculturales y demográficos.
- Infraestructura y ordenamiento territorial.
- Aspectos institucionales y finanzas.

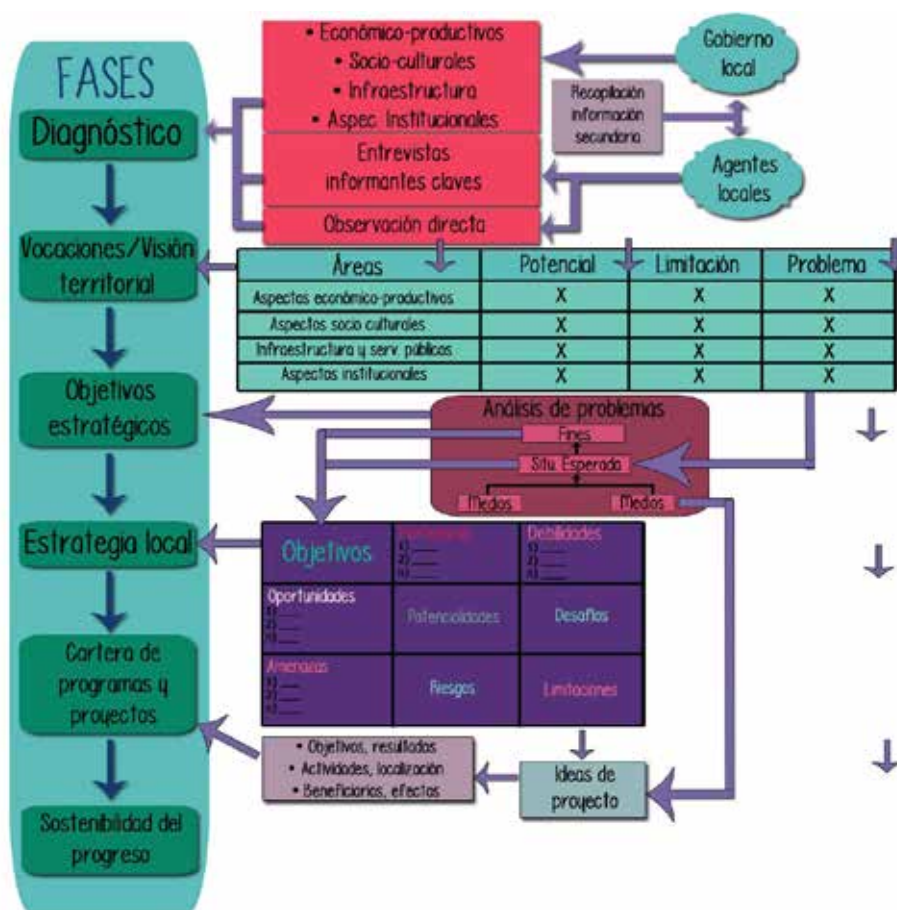


Fig. 4. Fases de un proceso de planificación estratégica con las actividades metodológicas asociadas a cada una de ellas. Metodología de Iván Silva con aportes de Pérez Rozzi. Pérez Rozzi, S. (2015)

En lo que respecta a este tipo de ejercicio de abordaje en ciudades/territorios específicos, se propone arrancar desde los diagnósticos preexistentes disponibles (si los hubiera), los cuales deben estar basados en información de base secundaria y adicionada a la recolección –de ser necesaria– de datos primarios por parte del equipo técnico interviniente, para conformar un panorama preliminar de la situación de cada localidad y su área de influencia.

El objetivo fundamental de todo el proceso de recogida, tratamiento y difusión de la información es la elaboración de un diagnóstico que sirva de base a los agentes locales, para el establecimiento y puesta en marcha de la estrategia territorial de desarrollo. A los efectos de un diagnóstico que rápidamente, recoja las cuestiones esenciales, será necesario tener presente la capacidad de desarrollo potencial del territorio, para lo cual se propone analizar la información correspondiente a la base socioeconómica y la capacidad de desarrollo de la comunidad local.

Contexto de aplicación

Los ODS nos proponen dentro del objetivo 4 “Educación de Calidad”, diversas metas relacionadas con la “*accesibilidad de hombres y mujeres a una formación técnica y profesional de calidad*”, “*asegurar (...) conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible*” y “*augmentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales*”, entre otras.

En este marco, se presenta esta experiencia que se alinea con las anteriores citadas, ofreciendo un modelo innovador de formación para empleados públicos y profesionales en general relacionados con las administraciones públicas en general.

Esta actividad formativa tiene su origen en el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/CEPAL), que durante unos años vino desarrollando un curso de Planificación del Desarrollo en distintos lugares de América Latina, aplicando su propia metodología a tal fin.

A partir de un convenio de colaboración entre dicha entidad y la Unión Iberoamericana de Municipalistas, se puso en marcha una nueva versión de la actividad en modalidad semipresencial, en la que participaban las siguientes instituciones:

- Unión Iberoamericana de Municipalistas (UIM), responsable general de la actividad: convocatoria, inscripciones, organización académica y logística, desarrollo, evaluación, etc.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES/CEPAL), en quienes recayó la fase online de la actividad, aportando el componente teórico y conceptual de la formación.
- Programa ConectaDEL (BID/FOMIN), participó como colaborador haciendo aportes tanto en la parte académica como durante la ejecución del ejercicio práctico.
- Municipio “caso real” para el desarrollo del ejercicio práctico – probablemente se tratara del elemento más importante de esta actividad formativa, por su rol definitivo para el desarrollo de la misma que no se limitaba a ser únicamente la sede de la fase presencial del curso, sino que constituía el caso de estudio sobre el que el alumnado debía realizar su ejercicio de planificación del desarrollo.

Los Municipios que participaron fueron los siguientes:

- 1ª Edición – No contó con un caso real por tratarse de una primera “experiencia – piloto”, de modo que se trabajó sobre un caso ficticio. Esta primera edición se desarrolló en las ciudades de Granada y Málaga (España) en el año 2012.
- 2ª Edición – Llevada a cabo en Tandil (Argentina), en el año 2013
- 3º Edición – Tuvo lugar en 2015, en las ciudades de Corrientes y Paso de los Libres (Argentina), siendo esta última el caso real sobre el que se desarrolló el ejercicio práctico.

Metodología

Basada en la idea de “aprender haciendo”, y teniendo en cuenta el doble objetivo de la actividad (formar y capacitar al personal de las administraciones públicas, y aportar a los municipios una herramienta efectiva para el desarrollo de sus territorios), se realizó un diseño semipresencial que se desarrolló del siguiente modo:

- Fase online – de dos meses de duración e impartida por el ILPES, en la que se facilitó un marco conceptual para el desarrollo territorial, aportando teoría, descripción metodológica, estudio de otros casos, etc.
- Fase presencial – de dos semanas de duración en el “municipio – caso”. Durante esta fase, el alumnado proveniente de distintos países de América Latina, se dividieron en 4 grupos que trabajarían los cuatro ejes temáticos de la metodología detallada más arriba.

En cada grupo se posicionó, además, al menos un alumno funcionario del “municipio caso” que tendría un rol fundamental en el aporte de información relevante.

Con esta estructura, se organizaron una serie de entrevistas con actores clave del territorio: sector público, sector privado y sociedad civil, en las que los participantes recopilaban datos e información fundamentales.

A partir de esta información, se trabajó en los grupos previamente descritos en realizar un diagnóstico situacional del municipio, que posteriormente se puso en común.

Finalmente, y tomando como base el diagnóstico previo, los participantes trabajaron en la elaboración de una cartera de propuestas para el desarrollo que posteriormente fue presentada ante las autoridades municipales y que quedó como insumo para la Municipalidad, de modo que pudieran poner en práctica alguna de aquellas propuestas.

Participantes

Los destinatarios fueron tanto profesionales vinculados a temas de desarrollo local y regional, como también funcionarios del nivel central, regional y local que en el momento trabajaban en gestión pública local o bien estuvieran próximos a asumir responsabilidades en el diseño y ejecución de políticas de desarrollo local y de manejo de los recursos humanos físicos, económicos, técnicos y socioculturales destinados a promover el desarrollo territorial.

También podían todos aquellos agentes de desarrollo pertenecientes a esferas no gubernamentales, sector privado, organizaciones sociales que estén comprometidos con la gestión territorial del desarrollo.

En definitiva, es destacable el número de participantes beneficiados en estas formaciones, principalmente por la diversidad de los mismos tanto por su procedencia geográfica, como por sus perfiles profesionales, realidades territoriales, etc. Esta diversidad fue sin duda, factor de enriquecimiento clave en las tres ediciones. En total, participaron 79 participantes, distribuidos como sigue:

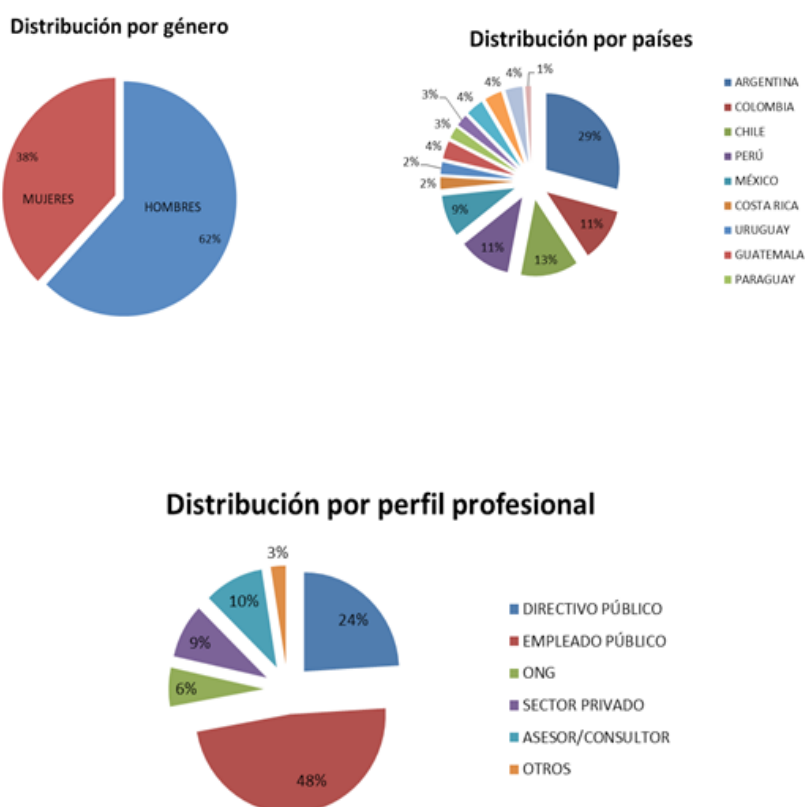


Fig. 5 Distribución de participantes. Fuente: Elaboración propia

Resultados

Por cada curso se obtuvo un documento resumen, en el que quedaron plasmadas las conclusiones de los participantes después de realizar el diagnóstico, así como la cartera de propuestas de políticas públicas para el desarrollo. Este documento quedó como insumo para las respectivas municipalidades, que pusieron en práctica aquellas que consideraron más viables, y se publicaron posteriormente para su divulgación en la Revista Digital VOXLOCALIS de la UIM, de tirada internacional.

En cada uno de los documentos se describió detalladamente el proceso llevado a cabo en cada una de las sedes:

- Aprendizajes conceptuales y teóricos incorporados durante la fase online
- Talleres prácticos y visitas a terreno realizados durante la fase presencial
- Entrevistas realizadas: actores involucrados, preguntas y cuestiones planteadas, respuestas, conclusiones, relevancia...
- Conclusiones derivadas de todos los puntos anteriores: diagnóstico de situación
- Propuestas planteadas tomando como base el diagnóstico realizado durante todo el proceso.

Las ciudades sede de los cursos aplicaron en sus territorios entre un 25 y un 30% de las propuestas realizadas por el alumnado, logrando así el objetivo principal de ofrecerles una herramienta efectiva para su desarrollo.

Sin embargo (y como crítica constructiva al proceso), no se hizo suficiente seguimiento a la eficacia real de aquel porcentaje de políticas públicas efectivamente puestas en marcha en los respectivos territorios, quedando así una tarea pendiente a aplicar en futuras ediciones para determinar la incidencia real de cada curso en su respectiva ciudad sede.

Los participantes, por su parte, si informaron en encuestas realizadas transcurridos unos meses de la celebración de los cursos, de la alta aplicabilidad de los conocimientos y capacidades adquiridas durante las formaciones.

Preguntas (selección de las más relevantes)	% Respuestas afirmativas
¿Fueron los contenidos teóricos adecuados?	78
¿Fueron las entrevistas programadas efectivas?	91
¿Hubo involucración suficiente por parte de la municipalidad?	89
¿Considera útiles los conocimientos y capacidades adquiridos en la formación para su desarrollo profesional?	95
¿Ha podido o podrá aplicar lo aprendido durante el curso en el actual desempeño de sus tareas profesionales?	84

Fig. 7 Resultados de encuestas de seguimiento a medio plazo. Fuente: Elaboración propia

Reflexiones y conclusiones complementarias

Desde el punto de vista de capacitación y formación, podemos destacar los siguientes aspectos:

“Aprender haciendo” es una metodología que aporta valor al conocimiento, y a la adquisición del mismo. Durante el desarrollo de estos tres ejercicios, los participantes valoraron muy positivamente la implicación requerida de cada uno de ellos, no sólo por su rol como “alumno” que simplemente incorpora conocimientos y aprendizajes, sino por los propios aportes que podían hacer desde sus diversas realidades y experiencias. Por ejemplo, los directivos públicos enfrentaron de manera directa la problemática o complejidad que supone para un técnico el articular determinadas políticas en su territorio, pues en su día a día no están en contacto con algunas circunstancias como, por ejemplo, enfrentar la burocracia que

puede suponer llevar a cabo negociaciones con empresas privadas y ongs. Los técnicos, empresarios, y otros actores de los procesos de desarrollo, por su parte, tenían la oportunidad de adquirir una visión política de cada estrategia a seguir.

Otro aspecto muy valorado por todas las partes involucradas (profesorado, alumnado, instituciones organizadoras y colaboradoras), fue el hecho de que el proceso formativo llegaba más allá de la capacitación, derivando en un “producto real” que podría ponerse en práctica por las municipalidades sede de los distintos cursos. Este hecho constituyó un motivante ya desde el momento de convocatoria de la actividad pues sin duda supuso el elemento diferenciador de cualquier curso de estas características.

El hecho de que la actividad requiriera para su desarrollo de la participación de otros actores como pudieron ser pymes, ongs, asociaciones de vecinos, empresas públicas, etc., puso además en relieve la importancia de los cursos en aquellas ciudades, en las que se además se recibió la celebración de las actividades con mucho entusiasmo por la sociedad en general.

Entre los rasgos principales del enfoque del Desarrollo Territorial con foco en la planificación estratégica y los nuevos “ingredientes” detectados (ver diagrama 3), cabe señalar los siguientes:

- Incorpora una aproximación territorial y no sólo sectorial o agregada.
- Incluye la participación de los actores locales en la elaboración de estrategias de Desarrollo Territorial.
- Hace énfasis en el aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenas.
- Incorpora innovaciones productivas, de gestión, socio-institucionales y ambientales en el tejido productivo y empresarial.
- Considera clave las microempresas, Pymes, cooperativas y pequeñas unidades de producción rural, así como la totalidad de la economía territorial, tanto formal como informal.
- Valoriza las infraestructuras intangibles para facilitar la difusión de conocimientos.
- Se basa en el análisis de sistemas productivos locales, (o sistemas agroalimentarios localizados) y mercados locales de empleo.
- Promueve la construcción social del territorio: redes, instituciones y capital social.
- Se dota de una visión estratégica para el cambio de modelo productivo y de consumo (Economía verde y Empleos verdes).

Esto implica el despliegue de estrategias pro-activas para la construcción de entornos favorables al desarrollo territorial con el fin de:

- Estimular la acumulación y difusión de conocimientos tecnológicos apropiados al perfil productivo de cada territorio;
- Facilitar la vinculación entre el tejido local de empresas y la oferta territorial de conocimientos y asistencia técnica;
- Orientar el sistema educativo y de formación profesional según las necesidades locales y el perfil territorial;
- Fomentar desde la escuela la capacidad creativa;
- Alentar la formación de redes y cooperación entre actores públicos y privados (empresas e instituciones);
- Construir instituciones eficaces para la promoción del desarrollo productivo, la innovación y la creación de empleo de calidad; y
- Promover la cultura, participación e identidad territorial.

El enfoque del Desarrollo Territorial se aleja así del nivel agregado y abstracto de la macroeconomía convencional y se basa en:

- El abandono de las actitudes pasivas, dependientes de las ayudas o subsidios.
- La movilización y participación de los actores territoriales.
- La convicción del esfuerzo y decisión propios para concertar territorialmente las estrategias de desarrollo a seguir.
- Ello requiere instrumentos de intermediación desde los territorios como las Agencias de Desarrollo Económico Local u otros mecanismos de gobernanza, y vincularse igualmente con las Agencias u Oficinas Territoriales de Empleo.

Pero si hay algo que destacar en este breve relato de conclusiones no es otra cosa que la importancia de planificación en las Políticas Públicas comprometidas con el enfoque del Desarrollo Territorial, orientadas al fortalecimiento de los actores clave del territorio, con el fin de impulsar el fomento y desarrollo de los sistemas productivos territoriales y la incorporación de innovaciones productivas en el sentido amplio de innovaciones tecnológicas, medioambientales, sociales, institucionales y organizativas, con especial cuidado de no abandonar los necesarios ejercicios de prospectiva a los que obliga la fase actual de cambios en el modelo productivo y de consumo, como lo mostrado en el apartado sobre la verdadera naturaleza de la crisis actual internacional.

Lo reseñado referencia a un proceso inicial que tiene por objeto persistir en la comprensión territorial de la gobernanza, de manera que los municipios se vayan transformando en verdaderos promotores de desarrollo productivo de su territorio con foco en las Pymes, en articulación con las instituciones de la sociedad civil, el sector educativo, científico y tecnológico, y las empresas, a partir de estrategias locales con perspectiva regional, tal como reza el objetivo general del programa.

Evaluación

Sostenibilidad. Matriz de seguimiento. Proceso crítico. Recomendaciones.

La culminación de un proceso de planificación estratégica territorial no es el documento final con la cartera de programas y proyectos, las fotos de los talleres y al acto inaugural del libro del Plan. Eso es quizás la bisagra hacia la fase más importante del plan, que es la de la ejecución. Aunque tampoco el plan acaba con la ejecución de los proyectos, ni tan siquiera los proyectos son el plan. Un plan estratégico de desarrollo territorial no acaba nunca, ya que se trata de un proceso, donde una vez acordado el menú o cartera, se inicia una etapa de ejecución, priorización, acción, revisión, reorientación, reflexión y de nuevo acción, donde se van incorporando los aprendizajes de ese recorrido o camino que realizan los actores implicados. Para ello será muy importante establecer algunas pautas de seguimiento.

La matriz que se observa más abajo, es sólo una muestra muy básica de una herramienta donde se pueden plasmar las pautas de seguimiento del proceso. Una vez más, se recomienda discutir y adecuar la misma según los rasgos y características del territorio donde se esté trabajando. La matriz sólo constituye una guía que trata de facilitar el proceso y, por tanto, no reemplaza los contenidos, las capacidades, ni los acuerdos que se han ido construyendo durante el proceso del plan, cuya finalidad última es la de elevar la calidad de vida de las personas que habitan el territorio en cuestión.

Matriz de seguimiento

Acciones/ Proyectos	Responsables (Actores/ Agentes)	Colaboran/ Apoyan	Recursos (económicos, técnicos, institucionales, infra)	Tiempos/ Fechas	Observaciones
Creación de Incubadora de empresas culturales	Municipio xx (sec. Cultura) Asoc. Artesanos de xx (Juancito) Subsec. de C&T (Pedrito) Prog. MI Pueblo (Marcela S.)	HDC de xx (Pedrito) Subse Pyme (Sergio) Cámara de productores del sur (Cristian)	100 de Subsidio Muni 50 de RSE de Pirulo 1 coordinador Univ. De Modela 100 ANR MI Pueblo 2 Técnicos Sub Pyme 1 Asesor Cámara de productores del sur	1 mes de diseño proyectual (Antonio) 2 meses (Gestiones a cargo de fulano) 1 mes de sensibilización (María) 2 meses adecuación infraestructura Diagrama GANTT	
Observatorio de información socioeconómica territorial	Municipio; Universidad del Sur; Cámara de Pequeños y medianos productores	Municipio (Secretario de Desarrollo productivo – Horacio); Universidad del Sur (Directora de Vinculación, Marta); Cámara de Pequeños y Medianos productores, Tesorera, María)	Ministerio de Desarrollo \$50 mil. Secretaría de Políticas Universitarias: \$ 80 mil. Asociación de Municipios \$30 mil	2 meses diseño y formulación (Juan y Susana). 4 meses trabajo de campo (Jesús, Analia y Fernanda). 1 mes de análisis de información (Patricia). Presentación informe y seguimiento (Silvia y Juan)	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE, FRANCISCO (1997), **Metodología para el desarrollo económico local**. Serie Ensayos. ILPES-CEPAL.

ALBURQUERQUE, FRANCISCO (1999) **Desarrollo local en Europa y América Latina**. Consejo Superior de Investigaciones científicas, Madrid. España.

AROCENA, JOSÉ (1995) **El desarrollo local. Un desafío contemporáneo**. Caracas, Claeh – Universidad Católica del Uruguay – Ed. Nueva Sociedad.

BOISIER, SERGIO. (1997a). **Sociedad Civil, Participación, Conocimiento y Gestión Territorial**. Serie Ensayos, documento 97/39. ILPES-CEPAL.

COSTAMAGNA, PABLO. PÉREZ ROZZI, SERGIO. (2005) **“Lineamientos para una estrategia de desarrollo en San Martín de los Andes”**. Ed. INTA / ILPES – CEPAL. San Martín de los Andes. Neuquén. Argentina.

El Plan Estratégico de Junín (Pcia de Buenos Aires - Argentina) (2002). Ed Molar.

El Plan Estratégico de Lucena (Córdoba - España) (2008). Ed. Ayuntamiento de Lucena.

El Plan Estratégico de Malargüe. (2000 - 2010). Documentos de la Secretaría de Planificación. Municipalidad de Malargüe. Mendoza. Argentina.

El Plan Estratégico de Crespo (P.E.Cre.) (Pcia de Entre Ríos - Argentina) (2001). Material producido por el Municipio de Crespo.

GARCIA PIZARRO, María (2007), **La Planificación Estratégica y el Arte del Buen Gobierno**. Unión Iberoamericana de Municipalistas, serie Estudios y comentarios, N° 10.

GARCIA PIZARRO, María (2000), **De la planificación a la gestión estratégica urbana**. Art. Para el V Congreso de la UIM en Baeza. España.

- PÉREZ ROZZI, SERGIO. (2006) **El contexto global y la internacionalización de los municipios en los procesos de desarrollo territorial argentino**. Revista electrónica "OIDLES - Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social", Málaga. <http://www.eumed.net/rev/oidles/>
- PÉREZ ROZZI, SERGIO (2007). **La construcción del Desarrollo Local. El caso Bragado (Argentina), su Agencia de Desarrollo Local**. Analizado en el Sistema de experiencias relevantes de Desarrollo Territorial - SERDET (ONU - ILPES / CEPAL).
- PÉREZ ROZZI, SERGIO. (2016) **"La planificación estratégica para el desarrollo territorial. Los retos para pasar de la formulación a la implementación, sosteniendo el proceso" (I y II)**. Unión Iberoamericana de Municipalistas, Red UNI. IUT.
- Pérez Rozzi, S. (2010). *La internacionalización de los municipios en las estrategias de Desarrollo Local*. Granada: Ed. UIM.
- Pérez Rozzi, S. (2010). *La planificación estratégica para el desarrollo local. Los retos para pasar de la formulación a la implementación ante el recambio de dirigentes. Los casos de Lucena (Córdoba - España) y Crespo (Entre Ríos - Argentina)*. Granada: Ed. Unión Iberoamericana de Municipalistas (UIM) / Centro de Estudios Andaluces (CEA).
- PRATS I CATALÁ, JOAN (1997). **La transformación del Estado y la administración pública en Democracia**. Instituto internacional de gobernabilidad. Barcelona. España.
- SILVA LIRA, IVÁN (2012). **"Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local y regional"**. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) – CEPAL, Santiago de Chile.
- GARCIA, A., LEGAZ, M., LEGAZ, M., & LEGAZ, M. (2019). Portada - Desarrollo Sostenible. Retrieved 11 October 2019, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- ACTI CORPORATION. (2019). Retrieved 11 October 2019, from <https://www.acti.com/>
- LADRÓN DE GUEVARA, LILIANA A.. (2019). UNIÓN IBEROAMERICANA DE MUNICIPALISTAS. Retrieved 11 October 2019, from <https://www.uimunicipalistas.org/>
- ACERCA DEL ILPES | Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Retrieved 11 October 2019, from <https://www.cepal.org/es/acerca-del-ilpes>

Incidència de les característiques de l'activitat física sobre les funcions executives dins del context escolar. Proposta de recerca

Guillem, Marc¹; García, María²; Berenguer, Alba³; Batalla, Albert⁴; Bueno, David⁵

¹*Departament Didàctiques Aplicades, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, mguillem@ub.edu*

²*Departament de Psicologia Clínica i Psicobiologia, facultat de Psicologia; Institut de Neurociències, Universitat de Barcelona; Institut de Recerca Sant Joan de Déu, mgarciagalant@ub.edu*

³*Departament de Psicologia Clínica i Psicobiologia, facultat de Psicologia; Institut de Neurociències, Universitat de Barcelona, aberengo7@alumnes.ub.edu*

⁴*Departament Didàctiques Aplicades, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, abatalla@ub.edu*

⁵*Secció de Genètica Biomèdica, Evolutiva i del Desenvolupament; Departament de Genètica, Microbiologia i Estadística, Universitat de Barcelona, dbueno@ub.edu*

RESUM

Un dels camps que suscita molt interès tant en neurociència cognitiva com també en educació està encaminat a definir la relació entre la motricitat i el desenvolupament de les funcions executives al llarg de la infància.

La voluntat de traslladar els coneixements d'aquest camp d'investigació a l'àmbit educatiu està generant debats transcendentals entre diferents autors sobre aspectes fonamentals com: A) analitzar el paper de la motricitat en la maduració de les Funcions executives; B) Estudiar les característiques pròpies de l'activitat motriu en relació amb les funcions executives; i C) Investigar el paper que juguen les Funcions Executives durant l'aprenentatge.

L'article pretén relacionar ambdós camps de recerca, definir quines són les línies d'investigació on hi poden col·laborar i obrir perspectives on els seus resultats esdevinguin significatius en l'aprenentatge i el desenvolupament dins l'àmbit de l'escola. Pretén, a més, ser útil no només als investigadors sinó també als professionals de l'educació.

PARAULES CLAU

Activitat física, funcions executives, infància, educació física.

ABSTRACT

One of the research fields provoking a lot of interest both in cognitive neuroscience and in education aims to define the relationship between motor skills learning and the development of executive functions, during childhood.

The goal of transferring the benefits of knowledge from this research field into educational practice is generating important debate, such as:

A) Analyzing the role that motor skills play in the maturity of executive functions; B) Studying the specific characteristics of motor activity in relation to executive functions; and C) Investigating the role of executive functions during Physical Education learning.

The article aims to relate the research fields, to define the research lines along which they can collaborate, and to suggest perspectives through which the results can become significant for learning and development in the school environment. Moreover, we expect it to be useful not only for researchers but also for professionals in the educational field.

KEYWORDS

Physical activity, executive functions, childhood, physical education.

Fonamentació teòrica

Determinar la incidència que l'activitat física exerceix en el desenvolupament de l'infant possibilita progressar en la descripció del rol de l'Educació Física dins del context escolar.

És a dir, comprendre quin és el valor que l'aprenentatge mitjançant l'experiència motriu té en relació a l'aprenentatge social, afectiu i cognitiu/reflexiu de l'infant (Crum, 2017). La integració de nous àmbits de recerca, com són la Neurociència cognitiva i del desenvolupament, proporcionen una fonamentació teòrica rellevant per a comprendre el paper significatiu de la motricitat i l'exercici durant el procés d'aprenentatge (Tompsonski, McCullick, Pendleton, & Pesce, 2015), en el desenvolupament de les habilitats cognitives (Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006; Gomez-Pinilla & Hillman, 2013) i la seva relació amb el rendiment acadèmic (Best, Miller, & Naglieri, 2011; Donnelly et al., 2016; Tompsonski et al., 2015).

Durant els últims anys, gràcies a l'increment i la diversificació dels estudis, s'observa com nombrosos processos cognitius són presents de forma implícita en la realització d'una activitat física. És a dir, l'impacte que l'activitat física exerceix en la cognició, i viceversa, (Vazou, Pesce, Lakes, & Smiley-Oyen, 2016) s'evidencia durant l'acte motriu gràcies a la presència de requeriments cognitius relacionats amb el processament de la informació, el control executiu, la fluïdesa de la intel·ligència i/o l'atenció. En aquest sentit, els principals estudis s'han centrat en la descripció i comprensió de la relació entre activitat física i els processos atencionals (Best, Nagamatsu, & Liu-Ambrose, 2014; Chaddock, Pontifex, Hillman, & Kramer, 2011; Horvat et al., 2016; Koziol & Lutz, 2013; Pesce, Croce, et al., 2016; Stillman, Cohen, Lehman, & Erickson, 2016; Vazou et al., 2016; Voelcker-Rehage, Niemann, Hübner, Godde, & Winneke, 2016), emocionals (Diamond, 2013; Etnier & Chang, 2009; Gomez-Pinilla & Hillman, 2013; Sommerville J. A. & Decety J., 2006) i/o socials (Jeannerod, 2003; Morsella, Bargh, & Gollwitzer, 2009; Sommerville J. A. & Decety J., 2006).

Tots aquests estudis comparteixen una mateixa perspectiva, des de l'àmbit motriu, i la seva visió es correspon a la descrita per Diamond & Ling (2016): determinar-ne la seva responsabilitat en el desenvolupament de les habilitats cognitives significa posar el focus en com incideixen en la millora de les funcions executives. Tenint en compte que incidir-hi significa accelerar el seu desenvolupament, aturar o frenar el seu declivi o compensar els dèficits.

Les funcions executives o control cognitiu (Diamond, 2013) ens permeten mantenir, manipular i utilitzar la informació (la memòria de treball), possibiliten un comportament adequat mitjançant l'autoregulació i l'autocontrol (el control inhibitori) i habiliten l'adaptació ràpida i flexible a l'entorn canviant (la flexibilitat cognitiva) (Davidson et al., 2006). Les funcions executives fan possible, des de la primera infància, evitar distraccions, no realitzar respostes inadequades o alternar entre diferents tasques (Best et al., 2011).

Dins del context escolar, per tal de definir quin paper juga l'activitat física organitzada en relació al rendiment cognitiu durant la infància, també es posa el focus, principalment, en les àrees d'atenció, llenguatge, pensament, aprenentatge i la memòria; on s'ha observat resultats que suggereixen l'efecte positiu en funcions emocionals i cognitives (Bidzan-Bluma & Lipowska, 2018). Totes aquestes habilitats cognitives estan íntimament relacionades amb la preparació escolar (Vitiello & Greenfield, 2017), on hi és clau la maduració del control executiu al llarg del desenvolupament de l'infant (Diamond, 2013). Alhora, altres aspectes maduratius, també relacionats amb l'èxit dins del context escolar, com són la flexibilitat, l'èxit creatiu (success-creativity), l'autocontrol i la disciplina, s'hi observa el protagonisme de les funcions executives (Diamond & Lee, 2011).

La recerca des de la perspectiva motriu coincideix en descriure la correlació que les funcions executives mantenen amb el rendiment escolar i la conseqüent millora competencial global en matemàtiques, principalment, i lectura (Best et al., 2011). Per exemple, la maduració del control motor necessari per a la realització de tasques de motricitat fina esdevenen predictores de rendiment en habilitats matemàtiques i de lectura durant la infància (Pitchford, Papini, Outhwaite, & Gulliford, 2016).

En sentit contrari, cal tenir present els efectes pertorbadors, com és l'estrès, que perjudiquen el rendiment de les funcions executives, i que poden ser regulats mitjançant l'activitat física habitual. Així, doncs, els beneficis produïts per l'activitat física en benestar emocional, social

i de salut poden tenir una incidència tant significativa com els desafiaments cognitius en el desenvolupament de les funcions executives (Diamond & Ling, 2016).

Orientacions sobre els Estudis d'activitat motriu i cognició.

Les revisions més significatives sobre els estudis que relacionen l'activitat física i les funcions executives evidencien diferències significatives metodològiques. Aquesta diversitat ve condicionada segons el context de l'activitat, el focus d'observació dels efectes produïts, les teories explicatives generades i les diferents perspectives de recerca que les habiliten (Best, 2010; de Greeff et al., 2018; Diamond & Ling, 2016; Hillman, McAuley, Erickson, Liu-Ambrose, & Kramer, 2018; Singh et al., 2018; van der Fels et al., 2015; Vazou et al., 2016). Tot i això, totes elles justifiquen els efectes de l'activitat física sobre les funcions executives durant la infància a partir de la descripció dels canvis fisiològics que l'exercici produeix en el cervell, de les demandes cognitives inherents l'exercici d'acord amb les seves característiques d'intencionalitat i control, i/o dels requeriments cognitius propis del control de les habilitats motrius complexes (Best & Miller, 2010; Vazou et al., 2016).

En relació als canvis que es produeixen en el cervell, els efectes de l'activitat motriu sobre les funcions executives provoquen canvis fisiològics a nivell neuroquímic, a partir de l'augment de neurotransmissors específics (com la dopamina i noradrenalina) i la regulació de factors de creixement i neurotrofines (p.ex. BDNF) (Chaddock-Heyman et al., 2013; Etnier & Chang, 2009; Hillman, Erickson, & Kramer, 2008), l'angiogènesi i neurogènesi (de Greeff et al., 2018), l'augment del flux sanguini cerebral i l'arribada d'oxigen, l'activació de l'escorça prefrontal i canvis estructurals en l'hipocamp i cerebel (Best & Miller, 2010; Gomez-Pinilla & Hillman, 2013).

Aquesta, l'anàlisi dels canvis fisiològics que l'activitat física causa al cervell, és la perspectiva de recerca més emprada en la investigació empírica, i amb una fonamentació teòrica amb més recorregut. Per exemple, la fonamentació teòrica que exposa THE CARDIOVASCULAR FITNESS HYPOTHESIS (North, McCullagh, & Tran, 1990) realitza una primerenca descripció de la relació entre els beneficis de l'activitat física regular i els guanys sobre el rendiment cognitiu. Aquesta hipòtesi, gràcies a la solidesa de les evidències que s'hi descriuen, en la relació causal entre l'activitat física regular i la cognició, es mostra sòlida en les discussions de recerques posteriors (Chaddock et al., 2011); tot i això, és necessari tenir en compte que genera un argumentari incomplet (Etnier, Nowell, Landers, & Sibley, 2006). En ella s'hi obvia l'anàlisi d'alguns factors determinants de l'activitat física que poden tenir incidència en la cognició (Best & Miller, 2010), com són els requeriments cognitius implícits a les característiques de l'activitat motriu. No està suficientment definides les característiques de l'activitat física que determinen el guany cognitiu, ni està prou clar quin és el rol d'un requeriment cognitiu durant l'acte motor per tal que incideixi en la millora de les funcions executives dels infants (Schmidt et al., 2015).

D'acord amb l'objectiu de no menystenir aquests elements, existeixen estudis on es correlaciona els nivells d'esforç cognitiu i d'esforç físic (Schmidt et al., 2015). En ells es descriu la necessitat d'un elevat compromís cognitiu durant l'activitat física per a que aquest comporti un benefici cognitiu (Crova et al., 2014; Pesce et al., 2013), com es desenvolupa en THE COGNITIVE STIMULATION HYPOTHESIS (Egger, Benzing, Conzelmann, & Schmidt, 2019).

Alhora, és necessari tenir en compte la incidència del context en el desenvolupament de les funcions executives. THE CONTEXTUAL-INTERFERENCE EFFECT HYPOTHESIS, proporciona un marc per a la fonamentació del requeriment cognitiu per a comparar l'impacte dels mètodes qualitius vers els quantitius, enfrontant pràctiques estables i repetitives amb pràctiques imprevisibles i aleatòries, relacionant les característiques de la tasca i de l'entorn (Tomprowski et al., 2015). El context de pràctica evidencia que no totes les formes d'activitat física mostren el mateix efecte sobre les funcions executives, sinó que van condicionades

amb el grau de complexitat, control i adaptabilitat per a l'execució de la tasca (Diamond & Lee, 2011; Pesce et al., 2016).

L'aparició d'aquests diversos marcs teòrics ha anat acompanyada d'una evolució des d'una visió únicament quantitativa de la dosi-resposta, en l'estudi dels efectes de l'exercici en la cognició, fins a la incorporació d'una visió qualitativa sobre les demandes presents en les tasques motrius (Best, 2010; Pesce, 2012; Pesce, Masci, et al., 2016). Tot i això, actualment, distingir entre les característiques qualitatives i quantitatives de la tasca, i els seus corresponents efectes sobre els recursos neurals que determinen el rendiment cognitiu i acadèmic (Singh et al., 2018), esdevé un dels principals focus de discrepància entre els autors. Això provoca la diferenciació entre estudis que prioritzen la descripció de la importància de la demanda cognitiva en l'activitat física per a la millora de les funcions executives des de una perspectiva qualitativa (Diamond & Ling, 2016) i els que, a manca d'una major consistència teòrica d'aquesta, aprofundeixen en els efectes quantitativs implícits en l'activitat motriu (Hillman et al., 2008, 2018).

Tot i l'estat de la qüestió, des d'un punt de vista global, i especialment pensant en l'aplicació pràctica per part dels professionals de l'educació, ambdues perspectives aporten un coneixement complementari de la relació entre cognició i motricitat. Alhora, ens permeten descriure quins són els condicionants que impliquen que la pràctica d'activitat física, amb o sense desafiament cognitiu explícit associat, pot incidir en el rendiment cognitiu:

1. Quan s'observen beneficis emocionals com a resultat de la interacció social, d'uns millors hàbits alimentaris i de descans (Moreau, Morrison, & Conway, 2015; Pesce et al., 2013). També, en sentit contrari, l'acompliment d'un programa regular d'entrenament necessita d'un alt grau de fidelització mitjançant l'autodisciplina, on hi juguen un paper clau les Funcions Executives (Diamond & Ling, 2016).
2. Quan en l'aprenentatge o execució d'una tasca és necessària la reflexió, concentració, resolució de problemes, memòria de treball i/o control inhibitori, s'observa incidència sobre les funcions executives (Diamond & Ling, 2016).
3. Quan s'analitza les característiques qualitatives pròpies d'una activitat física. Aquestes, descrites en diferents programes d'intervenció, es refereixen a les habilitats coordinatives, l'equilibri, el ritme, l'organització espacial, les seqüències motrius, la complexitat cognitiva de la tasca motriu, les estratègies d'adaptació al context i als aspectes emocionals (C. et al., 2013; Crova et al., 2014; Diamond & Ling, 2016; Fernandes et al., 2016; Horvat et al., 2016; Pesce, 2012; Pesce, Masci, et al., 2016; Tomporowski et al., 2015). També és necessari tenir en compte el nivell d'habilitat i esforç requerit en l'execució de la tasca proposada, ja pot implicar diferents nivells d'atenció sostinguda i intensitat (Vazou et al., 2016); factors que tenen una especial incidència durant el procés d'aprenentatge (Tomporowski et al., 2015).
Un exemple són les tasques amb habilitats coordinatives o preceptiva-motrius, on s'ha observat un major impacte sobre les funcions executives, determinat per les seves característiques, en relació a un exercici aeròbic (Pesce, Croce, et al., 2016; Schmidt et al., 2015).
4. Quan existeix un esforç cognitiu, i concretament una alta dosi d'atenció, s'impliquen els mecanismes propis del processament de la informació (Chaddock-Heyman et al., 2013; Hillman et al., 2008). El compromís cognitiu s'incrementa en activitats motrius amb alt requeriment cognitiu (Tomporowski et al., 2015). Aquests mostren un major efecte sobre el desenvolupament de les funcions executives respecte a activitats físiques aeròbiques, que, tot i mostrar efectes beneficiosos, els requeriments hi són menors (de Greeff et al., 2018). És quan les demandes de les funcions executives per a la resolució són més elevades i en les condicions de tasca incrementen la dificultat quan s'aprecien millores significatives (Davis et al., 2011). Per alguns autors, és necessari determinar si hi ha una correlació entre més requeriment cognitiu de l'exercici i un major rendiment cognitiu i acadèmic (Singh et al., 2018), i si aquesta correlació respon a la diferenciació entre un acte conscient ("mindful") o no conscient

“mindless”) (Diamond & Ling, 2016). Per altres autors, en canvi, la discussió entre activitat motriu conscient i no conscient és inconsistent, ja que no és possible aïllar l'activitat física perquè no existeixi un pensament deliberat; i tampoc sostenir-ho en la manca de record dels pensaments realitzats durant l'activitat física i, en tot cas, no existeixen suficients evidències des de la recerca empírica sobre el paper de l'activitat física conscient a l'hora de millorar o dificultar el control executiu (Hillman et al., 2018).

5. Quan implica a les funcions metacognitives, que permeten la millora de la capacitat de regular el propi comportament i la comprensió del propi coneixement (Tompsonski et al., 2015). Aquestes, que són necessàries per a la planificació i l'expressió creativa, tenen incidència en tots els tipus d'activitats motrius, i permeten descriure part de la participació cognitiva (Vazou et al., 2016). És un altre aspecte on és necessari un major aprofundiment en la recerca d'aquesta relació entre motricitat i cognició durant la infància (Álvarez-Bueno et al., 2016; Tomporowski et al., 2015). La metacognició esdevé un mecanisme relacionat amb les funcions executives especialment significatiu en l'àmbit escolar, ja que permet controlar el rendiment i ajustar el comportament (Davidson et al., 2006).

Aproximació al context educatiu

Des de la perspectiva educativa, més enllà dels efectes de l'activitat física “per se”, l'interès es centra en els efectes de l'activitat física regulada i adaptada al Currículum amb un control dels descansos, la freqüència, la intensitat, la gestió del professor d'Educació Física i la intervenció en lliçons acadèmiques actives sobre el rendiment acadèmic o cognitiu (Singh et al., 2018).

En aquest sentit, i en referència al desenvolupament d'habilitats executives, existeixen diversos conceptes claus que es prioritzen en la recerca dins del context escolar i que, actualment, mostren qüestions essencials a resoldre:

El primer concepte és la transferència. La especificitat de l'efecte de millora de les funcions executives d'una tasca i la transferència del seu efecte entre tasques. El principal condicionant és el nivell de desenvolupament d'una funció executiva per a la realització d'una tasca cognitiva o física, ja que la seva formació prèvia determinarà la possibilitat de transferència (Diamond & Ling, 2016). Però la millora i la transferència només es produeix a partir de la pràctica específica: millorem les habilitats que practiquem. Només així podem transferir-les a altres contextos on són necessàries aquestes habilitats: es millora el que es practica, però no es transfereix la millora, sinó l'habilitat apresada. La recerca ha de demostrar l'obtenció de beneficis generalitzats a partir de la pràctica de diferents habilitats, involucrar diferents recursos, intercalar diferents reptes i/o alterar el context (Diamond & Ling, 2016; Moreau et al., 2015; Oswald, Gunzelmann, Rupperecht, & Hagen, 2006).

El segon concepte és la retenció dels beneficis obtinguts dintre de les intervencions cognitives basades en l'activitat física (Diamond & Ling, 2016). Aquests, fruit del desafiament de les funcions executives mitjançant l'activitat motriu, pot durar mesos i anys (Diamond & Ling, 2016), però disminueixen un cop finalitzat el període d'intervenció motriu. La incidència de la càrrega d'intervenció en relació a obtenir millors resultats de les funcions executives ha de tenir en compte la durada del programa d'entrenament (Masley, Roetzheim, & Gualtieri, 2009), la durada de la sessió d'entrenament (Davis et al., 2011), la freqüència d'intervenció (Liu-Ambrose, Nagamatsu, Voss, Khan, & Handy, 2012) i la intensitat de l'activitat (Chang, Labban, Gapin, & Etnier, 2012b).

El tercer concepte és el control dels requeriments provocats pel context i la seva gestió. Els resultats d'unes habilitats motrius enriquides ambientalment generen beneficis cognitius (Pesce, Croce, et al., 2016). Les experiències d'activitat física centrades en la variabilitat del context de la pràctica que uneixen reptes coordinatius i cognitius d'una manera lúdica actuen com a un enriquiment ambiental que beneficia les funcions executives dels infants. Per exemple, atenent al context de la pràctica i els factors que poden tenir-hi influència,

s'ha determinat la incidència positiva del joc a l'exterior (Pesce, Masci, et al., 2016). Tot i l'evidència que totes les formes d'activitat física generen benefici, en la seva corresponent mesura, manquen pràctiques en situacions reals que mostrin l'impacte en un context ecològic de l'infant (Kriemler et al., 2011). Resultant d'un context enriquit d'educació física es generen propostes didàctiques basades en el joc intencionat i els reptes coordinatius amb incidència significativa en la relació entre motricitat i cognició, on l'exploració i la diversió són fonamentals per al seu desenvolupament (Pesce, Masci, et al., 2016), igual que la participació proactiva de l'infant (MacNamara, Collins, & Giblin, 2015).

El quart és la durada de la intervenció. És a dir, més enllà de les característiques de l'activitat física, la durada del programa d'intervenció condiona l'efecte, mostrant més probabilitats de millora de les funcions executives i el rendiment acadèmic resultat d'una activitat física regular continuada durant diverses setmanes respecte a intervencions úniques (de Greeff et al., 2018). Actualment, s'està comparant la incidència de diferents intervencions d'activitat de característiques diferents; per exemple, exercici aeròbic i habilitats motrius amb i sense compromís cognitiu (Vazou et al., 2016), jocs d'equip i exercici aeròbic (Schmidt et al., 2015), la millora coordinativa motriu tenint en compte diferents estratègies d'aprenentatge (Pesce, Masci, et al., 2016), intervencions d'exercici regular (chronic exercise) i intervencions d'exercici únics (acute exercise) (Pesce, 2012) o els efectes de combinar continguts acadèmics amb la pràctica d'activitat motriu (Kibbe et al., 2011; Singh et al., 2018).

El cinquè concepte, que adquireix especial rellevància dins del context escolar, és el paper del mestre. És un factor determinant més enllà del control que exerceix dels diversos tipus d'intervencions motrius, dels components i de les característiques de l'activitat física. El mestre d'educació física és clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Crum, 2017) i les característiques de la seva intervenció dona valor a la incidència de les activitats motrius en el desenvolupament de les habilitats cognitives (Norris, Shelton, Dunsmuir, Duke-Williams, & Stamatakis, 2015; Pesce, Masci, et al., 2016; Seljebotn et al., 2019).

Intervencions per a l'estudi des del context escolar

Existeixen diverses propostes d'intervenció amb infants, dintre del seu context escolar i extraescolar, on s'hi estudien aquests efectes. En ells es veuen contemplats les diverses perspectives i tipus d'intervenció per a l'estudi de la relació entre activitat física, cognició i rendiment acadèmic. Propostes didàctiques com els jocs d'equip repton les habilitats cognitives mitjançant l'execució de seqüències de moviments complexes, fixar patrons motors, treballar mentalment la informació, processar diferents estímuls en temps real, interaccionar amb persones, anticipar decisions (especialment en esports amb pilota, on s'ha d'ubicar i entendre trajectòries), predir noves situacions, inhibir distraccions, adaptar-se a les situacions canviants del joc o tornar a plans establerts, avaluar, respondre, mostrar flexibilitat en la resposta; totes elles desafien els nivells d'assoliment de les funcions executives (Diamond & Ling, 2016).

Tots aquests elements també apareixen en les recerques que utilitzen programes d'intervenció estandarditzats. Exemples significatius són els que l'enfocament prové des del l'entrenament basat en l'activitat física aeròbica com FITkids® (Hillman et al., 2014), els que l'activitat física entra a l'aula per a reforçar els aprenentatges acadèmics i el comportament com TAKE10!® (Hillman et al., 2014; Kibbe et al., 2011), els estudis que plantegen diferents tipus d'activitat física com "Boost your brain" (Egger et al., 2019) i/o en els que es diferencia els moments d'intervenció dins de la jornada escolar i comparen l'efecte com "LCoMotion" (Bugge et al., 2014; Tarp et al., 2016). Aquests, sovint, comparen els seus efectes amb programes d'entrenament específic de les funcions executives per a infants amb suport informàtic, com és Cogmed© (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Diamond & Ling, 2016).

Proposta de recerca

La recerca respon a la voluntat d'aproximar l'aplicació en el context educatiu dels coneixements actuals en la relació entre motricitat i el desenvolupament de les funcions executives. Aquestes,

que provenen d'altres disciplines científiques i paradigmes metodològics no habitual en la recerca dins de l'àmbit educatiu, estan condicionades per la necessitat d'un major volum de recerca, una posterior interrelació entre àmbits de coneixement i, especialment, d'estudis realitzats amb intervencions on es respecti la dinàmica de l'infant en un marc ecològic, dins del context escolar.

Objectius

Determinar la incidència de les activitats físiques amb requeriments cognitius en el desenvolupament de les funcions executives.

Comparar la incidència de les activitats físiques segons les seves característiques de les tasques en el desenvolupament de les funcions executives.

Analitzar les correlacions entre les diferents tipus d'activitats físiques i les diferents Funcions Executives avaluades.

Aproximar la recerca a l'obtenció de dades en context real sobre la vinculació de l'activitat física i desenvolupament de les Funcions Executives.

Disseny

Aquesta recerca està inscrita dintre d'un paradigma quantitatiu on s'elabora un disseny quasi experimental. Mitjançant la comparativa de tres grups experimentals, dos grups on les característiques de les activitats físiques estan diferenciades i un tercer grup control que segueix, on s'avalua l'efecte de les diferents intervencions d'activitats físiques de característiques diferenciades sobre les Funcions Executives.

Cal incidir que, tot i ser una recerca quantitativa, el nostre plantejament es complementa amb un enfocament ecològic; ja que l'aplicació del procediment de recerca a la realitat específica del centre educatiu. És a dir, les característiques de la recerca responen a la voluntat d'avaluar les intervencions sense alteració del context escolar, tal com s'ha justificat en la fonamentació teòrica.

Participants

Es selecciona un centre educatiu concertat d'Educació Primària de la ciutat de Barcelona d'acord amb les característiques representatives determinades pels resultats en les proves de competències bàsiques, es pren com a referència la mitja de resultats anuals anteriors, i que l'estructura del centre permet realitzar els tres grups d'intervenció sense alterar el funcionament escolar de l'alumnat.

Es demanarà el consentiment a les famílies per a la participació en la investigació d'acord amb els criteris i protocols relacionats amb la correcció ètica de la recerca.

L'adjudicació dels diferents tipus d'intervenció es realitza de forma aleatòria respectant els grups classe. D'aquesta manera es dona valor ecològic a la recerca, ja que es respecte el context escolar. Cada grup estarà format pels 25 alumnes de 6è curs (11-12 anys), respectant l'organització dels tres grups-classe del centre escolar i amb la voluntat de no alterar la seva dinàmica. El total d'alumnes participants serà de 75

Per a la caracterització de la mostra les famílies dels infants participants respondran a un qüestionari, previ l'inici del període d'intervenció. Aquest possibilita la detecció de possibles trastorns mentals o del desenvolupament, discapacitats, el consum de fàrmacs o la participació en activitats extraescolars que puguin alterar la pràctica de les activitats físiques proposades o els resultats dels diferents tests proposats. La detecció de possibles trastorns i la valoració de l'exclusió d'alumnes en el registre dels resultats es realitzarà per part de l'equip d'experts en neuropsicologia infantil. En cap cas s'alterarà el grup durant la realització de les intervencions.

Instruments

Per a la recerca s'utilitzaran diferents instruments, aquests es portaran a terme per psicòlegs especialistes en l'avaluació neuropsicològica infantil, col·laboradors de la investigació:

En relació a la validació d'una càrrega física similar entre les diferents intervencions (amb requeriments cognitius, sense requeriments cognitius i la intervenció del professor d'Educació Física del centre escolar sense alterar la programació de l'assignatura), s'utilitzarà el control de la freqüència cardíaca mitjançant l'ús dispositiu telemètrics i l'escala subjectiva de Born (1982) per a valorar la percepció de la intensitat d'esforç.

L'avaluació de les funcions executives es portarà a terme per dues expertes del grup de neuropsicologia de la facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. Els instruments utilitzats avaluar cada domini seran: el subtest de dígits i subtest de fluències de la bateria d'escala de la intel·ligència de Wechsler per a nens-V (Wechsler, 2014), Trail Making Test per a infants part A i B (TMT), el test de STROOP i la Torre de HANOI (Rossellini et al., 2010). També es realitzarà l'avaluació de les implicacions conductuals de les funcions executives mitjançant el test BRIEF-2 (Maldonado et al., 2017).

Els instruments utilitzats per avaluar cada domini seran: subtest de dígits directes de l'escala Wechsler d'intel·ligència per a nens/es (WISC-V; Wechsler, 2014), Trail Making Test per a infants part A i B, test de STROOP, subtest de fluències verbal de la bateria d'Avaluació Neuropsicològica del Desenvolupament (NEPSY-II; Korkman, Kirk y Kemp, 2014) y la Torre de HANOI (Rossellini et al., 2010). També es realitzarà l'avaluació de les implicacions conductuals de les funcions executives mitjançant el test BRIEF-2 (Maldonado et al., 2017).

A nivell de rendiment escolar s'utilitzaran els resultats del les proves de competències bàsiques. Aquesta és una prova externa que elabora i organitza el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, amb col·laboració amb la Inspecció d'Educació, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Procediments

El projecte d'investigació consta de 3 fases:

Línia base o Fase d'avaluació inicial; on es realitzaran els Qüestionaris i les autoritzacions prèvies amb les famílies dels participants, i el Grup de Neuropsicologia portarà a terme els pre-test d'avaluació de les Funcions Executives (BRIEF-2, subtest de control de dígits, subtest de fluència verbal; Test TMT, test de STROOP i torre de HANOI).

Fase de tractament; té una durada de 9 setmanes (en un total de 18 sessions; 2 sessions per setmana), es realitzaran les tres intervencions (el Grup d'intervenció realitzarà dues intervencions: activitat física amb requeriments cognitius i activitat física sense requeriments cognitius; i el professor d'Educació Física del centre escolar: activitat física sense alterar la programació de l'assignatura). Cadascun dels programes d'intervenció estaran validats per un grup d'experts.

Durant la seva realització es registrarà les diferents sessions en vídeo (observació indirecta necessària per a la valoració de l'escala de Borg).

Fase d'avaluació final; els alumnes realitzaran les proves de Competències Bàsiques, d'acord amb el calendari del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, i el Grup de Neuropsicologia portarà a terme els post-test d'avaluació de les Funcions Executives (BRIEF-2, subtest de control de dígits i subtest de fluència verbal; Test TMT, test de STROOP i torre de HANOI).

Durant la fase de tractament: les característiques de la intervenció.

Les tasques que els nens/es realitzen al llarg del programa d'intervenció s'han corresponen amb els propis processos on les funcions executives on hi estan involucrades (Carmona i Moreno; vist a Rodellar, 2013). És a dir, on hi existeix: La simulació de la conducta i capacitat

de fixar objectius; la planificació, coordinació i posada en marxa de les accions necessàries per a l'assoliment d'un objectiu planificat (memòria de treball i atenció sostinguda); el manteniment d'objectius durant la tasca; la inhibició de distractors (capacitat d'inhibició); compaginar el processament sensorial, els recursos cognitius i la realització d'accions per a l'assoliment de diferents objectius (atenció dividida); i el seguiment de resultats i l'adaptació als errors.

Per tal que aquestes funcions cognitives estiguin presents, i esdevinguin requeriments de les pròpies tasques motrius, han d'estar caracteritzades en que l'èxit es condicioni per (Van der Fels et al., 2015): Un control en l'inici i la finalització de les accions a realitzar, l'existència de canvis de conductes durant la participació de la tasca, que es requereixi de la planificació de futures accions, que sigui necessari anticipar les conseqüències dels seus actes i l'adaptació a situacions canviants i que existeixi la conceptualització i el pensament abstracte.

Per tant, el disseny d'aquestes tasques ha de contemplar el nivell d'incertesa, l'augment comprensiu de la complexitat perceptiva i l'ús d'estratègies per al desenvolupament de la inhibició (Alarcón et al., 2017). Aquestes es corresponen amb l'ús d'estratègies que ho provoquen (Cárdenas, 2015): la manipulació del número d'alternatives, l'aparició aleatòria dels estímuls a atendre, l'augment del nombre i velocitats dels estímuls presents, alterar el temps d'exposició a l'estímul i de resolució, situacions d'inferioritat numèrica, d'aparició de handicaps, de fatiga mental i física, i la presència d'elements distractors

Expectatives de resultats

Per a procedir a l'anàlisi i tractament dels resultats obtinguts (les puntuacions dels instruments es corregiran segons barems estandarditzats corregits per edat i sexe en comparació amb la població general) s'aplicaran les proves estadístiques adequades, d'acord amb les característiques de les dades obtingudes.

En la realització de la proposta metodològica de la recerca s'és conscient que és una proposta estranya, on els mètodes quantitius, com és el disseny quasi experimental, s'aplicaran dins d'un marc ecològic. L'equip de recerca assumeix la manca de validesa externa, i la dificultat d'extrapolar els resultats, a canvi de tenir en compte el context (element essencial en la recerca dins de l'àmbit educatiu. La perspectiva de la recerca, dins d'una proposta metodològica condicionada respon a una aposta metodològica. En cap cas pot alterar un tractament escrupolós per part de l'equip de recerca. L'aproximació a la recerca científica dins del context escolar, condicionada per l'increment de possibles biaixos, dificulta l'establiment de relacions causals dels resultats; però permet aproximar-nos a un dels objectius propis d'aquest àmbit de recerca: la seva aplicació metodològica.

Aquesta recerca pretén complementar recerques primerenques on pràctiques educatives que determinades per la combinació de les seves pròpies característiques inherents, com la Dansa, les arts escèniques, el circ i els esports d'equip, poden millorar les funcions executives (Diamond & Lee, 2011; Diamond & Ling, 2016). Alhora, vol resoldre la d'estudis específics sobre la validesa de les intervencions dintre el context escolar (Vazou et al., 2016).

Aquest tipus de recerca ha de permetre que, des de l'àmbit educatiu, s'apliquin tots aquests coneixements que provenen d'altres camps de recerca. Tenint en compte aquestes aportacions i els antecedents que l'aplicació de noves metodologies basades en aprenentatges motors enriquits incideixin en el desenvolupament cognitiu (Pesce, Masci, et al., 2016) i la millora del rendiment acadèmic (Beck et al., 2016).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Alarcón, F., Ureña, N., Castillo, A., Martín, D., & Cárdenas, D. (2017). Las funciones ejecutivas como predictoras del nivel de pericia en jugadoras de baloncesto. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26, 71–74.

- Aadland, K. N., Moe, V. F., Aadland, E., Anderssen, S. A., Resaland, G. K., and Ommundsen, Y. (2017). Relationships between physical activity, sedentary time, aerobic fitness, motor skills and executive function and academic performance in children. *Mental Health and Physical Activity*.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M. J., and Martínez-Vizcaíno, V. (2016). Association of physical activity with cognition, metacognition and academic performance in children and adolescents: A protocol for systematic review and meta-analysis. *BMJ Open*.
- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J., and Wienecke, J. (2016). Motor-Enriched Learning Activities Can Improve Mathematical Performance in Preadolescent Children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 645.
- Best, J. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*.
- Best, J., and Miller, P. (2010, November). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*.
- Best, J., Miller, P., and Naglieri, J. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336.
- Best, J., Nagamatsu, L., and Liu-Ambrose, T. (2014). Improvements to executive function during exercise training predict maintenance of physical activity over the following year. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Bidzan-Bluma, I., and Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Bloedel, J. R., and Bracha, V. (1997). Duality of cerebellar motor and cognitive functions. *International Review of Neurobiology*, 41, 613–634.
- Borg, G. (1982). A category scale with ratio properties for intermodal and interindividual comparisons. En: H. G. Geissler y P. Petzold (Ed.), *Psychophysical judgment and the process of perception* (pp. 25-34). Berlín VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Bugge, A., Tarp, J., Ostergaard, L., Domazet, S. L., Andersen, L. B., and Froberg, K. (2014). LCoMotion - Learning, cognition and motion; A multicomponent cluster randomized school-based intervention aimed at increasing learning and cognition - Rationale, design and methods. *BMC Public Health*, 14(1), 967.
- Cárdenas, D., Conde-González, J., & Perales, J. C. (2015). El papel de la carga mental en la planificación del entrenamiento deportivo. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 91-100.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Voss, M. W., Knecht, A. M., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., ... Kramer, A. F. (2013). The effects of physical activity on functional MRI activation associated with cognitive control in children: a randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., and Kramer, A. F. (2011). A Review of the Relation of Aerobic Fitness and Physical Activity to Brain Structure and Function in Children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 975–985.
- Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I., and Etnier, J. L. (2012a). The effects of acute exercise on cognitive performance: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, S147–S148.
- Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I., and Etnier, J. L. (2012b). The effects of acute exercise on cognitive performance: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, S147–S148.
- Chang, Y. K., Tsai, Y. J., Chen, T. T., and Hung, T. M. (2013). The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: An ERP study. *Experimental Brain Research*, 225(2), 187–196.
- Crova, C., Struzzolino, I., Marchetti, R., Masci, I., Vannozzi, G., Forte, R., and Pesce, C. (2014). Cognitively challenging physical activity benefits executive function in overweight children. *Journal of Sports Sciences*, 32(3), 201–211.

- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION*, (31), 238–244.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., and Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Elsevier*, 44(11), 2037–2078.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., ... Naglieri, J. A. (2011). Exercise Improves Executive Function and Achievement and Alters Brain Activation in Overweight Children: A Randomized, Controlled Trial. *Health Psychology*, 30(1), 91–98.
- de Bruijn, A. G. M., Hartman, E., Kostons, D., Visscher, C., and Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167.
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., and Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. Pdfs.Semanticscholar.Org.
- Diamond, A., and Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*.
- Diamond, A., and Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Elsevier*.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P. D., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Egger, F., Benzing, V., Conzelmann, A., and Schmidt, M. (2019). Boost your brain, while having a break! The effects of long-term cognitively engaging physical activity breaks on children's executive functions and academic achievement. *PLoS ONE*, 14(3), e0212482.
- Etnier, J. L., and Chang, Y.-K. (2009). The Effect of Physical Activity on Executive Function: A Brief Commentary on Definitions, Measurement Issues, and the Current State of the Literature. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(4), 469–483.
- Etnier, J. L., Nowell, P. M., Landers, D. M., and Sibley, B. A. (2006). A meta-regression to examine the relationship between aerobic fitness and cognitive performance. *Brain Research Reviews*, 52(1), 119–130.
- Fernandes, V. R., Ribeiro, M. L. S., Melo, T., Maciel-Pinheiro, P. de T., Guimarães, T. T., Araújo, N. B., ... Deslandes, A. C. (2016). Motor coordination correlates with academic achievement and cognitive function in children. *Frontiers in Psychology*, 7(MAR).
- Gomez-Pinilla, F., and Hillman, C. H. (2013). The Influence of Exercise on Cognitive Abilities. In *Comprehensive Physiology* (Vol. 3, pp. 403–428). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., and Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Hillman, C. H., McAuley, E., Erickson, K. I., Liu-Ambrose, T., and Kramer, A. F. (2018). On mindful and mindless physical activity and executive function: A response to Diamond and Ling (2016). *Developmental Cognitive Neuroscience*.
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scudder, M. R., ... Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids Randomized Controlled Trial on Executive Control and Brain Function. *PEDIATRICS*, 134(4), e1063–e1071.
- Jeannerod, M. (2003). The mechanism of self-recognition in humans. *Behavioural Brain Research*, 142(1–2), 1–15.
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A., and Harris, S. E. (2011). Ten Years of TAKE 10!: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52 Suppl 1(SUPPL.), S43–S50.

- Korkman, M., Kirk, U., y Kemp, S. (2014). *NEPSY-II: Evaluación Neuropsicológica Infantil*. Madrid: Pearson Ediciones.
- Koziol, L., Budding, D., and Chidekel, D. (2012). From Movement to Thought : Executive Function , Embodied Cognition , and the Cerebellum. *Springer*, 505–525.
- Koziol, L., and Lutz, J. (2013). From Movement to Thought: The Development of Executive Function. *Applied Neuropsychology: Child*, 2(2), 104–115.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., and Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*.
- Lakes, K. D., and Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283–302.
- Liu-Ambrose, T., Nagamatsu, L. S., Voss, M. W., Khan, K. M., and Handy, T. C. (2012). Resistance training and functional plasticity of the aging brain: A 12-month randomized controlled trial. *Neurobiology of Aging*, 33(8), 1690–1698.
- MacNamara, A., Collins, D., and Giblin, S. (2015). Just let them play? Deliberate preparation as the most appropriate foundation for lifelong physical activity. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Maldonado, M. J., Fournier, C., Martínez, R., González, J., Espejo-Saavedra, J. M., & Santamaría, P. (2017). BRIEF-2. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva [BRIEF-2. Behavioral assessment of the executive functioning].
- Masley, S., Roetzheim, R., and Gualtieri, T. (2009). Aerobic exercise enhances cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 16(2), 186–193.
- Moreau, D., Morrison, A. B., and Conway, A. R. A. (2015). An ecological approach to cognitive enhancement: complex motor training. *Acta Psychologica*, 157, 44–55.
- Morsella, E., Bargh, J., and Gollwitzer, P. (2009). *Oxford handbook of human action*. Oxford University Press.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., and Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*.
- North, T. C., McCullagh, P., and Tran, Z. V. (1990). Effect of exercise on depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 379–415.
- Oosterlaan, J., Hartman, E., Bosker, R. J., de Greeff, J. W., and Visscher, C. (2017). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507.
- Oswald, W. D., Gunzelmann, T., Rupperecht, R., and Hagen, B. (2006). Differential effects of single versus combined cognitive and physical training with older adults. *European Journal of Ageing*, 3(4), 179–192.
- Pesce, C. (2012). Shifting the Focus from Quantitative to Qualitative Exercise Characteristics in Exercise and Cognition Research. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(6), 766–786.
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., and Horvat, M. (2016a). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, (October), 1–20.
- Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., and Horvat, M. (2016b). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, pp. 1–20.
- Pesce, C., Crova, C., Marchetti, R., Struzzolino, I., Masci, I., Vannozzi, G., and Forte, R. (2013a). Searching for cognitively optimal challenge point in physical activity for children with typical and atypical motor development. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 172–180.
- Pesce, C., Crova, C., Marchetti, R., Struzzolino, I., Masci, I., Vannozzi, G., and Forte, R. (2013b). Searching for cognitively optimal challenge point in physical activity for children with typical and atypical motor development. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 172–180.

- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Sääkslahti, A., and Tomporowski, P. D. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Frontiers in Psychology*, 7, 349.
- Pitchford, N. J., Papini, C., Outhwaite, L. A., and Gulliford, A. (2016). Fine motor skills predict maths ability better than they predict reading ability in the early primary school years. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY).
- Redolar, D. (2013) *Neurociencia cognitiva*. Ed. Medica Panamericana.
- Rossellini, M., Matute, E., Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Mexico: Manual Moderno.
- Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F., Roebbers, C. M., and Conzelmann, A. (2015). Cognitively engaging physical activity and executive functions. *journals.humankinetics.com*.
- Seljebotn, P. H., Skage, I., Riskedal, A., Olsen, M., Kvalo, S. E., and Dyrstad, S. M. (2019). Physically active academic lessons and effect on physical activity and aerobic fitness. The Active School study: A cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine Reports*, 13, 183–188.
- Singh, A., Saliassi, E., and Berg, V. van den. (2018). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and. *BjSm.Bmj.Com*.
- Sommerville J. A., and Decety J. (2006). Weaving the fabric of social interaction: Articulating developmental psychology and cognitive neuroscience in the domain of motor cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 13(2), 179–200.
- Stillman, C. M., Cohen, J., Lehman, M. E., and Erickson, K. I. (2016). Mediators of Physical Activity on Neurocognitive Function: A Review at Multiple Levels of Analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10.
- Tarp, J., Domazet, S. L., Froberg, K., Hillman, C. H., Andersen, L. B., and Bugge, A. (2016). Effectiveness of a school-based physical activity intervention on cognitive performance in Danish adolescents: LCoMotion-learning, cognition and motion - A cluster randomized controlled trial. *PLoS ONE*, 11(6), e0158087.
- Tomporowski, P. D., McCullick, B., Pendleton, D. M., and Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*.
- Van der Fels, I., te Wierike, S. C., Hartman, E., Elferink-Gemser, M. T., Smith, J., and Visscher, C. (2015). The relationship between motor skills and cognitive skills in 4-16 year old typically developing children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*.
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., and Smiley-Oyen, A. (2016). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–26.
- Vitiello, V., and Greenfield, D. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. Elsevier.
- Voelcker-Rehage, C., Niemann, C., Hübner, L., Godde, B., and Winneke, A. H. (2016). Benefits of Physical Activity and Fitness for Lifelong Cognitive and Motor Development-Brain and Behavior. In *Sport and Exercise Psychology Research: From Theory to Practice* (pp. 43–73).
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children—Fifth Edition (WISCV)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Leadership Dynamics Between Teachers and Students in a School-based Makerspace

Leskinen, Jasmiina¹; Kumpulainen, Kristiina²; Kajamaa, Anu³

¹jasmiina.korhonen@helsinki.fi

²kristiina.kumpulainen@helsinki.fi

³anu.kajamaa@helsinki.fi

ABSTRACT

This study examines leadership dynamics between teachers and students working in a school-based makerspace. Utilizing the concept of distributed leadership, we analyzed how the teachers and students social interaction mediated and shaped the leadership dynamics. The results revealed three forms of leadership distribution, namely teacher leadership, shared leadership and student leadership. The teachers appeared to mediate the leadership dynamics through physical positioning and various interactions, adapting to the students' individual needs. The study underlines the complex and dynamic nature of distributed leadership, and points to the importance of understanding the learning processes teachers and students engage in while adapting to working in novel student-centered learning environments.

KEYWORDS

Distributed leadership, social interaction, collaboration, school-based makerspace.

Objectives

During the past years, the Finnish educational system has undergone major reforms which have called for the development of student-centered learning environments, which are interest-driven, and foster students' collaborative, creative, and personal ways of engaging in various STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) design and making activities (e.g. Korhonen, Kumpulainen, & Kajamaa, 2018; Dougherty, 2016; Martin & Dixon, 2016; Peppler, Halverson, & Kafai, 2016). Makerspace learning environments are often described as communities of practice in which all members of the community take part in decision making and contribute to learning within the community by sharing their expertise and generating new ideas (Brahms & Crowley, 2016; Peppler et al., 2016, see also Gumus et al., 2016). Through diminishing teachers' own role as a sole expert, students can be provided with opportunities to take responsibility of their own learning (Kajamaa, Kumpulainen, & Olkinuora, 2019; see also Penney, 2016; Stevens, et al., 2016), and take initiative and leadership in organizing their learning activities (Korhonen et al., 2018; Griffin et al., 2012).

Although earlier research has pointed out the changing roles of the teacher and students in makerspaces, little research attention has so far been directed to understanding the dynamics and conditions of leadership in these settings (Korhonen et al., 2018). In this study we examine leadership dynamics between teachers and students by utilizing the concept of distributed leadership, which views leadership as shared and emerging in the interaction between individuals and the social environment (Gumus et al., 2016; Harris, 2009; Li et al., 2007; Mercier et al., 2014; Siewiorek et al., 2012; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004; Sun et al., 2017). We ask, how leadership is manifested and distributed between teachers and students in a school-based makerspace?

Theoretical framework

Leadership among adults, particularly in organizational contexts, has been a subject of research for several decades (e.g. Chemers, 2000). However, during the past two decades, attention has also been directed towards studying leadership among primary and secondary school students in formal school contexts (Mercier et al., 2014; Miller, Sun, Wu, & Anderson, 2013; Richmond & Stirley, 1996; Sun et al., 2017; Yamaguchi et al., 2001), and even among young children in early childhood settings (Mawson, 2011; Mullarkey, Recchia, Lee, Shin, & Lee, 2005; Lee, Recchia, & Shin, 2005).

In this study we conceptualize leadership dynamics through the concept of *distributed leadership*. Although the concept has caused controversy and debate, it continues to be an influential and widely used idea within educational research, policy, and practice (Gumus et al., 2016; Harris & DeFlaminis, 2016). Distributed leadership views leadership as shared, delegated, and dispersed (Gumus et al., 2016; Harris & DeFlaminis, 2016). It emphasizes leadership as practice, and focuses on collective interactions, rather than individual agency (Harris & DeFlaminis, 2016; Hartley, 2009; Ho & Hg, 2016). Distributed leadership is thus a dynamic and mutually performed activity (Ho & Ng, 2016; Spillane et al., 2004).

We follow socio-cultural theorizing (Vygotsky, 1998), and view distributed leadership as emerging in the social interaction of leaders, followers, and the social situation (Gumus et al., 2016; Harris, 2009; Li et al., 2007; Mercier et al., 2014; Siewiorek et al., 2012; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004; Sun et al., 2017). Within this theoretical framework we investigate how leadership is distributed between the teachers and students during their social interaction in a school-based makerspace, the FUSE Studio.

Data Sources

We collected our data in a Finnish, city-run comprehensive school that had introduced a school-based makerspace, the FUSE Studio (Stevens et al., 2016), in the fall 2016. The FUSE Studio is a school-based makerspace that constitutes of a web-based studio environment and material kits that include traditional and new digital tools and materials. The students working in the FUSE Studio choose from a set of STEAM challenges that range from designing jewelry or a “dream home” using 3D modeling software to making windmills, solar-powered cars, laser mazes, and roller coasters.

The data comprise 85 hours of video records of students' (N=94) and teachers' (N=6) activity in the FUSE Studio. The data were collected three times a week during the fall semester 2016. The data come from three different groups of students: Group 1 consisted of 32 4th graders (22 boys and 10 girls), Group 2 of 30 5th graders (19 boys and 11 girls) and Group 3 of 32 6th graders (19 boys and 13 girls). Two to four teachers and teaching assistants supported each group.

Methods

We imported the video data to the MAXQDA program for a systematic analysis. The analytical approach was inductive (Derry et al., 2010), and we used the techniques of interaction analysis (Jordan & Henderson, 1995) to analyze the video data. We began the analyzing process by marking all of the interactional episodes in which the teacher interacted with a pair or a group of students. We specifically chose these types of interactional episodes, because we wanted to examine how the teacher-student interactions shape the way leadership is collectively distributed and negotiated. We also excluded the interactional episodes that were mainly focused on an individual students' behaviour or a merely technical issue with the tools or software used in the FUSE Studio challenges. After marking the interactional episodes, we labeled them in terms of their leadership dynamics, namely teacher-led, shared, and student-led interactional episodes. We used these interactional episodes as the unit of analysis, and thus focused on the web of leaders, followers, and the situation itself that shape the leadership dynamics (see also Spillane, Halverson, and Diamond, 2004).

Results

Our study revealed three forms of leadership dynamics in the teachers' and students' interactions, namely teacher leadership, shared leadership, and student leadership. Not all of the analyzed interactional episodes could be solely labeled by one category, but rather the leadership dynamics evolved across the teachers' and students' interaction. Each of the found categories were characterized by the ways in which the teachers' physically positioned themselves and in the interactions they used to mediate the students' activity. In the following, we will depict the characteristics of each category.

Teacher leadership

The interactional episodes that involved teacher leadership were characterized by the way in which the teachers physically positioned themselves as a part of the student group, which is illustrated in image 1. The teachers' interactions with the students frequently consisted of taking control over the tools materials the students were using, giving guidance, and coordinating the organizing of the group work. Typically, teacher leadership appeared to promote time management in terms of the students' being able to finish the FUSE challenge during the ongoing FUSE Studio session, and promote the engagement of the students in the making and design activities.

Shared leadership

Characteristic of the interactional episodes that involved shared leadership, were their negotiating nature. This negotiation had often to do with the content or the objectives of the FUSE Studio challenge. These episodes typically involved sharing the computer screen or the artifact the students were designing and making, as illustrated in image 2. The interaction involved steering the activity, coordinating collaborative work, mapping available resources, and engaging in exploring new ideas and taking part in the design and making activity together. Shared leadership appeared to promote the students' engagement in the collaborative design and making work, enhanced the use of the various resources in the learning environment (e.g. the digital infrastructure of the FUSE Studio, more expert peers), and commonly resulted in the students' building on the teachers' insights rather than explicitly following the teacher leader. Our results illustrate that leadership dynamics are a gradually evolving process, in which shared leadership acts as a stepping stone towards more student-directed activity.

Student leadership

The interactional episodes that involved student leadership were characterized by the teacher standing back, looking over the students' activity as illustrated in image 3. The students took a clear lead in organizing and managing their collaborative work. The teacher typically stood back, looking over the students' activity, and facilitated the student-led work when needed.

Figure 1. Teacher leadership



Figure 2. Shared leadership



Figure 3. Student Leadership



Scientific significance

The results of this case study, reveal the evolving nature of leadership dynamics in the FUSE Studio makerspace. The teachers appeared to adapt the level of control over the students' design and making activity in relation to the individual students' needs. The level of control (i.e. leadership) was manifested in the ways they physically positioned themselves and in the interactions they used to support the students' collaborative work: At times taking more leadership over the students work, and at times gradually working towards student-led design and making activity. Particularly teacher interactions that involved steering the students' activity through coordinating their collaborative work, mapping available resources, and inviting the students to explore new ideas, formed a stepping stone for the students to emerge as leaders of their collaborative design and making activity. Our results also show how teacher leadership was at times needed to promote the students' motivation and engagement in collaborative design and making. Even though makerspaces hold potential to enhance self-directed and personalized learning (Authors, 2019a; Dougherty, 2016; Martin & Dixon, 2016; Peppler, Halverson, & Kafai, 2016), not all students are equipped with the necessary skills to engage in such activities. Some students might at times even appear to hold rather conservative conceptions about school work and its' traditionally teacher-led nature.

Overall, the concept of distributed leadership proved to be useful for analyzing evolving leadership dynamics evident in the FUSE Studio context. Our study thus makes an important conceptual contribution to studying the complex social activities evident in the makerspace

learning environment. Furthermore, this study contributes to the current understanding of the teachers' social interaction in school-based makerspaces, which has so far received limited research attention (Authors, 2019b). Our results underline the learning process the teachers engage in, while adapting to working in novel student-centered learning environments. Further research is however required to clarify the need for teachers' professional development to enhance students' learning to take a lead over their design and making work. Moreover, distributed leadership depends on how it is shared, received, and enacted (Harris & DeFlaminis, 2016), making it useful to further investigate the type of infrastructure and conditions that would support positive distributed leadership in school-based makerspaces.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Brahms, L., & Crowley, K. (2016). Making Sense of Making: Defining Learning Practices in *MAKE Magazine*. In K. peppler, E.R., Halverson, & Y. B. Kafai (Eds.) *Makeology - Makers as Learners*, 13-28. NY:Routledge
- Chemers, M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 27-43.
- Dougherty, D. (2016). Foreword. In K. peppler, E.R. Halverson, & Y. B. Kafai (Eds.) *Makeology - Makerspaces as Learning Environments*. NY: Routledge
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York, NY: Springer. 1–15.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146
- Ho, J. & Ng, D. (2017). Tensions in Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly* 53, 223 –254
- Kajamaa, A., Kumpulainen, K., & Olkinuora, H-R. (2019). Teacher interventions in students' collaborative work in a technology-rich educational makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 2019
- Korhonen, L., Kumpulainen, K., Kajamaa, A. (2018). Leadership in students' collaborative activity in a school-based making and design environment. *Conference paper presented in the EARLI SIG 10 & 21 Conferenc (2018), Luxembourg*.
- Lee, S. Y., Recchia, S., & Shin, M. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132–148.
- Mawson, B. (2011) Children's Leadership Strategies in Early Childhood, *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 327–338
- Martin, L. & Dixon, C. (2016) Making as a Pathway to Engineering. In K. Peppler, E.R. Halverson, Y.B. Kafai (Eds.) *Makeology . Makers as Learners*, 183-195. NY: Routledge
- Mercier, E. M., Higgins, S. E., & daCosta, L. (2014). Different leaders: Emergent organizational and intellectual leadership in children's collaborative learning groups. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 397–432.
- Miller, B., Sun, J., Wu, X., Anderson, R.C (2013). Child Leaders in Collaborative Groups. In C. Hmelo-Silver, C.A. Chinn, C.K.K. Chan & A. O'Donnell (Eds..) *The International Handbook of Collaborative Learning*, 268–280. New York & London: Routledge
- Mullarkey, L., Recchia, S., Lee, S., Shin, M., & Lee, Y. (2005) Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123–129
- Penney, L. R. (2016). An investigation into how students select and develop resources for learning as they pursue choice-based STEAM challenges (Doctoral dissertation). Illinois, IL: Northwestern University.
- Peppler, K., Halverson, E.R., & Kafai, Y. B. (2016). Introduction. In K. peppler, E.R. Halverson, & Y. B. Kafai (Eds.) *Makeology - Makerspaces as Learning Environments*, 1-11. NY: Routledge

- Richmond, G. & Stirley, J. (1996). Making Meaning in Classrooms: Social Processes in Small-Group Discourse and Scientific Knowledge Building. *Journal of research in Science Teaching*, 33(8), 839–858.
- Sun, J., Anderson, R.C, Perry, M., Lin, T-J. (2017) Emergent Leadership in Children's Cooperative Problem Solving Groups. *Cognition and Instruction*, 35(3), 212–235
- Vygotsky, L.S. (1998). *Collected works* (Vol. 5). New York: Plenum.
- Yamaguchi, R. (2001). Children's learning groups: A study of emergent leadership, dominance, and group effectiveness. *Small Group Research*, 32(6), 671–697.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Curriculum Studies* 36 (1), 3–34
- Stevens, R., Jona, K., Penney, L., Champion, D., Ramey, K.E., Hilppö, J., Echevarria, R., Penuel, W. (2016). FUSE: An alternative infrastructure for empowering learners in schools. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS*, 2(2016), 1025–1032.

Dialogic Argumentative Interaction Environments for the Development of Cultural Literacy Dispositions of Inclusion, Tolerance and Empathy

Garcia-Milà, Merce¹; Rapanta, Chrysi²; Macagno, Fabrizio³; Remesal, Ana⁴

¹Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia; mgarciamila@ub.edu

²Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - NOVA FCSH, Lisboa, Portugal, Chrysi.rapanta@fcsb.unl.pt

³Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - NOVA FCSH, Lisboa, Portugal,

⁴Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia; aremesal@ub.edu

RESUM

DIALLS té com a objectiu l'alfabetització cultural dels joves en l'educació formal a través del diàleg i de l'argumentació com a mitjà per entendre les identitats i les cultures europees. La novetat de la proposta rau en la intersecció d'alfabetització cultural, multimodalitat, diàleg i argumentació, i mitjançant l'ús d'entorns d'aprenentatge presencials i en línia on els estudiants poden compartir les seves perspectives les seves diferents cultures a Europa. Els estudiants respondran i produiran textos multimodals que reflecteixin els patrimonis europeus que promouen la tolerància, inclusió i empatia com a disposició fonamental de l'alfabetització cultural. Portarem a terme anàlisis de les interaccions cara a cara a l'aula, i en línia entre aules de diferents escoles i de diferents països. Les anàlisis comparatives de les aules de set països inclouran l'anàlisi de gènere, edat, ètnia, etc.. Les nostres eines innovadores d'ensenyament i avaluació orientaran els professors en el desenvolupament d'una pedagogia dialògica per a l'alfabetització cultural a Europa de demà.

PARAULES CLAU

Alfabetització cultural, argumentació, pedagogia dialògica, multimodalitat, dispositions democràtiques

ABSTRACT

DIALLS aims at developing young people's cultural literacy understanding in formal education through the teaching of dialogue and argumentation as a means to understand European identities and cultures. The novelty of our proposal lies in the intersection of cultural literacy, multimodality, dialogue and argumentation, and through the use of face-to-face and online learning environments where students can share their perspectives as they make sense of European different cultures. Students will produce multimodal texts reflecting European heritages with the promotion of tolerance, inclusion and empathy as core cultural literacy dispositions. We will conduct analyses of students' class-based and online interactions, mapping the development of dialogue and argumentation skills. Cross-comparative analyses of classrooms in seven countries. Our innovative teaching and assessment tools will guide teachers in their development of a dialogic pedagogy for cultural literacy in tomorrow's Europe.

KEYWORDS

Cultural literacy, argumentation, dialogue pedagogy, multimodality, democratic dispositions.

Introduction

The present work corresponds to the development of the European Project *Dialogue & Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools (DIALLS)* in the Horizon 2020 program in which the role of argumentative dialogue is central to the development of cultural literacy learning in and across schools in Europe. Europe needs education policies that seek to advance intercultural dialogue in a way which reflects its high diversity and promotes respect for the difference enabling the growth of young people identities through better understanding of concepts such as inclusion, empathy and tolerance.

The present work is highly innovative given the two main underlying research foundations: 1. Multimodality and 2. Dialogic interactions and one educational goal: the development of european democratic dispositions (see Figure 1).

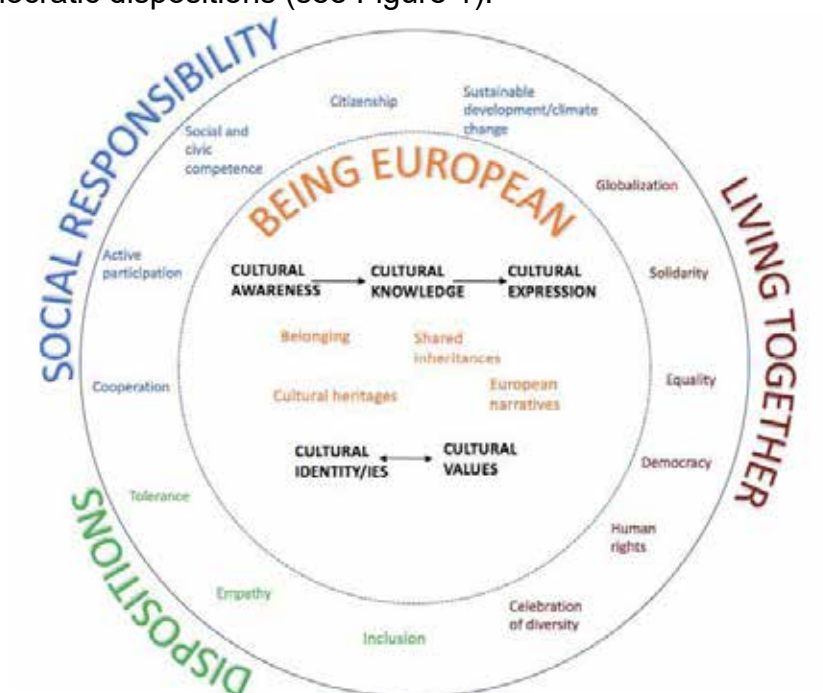


Figure 1. Main Underlying concepts of Cultural Literacy

The main theoretical concepts that underlie the proposal are:

1) *Multimodality*

Beyond simply words, literacy in the 21st century is visual and multimodal and involves the use of multiple semiotic resources for meaning making (Kress and van Leeuwen 2006, Serafini, 2012). The concept of 'text' extends beyond the printed word to embrace multimodal forms (Cazden, et al., 1996). These texts raise potential questions about cultures, identities and heritages, they can offer stimulating springboards for dialogic discussions as readers young and old interpret their meanings. Example: See Figure 2.

2) *Dialogue and argumentation*

The European democratic ideal requires that individuals learn to engage in dialogue across diversity, which may be emphasised when individuals come from very different perspectives, due to cultural, linguistic, economic or religious backgrounds. However, these differences can also be understood as advantages in a pluralistic society. This is the core of any dialogical education paradigm, which emphasises “the knowledge and understanding of other cultures patterns of interaction, values, institutions, metaphors, and symbols and well as cross-cultural communication skills” (Bleakly & Carrigan, 1994, p. 16). Argumentation as a specific type of dialogue, aims to create conceptual gains in the participants involved, as they engage in a process of *deliberation* (Felton, Garcia-Mila & Gilabert, 2009) and *epistemic negotiation* (Baker, 2016) where concepts are continuously refined. The individual gains of this process are extremely valuable as they lead to better understanding of the concepts discussed, a higher level of reasoning skills and adoption of a more sophisticated discourse (Felton, Garcia-Mila & Gilabert, 2009; Mayweg-Paus et al., 2016).

3) *Cultural literacy (identities, heritages and artefacts)*

Recent scholarly literature has defined cultural literacy as an attitude to the social and cultural phenomena that shape and fill our existence. Cultural identities are created in a constant

dialogue, negotiation, and contest of similarity and difference, sameness and distinction. Therefore, diverse cultural phenomena can be understood as both manifestations of cultural identities and spaces of negotiations and contests where their contents and meanings are formed (Lähdesmäki, 2014). Cultural texts depict ways of living together that include customs, practices, places, objects, artistic expressions and values. Entering into a dialogue with these texts and with others about them can support reflection and increased understanding of one's own cultural identities. Dialogue then, plays a central conceptual role in the creation of a path to cultural literacy.

Goal

The goal of the present work is to develop cultural literacy across formal education through the teaching of dialogue and argumentation mediated by wordless texts in order to understand the high diversity of the European identities and cultures. A cultural learning program will be created and implemented to promote tolerance, inclusion and empathy as core cultural literacy dispositions.

Method

Design: It is a mixed design: longitudinal (sessions 3,9 and 15) and cross-sectional (ages 5,9, and 15) in 7 different countries

Participants: The sample will be formed by students in preschool (p5), Primary Education (3rd year) and Secondary Education (3rd year).

Procedure: The intervention will last 15 sessions. Previously teachers will have attended a Professional Development Course. Data will be gathered in sessions 3, 9 and 15.

Analysis

The improvement of the argumentation strategies shown in the dialogic sessions, the quality of the artistic artifacts produced by the students, and the learning of the cultural literacy concepts will be analysed cross countries, across ages and along the repeated sessions.

Application Context

The innovative nature of the present project lies in the proposal of two analytical focuses to adopt in cultural literacy research and practice, namely: a) the creation of teaching materials and activities to support cultural literacy learning and b) cultural literacy as an emerging, co-construction process, with the teaching of argumentative strategies involved in dialogic classrooms

Teaching materials will be based on cultural wordless texts (see Figure 2 as an example) aimed at stimulating dialogic interactions concerning key issues for European identities and cultures. All of these texts offer a springboard for discussion about migration, notions of 'home', "living together", "immigration", "discrimination", etc., which with careful prompting by teachers can be turned to a reflection of European experiences. As wordless texts, they are suitable for use with students of all languages, and such texts will form a core of resources for the learning sequence that can be used with young people across Europe and provide a basis for cross-cultural analysis.

Children aged 4-7 years old will find plenty to discuss in this story of sameness and difference. A family of owls are disturbed when a family of bats come to share the other side of their tree branch. At first the two families have nothing in common and do not want to accommodate each other's needs. However, when a large storm wreaks on the tree, the importance of solidarity and social cohesion becomes clear to owls and bats alike. This picturebook provides a gentle way to introduce younger children to themes of cooperation, belonging, diversity and

tolerance between different groups of people. The simple, subtle illustrations depict affirming relationship between the two groups.



Figure 2. Example of a Wordless Text-Bat-Owl//Owl-Bat

Table 1. Lesson Plan

Lesson Overview Session Number	
Cultural text:	Bat Owl-Owl Bat
Age	4-5
Theme	living together,
Sub-theme (include definition from glossary)	Belonging, empathy
Learning objectives	Dialogue and Argumentation: Share ideas, reach consensus
	Cultural Learning Objective: TO understand the impact of life conditions in intercultural relationships; to reflect on “home” as a concept
Lesson Procedure	
Share /book (including pre-share task if appropriate)	Students are organized in small groups Each group has access to a computer. The teacher will not give any a priori instruction, students will be asked to reflect about the book images
Activity to stimulate thinking (optional short task)	After watching the book, the teacher will guide the whole class discussion on the subject: what is a home? Eventual questions will be launched: Where do the bats come from? Why are they in the owls branch? Do they like it being there? What would you do if you were a bat? ,etc.
Ideas for whole class / group discussion. Including discussion questions/ talking points/ dilemmas	Share the Dialogue or Argumentation objective First activity: the whole class is organized in groups, students must choose a sequence of the4 story, and with words build a narrative of the story Second activity: in pairs of groups, each group from class A shares with a group in class B. the narrative and aeach group chooses a title and a short explanation
Reflection activity (reflect on learning objectives)	The teacher returns to the question “what is home”? to the whole class and each group responds with 3 key-words.

The teaching materials (see Table 1 for an example of a Lesson Plan) that we develop around each text will be used for promoting discussions between students, within their own classrooms, with students from a different school in the same country, and with students belonging to different countries, targeting classrooms from the UK, Portugal, , Spain, Germany, Cyprus, Lithuania, and Israel. The goal of the project is to investigate how using argumentation

to elicit dialogic responses to a variety of different textual (multimodal) stimuli enhances students' attitudes towards differing perspectives and promotes open and informed opinions and decision-making attitudes. For pre-primary children discussing Bat-Owl, Owl-Bat (Figure 2), teachers can guide a discussion about the concept of 'living together', promoting simple argumentative language structures (such as, 'I think...because...'). Children can engage in synchronous and asynchronous dialogue in-class and using a specifically designed online platform with other same-country and different-country classrooms in Europe, supported by their teachers to engage emotionally and to challenge their own assumptions. The inclusion of Israel as one of the participant countries will promote further dialogue and will offer more challenges regarding the negotiation of values and identities between European and non-European children.

The learning program will include 15 lessons for each of three age-groups: 5-6 year-olds, 8-9 year-olds, and 14-15 year-olds. These concrete ages were chosen to engage same-level students at the first year of the program implementation. However, in the second year lesson plans will be available to children of all ages from pre-primary to secondary.

Students will work together in their classrooms before interacting online with other students of the same age from schools in different regions in the same country; then engaging and pairing similar classrooms from different countries to further develop the online interactions. Even the youngest children will engage online, although their interactions may be non-verbal, i.e. through the sharing of their visual responses to different Cultural Texts. We will base our choices of matching schools from different countries on commonalities of language experience, either as part of the taught curriculum or as part of shared level of expertise in a third language.

This will draw on the analysis and assessment of students' face-to-face and online interactions, and their multimodal cultural artefacts, and it will serve as an assessment rubric tool to support the development of cultural literacy knowledge, skills and competence.

To further address issues around language comprehension, we also include asynchronous learning experiences accompanied by translation where necessary. Moreover, online platforms with graphical interfaces for structuring dialogue and argumentation, as the one we will develop in the project, are seen to reduce the need for 'perfect' language, thus supporting student confidence in operating in a less familiar language. In any case, an ethical consideration regarding students' communication via Internet will be made, as it is well established that this medium is a 'double-edged sword': it can encourage free expression of ideas, diminishing interpersonal pressure, but also allow uncivil behaviors (Levmore & Nussbaum, 2010). Effective teacher moderation of discussions is thus an important aspect of the project.

To understand cultural literacy as an emerging process of collaborative co-construction, we will conduct a comparative analysis and assessment of different types of data, for example, recordings of student interactions, online-chat transcripts, multimodal artefacts produced by students. Our data collection of student interactions will comprise transcribed whole-class sessions. Of the 15 lesson sequences per classroom (see Figure 3), five will be face-to-face, among students from the same classroom, five will also bring together students from the same country but different schools (intra-country sessions), and five will bring together students from two paired consortium countries (inter-country sessions). Both intra-country and inter-country sessions will be blended, in the sense that the online interaction part will be always preceded by a teacher-guided discussion about the dialogic goals of each virtual encounter.

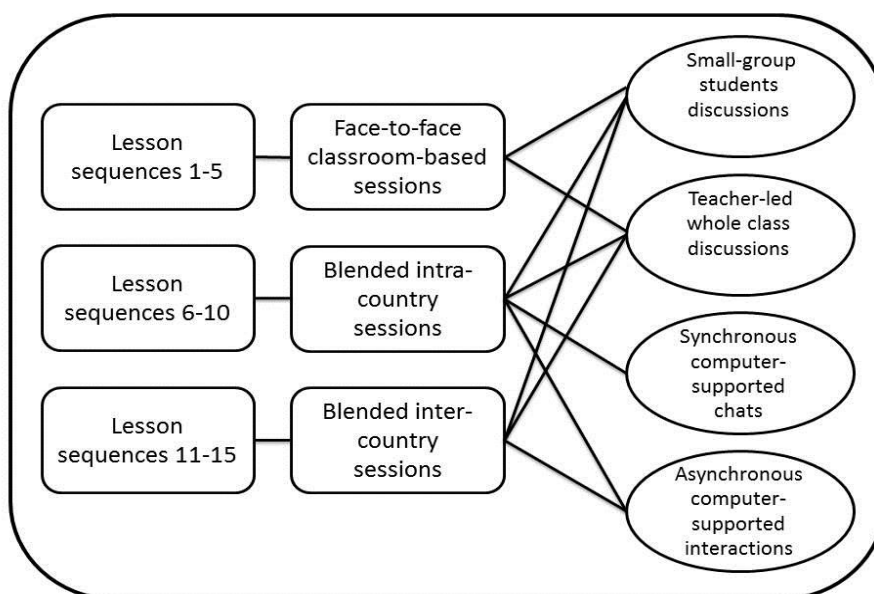


Figure 3: Structure of the lesson sequences

To achieve an understanding of young people’s cultural literacy in formal education (Objective 1), the target variable is cultural literacy as manifested in students discourse and artefacts. This variable is operationalized as: (a) cultural values that relate to European cultural heritage; (b) quality of classroom dialogue; (c) students’ constructive argumentation moves.

To conduct the dialogue and argumentation analysis, a variety of approaches will be used to ensure a deep consideration of the several variables enacted when young people constructively engage with each other and build their own cultural literacy knowledge, skills, and competences. For the analysis of the quality of classroom dialogue (b) we will use the Scheme for Educational Dialogue Analysis (Hennessy et al., 2016) and further developments of that scheme that include indicators for high, medium and low levels of dialogue. For the analysis of students’ arguments (c) as reasoned opinions about the cultural literacy issues discussed, we will use the following indicators: explicitness of argument structure, based on the levels of argumentative discourse proposed by Erduran, Simon and Osborne (2004); and dialogical and argumentative relevance, meaning the reconstruction of students interactions as a network of moves that contribute to a common communicative goal (Walton & Macagno, 2016).

Expected Results

Fostering students’ positive attitudes towards diversity and their capacity to negotiate and rebalance the concept and meaning of being European is the main challenge addressed by DIALLS. In line with the European Science Foundation COST program “Cultural literacy in Europe today” (COST- ESF, 2013), DIALLS aims to embed cultural literacy and its active teaching in different European schools’ curricula. The value of dialogic and argumentation practices is emphasised by several educational policy-making documents (EU, 2006; Council of Europe, 2008; S-TEAM, 2010). We consider that dialogic classrooms are the perfect environments for cultural literacy to emerge both as knowledge and as skill. Co-constructive dialogue about Cultural Texts enables the assessment of cultural literacy as a progressive competence reflecting identity construction, empathy, and deep awareness of other points of view. Moreover, we place a particular focus on the production of cultural artefacts by students of different ages as result of their dialogic engagement. Intercultural dialogue is further guaranteed through the engagement of schools in differing cultural contexts. Conceiving

culture in its broader sense, comparative analysis will be achieved through pairing groups of students from the same or different countries.

It is expected to contribute to better understanding and enhancing cultural literacy for the young generations, which will lead to greater appreciation of diversity. Also, we will develop i) A method of assessing cultural literacy competence. Through analysing students' progressive acquisition of cultural literacy knowledge and skills, on one hand, and through assessing its integration and multiple uses in interaction on the other, we will better understand cultural literacy competence. Students' cultural literacy will be enhanced as they will not only understand about cultural literacy but they will be gradually able, as result of DIALLS pedagogical intervention, to talk as being culturally literate. Systematic comparison between students from different age levels will enable developmental differences to be identified and shared with other researchers through the scale of progression for cultural literacy (Knowledge, Skills and Competences).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Baker, M. J. (2016). The negotiation of meaning in epistemic situations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 133-149.

Bleakley, A. & Carrigan, J. L. (1994). *Resource-based learning activities: Information literacy for high-school students*. Chicago & London: American Library Association.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. & et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60.

Felton, M., Garcia-Mila, G., & Gilabert, S.(2009). Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Logic*, 29, 417-446.

Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.

Kress, G. & T. van Leeuwen. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Lähdesmäki, T. (2014). *Identity Politics in the European Capital of Culture Initiative*. Joensuu: University of Eastern Finland.

Levmore, S. & Nussbaum, M. S. (2010). *The offensive Internet*. Boston: Harvard University Press.

Mayweg-Paus, E., Thiebach, M., & Jucks, R. (2016). Let me critically question this! Insights from a training study on the role of questioning in argumentative discourse. *International Journal of Educational Research*, 79, 195-210. doi: 10.1016/j.ijer.2016.05.017

Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts, *Pedagogies: An International Journal*, 7, 150-164

Walton, D., & Macagno, F. (2016). Profiles of dialogue for relevance. *Informal Logic*, 34, 523-562.

Reflective student exchange as a collaborative and complementary academic activity: Preliminary results from a cross-national peer-to-peer mentoring scheme with primary teacher trainees

Masardo, Alexander¹; Alsina, Miquel²

¹University of Gloucestershire (UK) amasardo@glos.ac.uk

²Universitat de Girona (Spain) miquel.alsina@udg.edu

ABSTRACT

In this presentation we set out the process and preliminary results of an international peer exchange involving student teacher trainees from the Universities of Gloucestershire (UK) and Girona (Spain). The arguments underlying the initiative are based on the implicit benefits of cultural exchange as a complementary academic activity, the value of peer learning and the implementation of virtual training spaces (VTS) in higher education. The context chosen for this project was the teaching practices of the students (N=16). The primary medium for reflection and discussion was a shared space on the VLE platform ELearn. This was bookended by student visits, which provided opportunities for socialisation and inculturation. Qualitative analysis of the data shows high initial motivation that was difficult to sustain over time. An appreciation of the *playful-cultural* dimension of the project exceeded the specifically professional inputs, which included issues relating to innovation, classroom management, language teaching and digital literacies.

KEYWORDS

Peer-to-peer mentoring, cross-national, teacher training, partnership working, student collaboration and support.

Objectives

In this presentation, we report on a pilot international peer-to-peer mentoring scheme, in which a sample of teacher trainees from the Universities of Gloucestershire (UK) and Girona (Spain), are given the opportunity to engage remotely with each other for a minimum period of six months.

Our research seeks to evaluate whether and in what ways this new model of international peer-to-peer mentoring relationship enriches the results of the trainees' learning outcomes. In particular, how collaborative reflective practices at both *the individual* and *the team* level can work to *disrupt* the students' professional perspectives during their school placements through a deeper questioning of taken for granted 'norms'.

Under this novel model of partnership working, the student mentors provide peer support through the sharing of their experiences, challenges and insights. The experience for the participating students allows them to question taken for granted assumptions about their own *practice* and compare education policies and methodologies across countries as well as providing opportunities for personal growth into their future teaching careers.

We argue that benefits accrue to the higher education students through the co-creation of opportunities to critically compare and contrast differences in approach to their teacher training, placement practice and teaching settings in their two different countries. In particular, that viewing one's own practice through different cultural and policy lenses can act to embed a greater self-confidence in students by becoming more grounded in an understanding of their own national contexts as a result of such comparison. Reflexions about the teaching

profession and essential vocational questions arise from the critical-friend relationship promoted between students working both in pairs and at the team level from both institutions.

Theoretical foundation

The arguments for peer mentoring programmes in Higher Education Institutions (HEIs) are now well rehearsed (see e.g. Andrews and Clark, 2011; Collings, Swanson and Watkins, 2016). They can enhance student success, help new students settle into University life, and aid student retention. The benefits of peer learning are multiple and tend to be always bi-directional because they enrich both the student who produces the feedback and the one who receives it. Carless and Boud (2018), stress how “being exposed to the work of peers helps students self-evaluate their own production more effectively because they are making comparisons between their own work and that of others”.

The design and subsequent development of the project simultaneously includes the face-to-face modality and the virtual relationship between the participants. Studies such as those by Vásquez-Colina, Robin, Lieberman and Morris (2017) provide evidence on the differentiated and complementary benefits of both forms of peer-work partners. On the other hand, the pedagogical orientation by university tutors has focused on a constructivist perspective based on cooperative work dynamics and learning self-regulation (Wagoner, 2018).

The proposed programme and its evolution also meet the needs of negotiation, review and redefinition of objectives under criteria of flexibility and sustainability. For this process, dialogue and guidance between students and tutors is always understood as a fundamental element (Zhu and Carless, 2018).

These mentoring and peer learning schemes tend to take place within individual institutions. What we are seeking to establish here is the scope for cross-national peer mentoring with students working across HE institutions. As part of the evaluation, we are drawing on work by colleagues at the University of Girona (Alsina, et al., 2017; Cañabate, et al., 2018) on improving and evaluating reflective student narratives and working with sustainable peer feedback. The project team will also evaluate whether there are opportunities for the scheme to be rolled-out more widely as part of teacher training assessment processes; whether these be formative and/or summative.

Context of the application and participants

The intention of this pilot project is to feed into and help stimulate an international research and practice agenda that promotes student collaboration and support across countries and Institutions. Specific funding for this project has come from the University of Gloucestershire’s *School of Education and Humanities* and the University of Girona’s *Faculty of Education and Psychology*. Further financial support has been provided by the *Janet Trotter Trust* and through the *Erasmus+ programme*, Key Action 1. Higher Education student and staff mobility.

Both sets of students are undertaking teacher training but in a different cultural and policy context. This cross-national mentoring scheme allows the students to act as ‘critical friends’, pointing out differences and similarities in approach to training and placements and thereby aid the learning process through questioning taken for granted assumptions and practices within their respective learning environments.

The project has been developed throughout the two semesters of the academic year 2018-2019. The participants involved consist of eight second-year (Level 5) students from each university undertaking primary and/or early childhood studies training, an academic lead in each institution to provide oversight, and a number of internal and external collaborators to the respective universities. These included learning technologists; school principals; a national teaching fellow; an equality and diversity manager; primary and early years experts; careers advisors; doctoral student participation; and respective national research project leads.

Student pairing took place following an initial face-to-face meeting between peers at the University of Gloucestershire at the end of the first semester. This meeting comprised a number of workshops, school visits and cultural events. It also gave the students the opportunity to co-design the virtual communication platform that they would be working with over the course of the pilot scheme following input from a learning technologist. The meeting served as an opportunity to discuss and agree on the ethics of the project, especially in relation to images with children and potential issues around confidentiality with regard to student placements and school management procedures.

Following this first meeting, the students from Girona spent two weeks on placement in their practice schools. This provided an ideal opportunity to share reflections of their experiences, challenges and insights throughout their time there. During this period, both peer-to-peer and team interventions were scheduled through the virtual ELearn platform.

At the end of the second semester, a second face-to-face meeting took place at the University of Girona. In this meeting, the objectives of the project were reviewed and the students were able to engage in a range of workshops and cultural events. The students were also able to visit two contrasting primary schools in urban and rural settings, each providing an example of innovative pedagogical approaches.

Following the second meeting, the students from Gloucestershire began their school placements and a series of peer-to-peer and team interventions were scheduled by the students through the virtual ELearn platform. In addition to the interventions on the platform, the research team provided on-line assessment questionnaires following each of the face-to-face meetings.

The data obtained in the two questionnaires (initial and final), as well as the qualitative texts produced by the students in the E-learn platform, were analysed manually under an exploratory paradigm under a process that evolves continuous review (Saldana, 2016). We addressed the coding of the texts based on an initial list of themes that arose out of the reference literature, as set out below in the results section.

Evaluation of results

The results will be discussed here in relation to four key areas: (i) Motivations and expectations about the project; (ii) Cultural benefits; (iii) Peer learning; and (iv) Reflective practices.

Motivations and expectations about the project

To analyse this aspect, we will focus on how the students responded in the first questionnaire. This asked them about their expectations in the collaborative use of the ELearn platform. Their answers highlighted aspects such as:

- They expected to develop knowledge of new teaching tools and strategies.
- They hoped to exchange interesting experiences about what they have seen and practiced at school.
- They hoped to know better the education of the other country and the similarities and differences with their own.
- They hoped to share materials, readings and discussion topics in a broad sense and develop a glossary of terms and concepts.
- They also hoped to work collaboratively, discuss and enrich themselves with new knowledge.
- They believed that in their more personal relationship with their correspondent they would use other more day-to-day communication tools, such as: Instagram, Facebook, and WhatsApp.

Cultural benefits

Linked to the students' responses around motivations and expectations for the project, cultural knowledge and awareness stood out as one of the most important aspects for the students. Indeed, this was a key rationale and justification for the project taking place. The cultural field is closely linked to educational practices and curricular designs in both countries. The sharing of experiences focused on mutual cultural knowledge. Students were highly motivated and felt valued and respected within both groups of students. Bonding took place through, for example, the sharing of social meals and visits to places of interest. Discussions around these topics tended to exceed those that were more academic in scope. With respect to their reflections around the school environment, elements such as time organisation, meals, and ways of relating within the community represented strong justifications for cultural contrast, as did ways of examining concepts such as 'risk' or 'wellbeing'.

Peer learning

When asked about what benefits they anticipated from their relationship with their peers during the project, the answers also pointed to the importance of:

- Sharing experience and gathering knowledge from the other.
- Developing an understanding of their respective education systems.
- Comparing experiences and ideas on education.
- Opening their minds and obtaining new resources and ideas.
- Practicing and improving their language skills. Since the language of communication was in English, this was particularly the case for the Spanish students.

Reflective practices

The reflexive dimension was a fundamental aspect in the process carried out. For its analysis and assessment, we take into account four elements or areas adopted from the rubric of Alsina et al. (2017).

- a. Professionalising experience: The starting point for the beginning of the reflective process is a concrete situation that in this project has been limited to the internship/school placement periods. It was the students themselves who choose the areas and situations they were going to write about. Identified as 'Common topic areas', these spaces were created on the ELearn platform: 1) Social and emotional learning: behaviours and class management; 2) Languages teaching and teaching methodologies; 3) Digital literacies and gamification; and 4) School projects and innovations.
- b. Ideas and prior beliefs: With the participating students, previous knowledge was contrasted and updated in the face-to-face meetings. This allowed students to discover more points in common than differences. Empathy and affinities developed between the two participating student groups.
- c. Inquiry and targeting: Students have written and reflected on themselves in the first person, sharing experiences and thoughts in some ways intimate and personal. They have also shared relevant aspects of the context, the type of centre and their educational projects. Finally, they have focused their observations on certain disciplines or specific pedagogical fields, based on a desire for specialisation previously chosen in their professional curriculum.
- d. Transformation: The change or evolution resulting from the reflexive cycle occurs in the peer dynamics from the dialogue established between them. The 'critical friend' relationship allows participants to move forward and build a joint text or 'narrative' that constitutes the core of the new knowledge. In our project there is mainly a dynamic based on the contrast of experiences as well as the positive feedback on the experience reported by the other, and, finally, the emergence of questions or request for clarifications that explain in themselves the conceptual and cultural gaps between the contexts.

Conclusions

We argue that this pilot project can offer a functioning model for supporting such student collaboration in the future, not just within the context of teacher training but across a whole portfolio of courses and subject disciplines. With the massification and marketisation of higher education, developing new forms of partnership working are essential; not least in the context of internationalisation and cross-national collaborative working. While individual and/or teams of academics often work together on research projects, students rarely get the opportunity to collaborate and learn from each other. This project seeks to redress this by trialling the peer-to-peer mentoring scheme as the first stage in developing a new model of partnership working among HEIs internationally.

We benefit society with open-minded professionals, promoting inclusion and being capable to learn from others. Building empathy across different cultures and growing teamwork capacities through higher education at the present and in future societies around the world is crucial.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Alsina, A., Ayllon, S., Colomer, J., Fernandez-Pena, R., Fullana, J., Pallisera, M., Perez-Burriel, M. & Serra, L (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education* 63, 148-158.
- Andrews, J. & Clark, R. (2011). *Peer Mentoring Works! How Peer Mentoring Enhances Student Success in Higher Education*. Birmingham: Aston University
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. DOI: [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354)
- Cañabate, D., Serra, L., Niell, M., Nogué, L., Serra, T. & Colomer, J. (2018). Sustainable Peer Feedback in Higher Education: Category-Driven Analysis on Pre-Service Students' Perceptions. DOI:10.20944/preprints201810.0436.v1
- Collings, R., Swanson, V. & Watkins, R. (2016), 'Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK'. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995-2010.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). London: SAGE.
- Vásquez-Colina, M. D.; Robin, M.; Lieberman, M, & Morris, J. D. (2017). A case study of using peer feedback in face-to-face and distance learning classes among pre-service teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 504-515. DOI: [10.1080/0309877X.2015.1135884](https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1135884)
- Waggoner, A. (2018). Improving the quality of constructive peer feedback, *College Teaching*, 66(1), 22-23. DOI: [10.1080/87567555.2017.1349075](https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1349075)
- Zhu, Q. & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning, *Higher Education Research & Development*, 37:4, 883-897. DOI: [10.1080/07294360.2018.1446417](https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417)

Improving future occupational health practitioners' competences for the management of techno-stress and excellence

Czakert, Jan Philipp¹; Armadans, Immaculada²; Pfaffinger, Katharina Felizitas³; Berger, Rita⁴

¹Universitat de Barcelona, philippczakert@ub.edu

²Universitat de Barcelona, iarmadans@ub.edu

³Ludwig-Maximilians University Munich, katharina.pfaffinger@psy.lmu.de

⁴Universitat de Barcelona, ritaberger@ub.edu

ABSTRACT

In times of steadily increasing numbers of burnout in European workplaces, we propose in the frame of the IMPRESS project (Project reference: 588315-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-KA) a common assessment and intervention program for HEI students in occupational psychology focusing on excellent stress management. The program is based on results of an online survey that found similar work-related stress factors in the four participating countries. Following a scientist-practitioner model, HEIs as well as practitioners of these countries developed a training offering assessment, intervention and excellence-related competences for stress-management using online tools. A first pilot was carried out in the Bachelor of Psychology, subject Organizational Behavior (UB) with 18 bachelor and 10 Master students using an online assessment tool, seminars and case studies. Evaluation of the competences acquired, and the seminars and case studies showed satisfactory results.

KEYWORDS

Stress management, blended learning, global workplace, HEI, assessment, intervention.

Objectives

The objective of the EU project is to enable HEI and business professionals to gain a perspective on work related stress issues. This includes how they impact all aspects of the business including management style, cost of absenteeism, work organization and organizational structure, work-life balance, demographic changes, the upgrading of unskilled and skilled workers, information overflow, stress caused by poor fit with physical and mental health issues.

One major focus is on how young people have to be prepared in order to sustain their health and their employment until retirement in an economic situation where changing employers and sectors is becoming part of a regular employment history. The intention of the project is to develop and validate an innovative toolset allowing identifying and dealing with stress related issues in the organisations and to support them with new coaching and training materials in solving the identified problems. The project aims to incorporate this educational model into existing programmes for (young) professionals who work closely with personnel systems. An alternate implementation would be as a standalone programme for existing practitioners.

The particular objectives and the results are:

1. Develop a concept-based self-evaluation
2. Develop an education module based on experiences in industry that equips professionals working in industry with the necessary knowledge and skill sets needed

to deal with the work-related stress issues that occur in a continuously changing work environment.

3. Develop a suite of practical tools that can be used by suitably trained professionals to quantify stress levels in an organisation and at an individual level, especially with regard to the ability to work under pressure.
4. Design and pilot test an appropriate training approach for young people with the objective to enable them to cope with the challenges on the labour market by reducing the stress factors either before being employed or when they start their professional career.

The project is carried out in Germany, Spain, Ireland, Latvia in Higher Education and in Industry.

Theoretical foundation

Techno-stress can have severe consequences for individuals (Berger, Romeo, Gidion, & Poyato, 2016), organizations' human and economic capital. Survey results of European polls on safety and health at work show an increasing level and relevance of stress at work (European Agency for Safety and Health at Work, 2013, 2014, 2018). Studies in the digitalized work environment which integrate classic as well as "new" stressors emerging from work 4.0 and at the same time investigate cross cultural differences are not yet existing. This is why a questionnaire based on a theoretical model by Reif, Spieß and Stadler (2018) and Demerouti and Bakkers (2011) Job Demands–Resources model was developed and tested in four countries.

Context of the application

A first pilot was carried out in the Bachelor of Psychology, subject Organizational Behavior (UB) with 18 bachelor and 10 Master students using an online assessment tool, seminars and case studies. Evaluation of the competences acquired, and the seminars and case studies showed satisfactory results.

Participation

We piloted first seminars for both bachelor as well as master students, and will carry out pilot seminars for practitioners in all countries before the date of the present congress.

Evaluation

For evaluation purposes, bachelor as well as master students participated each in a corresponding seminar with both theoretical and practical components: At bachelor level, theoretical competences about stress management were evaluated following a multiple-choice test design, evaluating the seminars with marks of 9,4 from 10 points. Practical competences were evaluated within a student group work, where students applied theory to a real company case, with marks of 8,9 from 10 points. At master level, the company case study was evaluated with marks of 8,7 from 10 points.

Results and conclusions

Within the scope of the project, several results and conclusions can be drawn:

1. Education for the management of techno-stress and excellence nowadays has a growing relevance and is needed: European reports, preliminary own surveys among students and practitioners, all suggest a demand and interest for deeper knowledge and competences in how to assess and intervene techno-stress factors at work.

2. Techno-stress and needed competences seem to be transversally and cross-culturally existent in similar ways and suggest a global training program: Similar results between the four assessed countries confirm the common assessment and prompt for a global cross-culturally available intervention, which facilitates localization of the developed learning modules.
3. Evaluation results show good theoretical and practical competences for both, bachelor and master students.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Berger, R., Romeo, M., Gidion, G., & Poyato, L. (2016). Media use and technostress. *Proceedings of INTED2016 Conference*, 7th-9th March 2016, Valencia, Spain. DOI: 10.21125/inted.2016.1092

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1-9. Doi: 10.4102/sajip.v37i2.974

European Agency for Safety and Health at Work (2013). European Opinion Poll on Occupational Safety and Health. Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/safety-health-in-figures/eu-poll-press-kit-2013.pdf>

European Agency for Safety and Health at Work (2014). Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risks. Retrieved from https://osha.europa.eu/de/tools-and-publications/publications/literature_reviews/calculating-the-cost-of-work-related-stress-and-psychosocial-risks

European Agency for Safety and Health at Work (2018). Management of psychosocial risks in European workplaces - evidence from the second European survey of enterprises on new and emerging risks (ESENER-2). Retrieved from <https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/executive-summary-management-psychosocial-risks-european/view>

Reif, J., Spieß, E. & Stadler, P. (2018). Effektiver Umgang mit Stress -Aspekte des betrieblichen Gesundheitsmanagements [Dealing with stress effectively – aspects of corporate health management]. In F. Brodbeck, E. Kirchler & R. Woschée (Eds.), *Die Wirtschaftspsychologie* [Economic Psychology]. Berlin: Springer.

Mídias e educação: possibilidades de criação em sala de aula

Reginato, Tanise

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, tanisereginato@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compartilhar reflexões que resultam de uma experiência pedagógica, a qual fez uso de mídias em sala de aula como metodologia a serviço da autoria, a qual auxilia nos processos de criação e aproxima o uso cotidiano das diversas mídias e suportes com situações de ensino e aprendizagem. Pretende-se destacar a importância da experiência estética e o uso das mídias na educação, como um movimento experimental e de reflexão que gera uma ruptura nas formas habituais de se relacionar com cenas e imagens ordinárias, possibilitando sua ressignificação. Exercício criativo e sensível, é relevante considerá-lo como uma metodologia aberta, sem resposta única, podendo gerar e transformar-se em múltiplas e diversas propostas contribuindo para uma formação docente que se aproxime de questões da visualidade contemporânea e dos sujeitos envolvidos em contextos educativos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, mídias, criação de imagens, experiência estética, autoria.

ABSTRACT

This article aims to share reflections that result from a pedagogical experience, which made use of media in the classroom as a methodology at the service of authorship, which assists in the processes of creation and approximates the daily use of several media and supports in teaching and learning situations. It is intended to highlight the importance of aesthetic experience and the use of media in education, as an experimental movement and reflection that generates a break in the usual ways of relating to ordinary scenes and images, enabling their resignification. As creative and sensitive exercise, it is relevant to consider it as an open methodology, without a single answer, which can generate and transform itself into multiple and diverse proposals, contributing to a teacher education that approaches contemporary visual issues and the subjects involved in educational contexts.

KEYWORDS

Education, media, image creation, aesthetic experience, authorship.

Introdução

Este trabalho é resultado de um caminho que está sendo percorrido na busca de refletir e compreender sobre a visualidade contemporânea em consonância com processos formativos, dialogando com narrativas da arte e da mídia no cotidiano. Ao seguir na direção da formação continuada, em um curso de Pós-Graduação em Educação, exponho o desejo de conhecer possibilidades de criação, reflexão e pesquisa que ajudem a expandir alguns modos de olhar para práticas educativas, identificando desafios e tendências da área e problematizando a formação de professores e as diversas experiências que derivam dessas relações.

Durante meu trajeto de pesquisa no mestrado, alguns disparadores contribuíram para pensar sobre autoria e processos de criação de imagens em sala de aula, problematizando o uso das mídias enquanto suporte tecnológico que, com frequência estão acessíveis nos contextos educativos, mas que nem sempre são utilizados de maneira a pensar nas possibilidades de criação a partir da experiência estética dos sujeitos que habitam espaços cotidianos como a escola ou a universidade. Assim, o objetivo deste trabalho é compartilhar

as reflexões que surgiram a partir do encontro com colegas professores e estudantes durante uma oficina que ocorreu na modalidade de Extensão Universitária. Ressignificar situações de ensino e aprendizagem a partir de cenas e imagens ordinárias do cotidiano possibilita considerar a experiência estética como parte importante do contexto educativo em uma contemporaneidade que é atravessada por relações complexas no uso de diferentes mídias, especialmente as mídias que capturam e reproduzem imagens e audiovisuais.

Mídias: do contexto educativo à experiência estética

O contexto educativo contemporâneo nas grandes cidades brasileiras, traz consigo o desafio de uma educação escolar em meio à rotina de sujeitos rodeados por telas e tecnologias de reprodução de imagens. Apesar disso, nem sempre os espaços educativos e seus profissionais dispõem de recursos e formação para possibilitar a criação de imagens, de forma a gerar um conhecimento significativo e transformador da realidade na qual se está inserido.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia, que formam professoras e professores para lecionar na Educação Básica, muitas vezes não dão conta das constantes mudanças que perpassam uma sociedade midiática, especialmente em relação à velocidade e quantidade de informação que acompanha o acesso às mídias. Essas transformações, afetam singularmente estudantes e professores, uma vez que imagens e audiovisual estão inseridos em suas vidas cotidianas e como dito anteriormente, nem sempre existe um lugar de uso crítico e problematização desses meios nos processos de aprendizagem formais. Então, surge a necessidade do compartilhamento e ampliação de espaços que se abram ao contato, interação, exploração e criação de imagens, com diferentes mídias, sob diversas perspectivas, contribuindo na formação de professores e estudantes para que estes aprendam e construam formas de conhecer a partir e com imagens.

As mídias engendram toda uma cultura de imagem que explora os sentidos e “os meios de comunicação constroem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais”, como nos lembra Fischer (1997, p.59). Nesse âmbito, é importante ressaltar que imagens e audiovisuais produzem inúmeros imaginários, memórias, representações sociais, as quais desencadeiam concepções que o escopo deste texto não dará conta de discutir, por isso, o que interessa aqui é pensar na presença das mídias em contextos educativos como suporte que auxilie na criação e não apenas na transmissão ou reprodução de conteúdos, expandindo e potencializando seus usos e refletindo a partir da experiência. Considero assim, uma perspectiva onde a autoria e autonomia dos estudantes possam ser estimuladas com o auxílio de mídias como por exemplo os telefones móveis, sem ignorar que a mediação desse processo chega primeiramente a partir dos signos, da linguagem e do pensamento, onde as mídias são canais que veiculam e multiplicam esses códigos e linguagens em uma relação de complexidade (Santaella, 2003).

Ainda que a discussão do conceito de mídia não seja central aqui, é importante esclarecer que a palavra será utilizada considerando o postulado por Santaella (2003, p.25), quando diz que “mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam”. Também, ao pensar a presença das mídias nos espaços educativos, convém reconhecê-las em uma relação didática para além do suporte ou complemento ilustrativo, mas encarando-as como possibilidade de socialização, participação (Annibal, Luvizotto & Alaniz, 2017) e criação que aproxima o sujeito que interage com movimentos da cultura e da arte, resultando em novas experiências estéticas.

Desse modo, acompanhando a difusão do uso das mídias, a experiência estética se faz presente enquanto uma experiência singular que é também social, cultural e que, de diversos modos, intensidades e complexidades influencia na vida dos sujeitos que transitam por espaços educativos, abrangendo múltiplos aspectos do cotidiano. Com isso, concebo a experiência estética “como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade” (Pereira, 2011, p.111).

A experiência estética, segundo Pereira (2011), inicia com a criação e constituição de um campo de experiência que pode ocorrer em relação com qualquer objeto ou acontecimento. Mas, para que isso aconteça é necessária a atitude estética, que seria condição para se viver uma experiência estética. Esta atitude não seria de ordem premeditada, racional ou intencional, mas sim, uma abertura, uma disponibilidade para perceber os efeitos que determinado acontecimento ou objeto produzem em mim, caracterizando-se por um encontro, um jogo de possibilidades que pode resultar em algo novo.

Ainda conforme Pereira (2011), a experiência estética pode ser abordada do ponto de vista daquele que cria e do ponto de vista daquele que frui. Para aprofundar o conceito a partir de suas variações, seria necessária uma leitura do texto na íntegra, contudo, importa ressaltar neste momento, que a relação da arte com a experiência estética pode ser compreendida como uma experiência singular e subjetiva já que “em última análise, ela serve para produzir efeitos de sentido no criador, no crítico e no público (Pereira, 2011, p. 113).

Então, se a produção de sentido que evidencia a experiência estética, é resultado da abertura, do entrelaçamento entre o sujeito e o acontecimento ou objeto, ao tratar da possibilidade de criação em sala de aula, convém considerar uma conexão com as sensibilidades e os modos de subjetivação da cultura visual contemporânea que nos remete a “uma dimensão estética, que é também política, pois diz respeito à manutenção ou não de uma determinada hegemonia naquilo que se vê, sente, fala, inventa e circula” (Walter, 2015, p.199), ou seja, a dimensão política que abrange a produção de imagens está sempre presente, uma vez que a nossa relação tem sido cada vez mais com as imagens das coisas, do que com as coisas propriamente ditas.

Essas proposições conduzem a um caminho de muitas perguntas. Será que consideramos a produção de imagens e audiovisuais em sala de aula como uma experiência de formação que possibilita o exercício da autoria? Qual o potencial do uso das mídias em contextos educativos? Como criar espaço em sala de aula para explorar a cultura visual de modos não hegemônicos? Como ampliar o repertório de experiências estéticas dos sujeitos?

Na busca por respostas e nas reflexões geradas durante e após a vivência da oficina, tencionei encontrar pontos de luz, não uma luz holofote que ilumina com exatidão um ponto obscuro, mas tão somente um feixe de luz movente, uma projeção de raios luminosos que possa convergir a um ponto, ofuscando certezas comuns e ajudando a desvendar novas passagens do caminhar incerto que se constitui a educação contemporânea brasileira.

A oficina

Oferecida pelo Núcleo de Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUCC - UFRGS), a prática foi realizada por meio de uma atividade de Extensão Universitária e ocorreu no prédio anexo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da mesma Universidade. O evento teve a duração de 4 horas e foi divulgado por e-mail com a imagem de um cartaz em anexo (Figura 1), indicando local de realização, endereço para inscrição na atividade e público alvo, a saber alunos e professores de escolas públicas. Compareceram professores da rede de educação básica do município de Porto Alegre e alunos de diversos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade, em especial, estudantes dos cursos de Licenciatura.

As ministrantes (vinculadas à Universidade e com formação acadêmica ligada à área de Educomunicação), utilizaram suportes e linguagens próprias dos recursos de áudio, vídeo e fotografia, para problematizar diferentes abordagens metodológicas que podem ser utilizadas em sala de aula em consonância com os meios contemporâneos de comunicação e de reprodução de imagens.



Figura 1. Cartaz de divulgação da oficina. Fonte: Reprodução Prorext/UFRGS.

No dia do evento, após breve explicação e apresentação, os participantes foram direcionados para atividades ora coletivas, ora em pequenos grupos e também em duplas ou individual. Dentre as propostas de atividades, havia a elaboração de um painel coletivo com adesivos que foram recortados e colados na parede para em seguida filmar o local; a criação e gravação de um roteiro (*storyboard*) baseado em uma sequência de seis planos cinematográficos (Figura 2): grande plano geral, plano geral, plano médio, plano americano, primeiro plano e close; e o exercício intitulado *Minuto Lumière*.



Figura 2. Atividade storyboard. Fonte: própria.

O *Minuto Lumière* é uma prática inspirada nos primeiros filmes de autoria dos Irmãos Lumière. O exercício, que pode ter diferentes versões e adaptações, durante a oficina consistiu em fazer a gravação de um vídeo com o próprio aparelho celular a partir das seguintes regras: o vídeo deveria ter a duração de um minuto e a cena ou objeto a ser registrado deveria estar nos arredores do local onde o grupo se encontrava, durante esse tempo a cena não deveria ter corte, mudança de ângulo ou enquadramento, nem qualquer interferência por parte do realizador. Assim, em pequenos grupos, em duplas ou sozinhos, os participantes da oficina deveriam fazer uma escolha de cena e gravar o vídeo que, ao retornar à sala, seria exibido para o grupo na tela do projetor. Nenhuma das atividades foi exposta em detalhes extensos

ou encerradas em uma metodologia fechada, mas cada proposição baseava-se em algumas regras fixas que orientavam o trabalho. Ainda assim, houve liberdade para criar, a oficina tinha como pressuposto a experimentação da autoria.

Apenas para me deter à última etapa do exercício realizado, pondero que assistir o vídeo realizado pelos colegas fez pensar na diversidade de olhares que surgem a partir de uma mesma proposta, na condição de um mesmo espaço. Fez pensar também, na riqueza de detalhes que passam despercebidos ao olhar passageiro que apenas visualiza e não se detém, pois, o exercício exige que se faça uma escolha, um recorte, observando o que está à nossa volta, direcionando o foco de nossa atenção. Assistir e debater o que se produziu possibilitou ampliar a discussão para o que o outro vê, proporcionando uma relação de alteridade e de empatia com a subjetividade que se coloca em questão diante do que se produz.

Ao tecer relações das atividades realizadas com o fazer docente, é possível pensar no professor como um mediador que propõem e estimula uma diversidade de práticas e interpretações críticas que geram questionamentos acerca das formas de ver o mundo, o outro e a si mesmo através da experiência da criação aproximando o trabalho pedagógico de possibilidades que geram experiências estéticas significativas. Especificamente no atual contexto da educação brasileira, urge a necessidade de instigar outros olhares e perspectivas sobre a produção de imagens, problematizando os usos das mídias, o pensamento em torno das artes e os processos de autoria.

Autoria, educação e arte: alguns elos

Segundo Padilha (2011), a autoria entendida a partir do teórico russo Mikhail Bakhtin, é construída em um movimento interlocutivo e alteritário, não somente em relação à literatura (da qual trata mais especificamente o autor), mas em um movimento que nos coloca como autores em ato e ação na vida cotidiana. Desse modo, é preciso compreender que existem diferentes configurações de autoria, sendo que cada sujeito produz e responde ativamente a outros sujeitos que produzem formas próprias de autoria em várias situações da vida (Padilha, 2011). Amparada em Bakhtin, a autora referencia especialmente as linguagens escrita, lida, falada, mas acredito que tal preceito possa ser aplicado à linguagem audiovisual e imagética que também e cada vez mais, está presente em nosso dia-a-dia.

A forma como olhamos, ouvimos, reproduzimos e compreendemos imagens, áudios e vídeos necessita, portanto, de uma corporeidade da ação que amplie o conceito de autoria. Daí a importância da proposta vivenciada na oficina, que se constituiu em um espaço para experimentar e imaginar possibilidades de criar. O crítico de cinema Alain Bergala ao tratar da experiência como algo insubstituível, diz que “[...] Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria (Bergala, 2008, p. 171).

Essa “experiência insubstituível” a que se refere Bergala, que tem a ver com um fazer, com ação, remete ao que foi experienciado na oficina, onde os participantes fizeram uso de conhecimentos que tem origem na arte do cinema para criar suas próprias imagens e vídeos, estabelecendo, portanto, outras relações que não apenas de espectadores passivos, mas, vivenciando condições para expandir sua compreensão da visualidade para uma dimensão de contato. Contato que mobiliza saberes de diferentes ordens, saberes que fomentam a criação de algo novo, ainda que esse “algo novo” seja algo imaterial como um pensamento, um olhar, uma reflexão, uma imagem.

No livro intitulado *A Hipótese Cinema* (2008), Bergala propõem e explica o exercício intitulado *Minuto Lumière*. O autor trata da atividade como uma experiência de criação e de iniciação ao cinema que, enquanto arte, enquanto criação, ajuda a promover um encontro com a alteridade, numa relação consigo pelo olhar do outro, contato sensibilizado a partir da

experiência que comunica, produz sujeitos e cultura, que também assume “nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (Fischer, 1997, p. 61).

Pensar e refletir no que vemos e no que o outro vê e suas significações, remete às leituras que fazemos da visualidade, como bem nos lembra Pillar (2006) no livro *A Educação do Olhar no ensino das artes*. Na apresentação a autora expõe que o ato de ler não é exclusivo à linguagem verbal e escrita e emprega o uso do termo *leitura* também para imagens. Conforme Pillar, ao referir especialmente a leitura de imagens de obras de arte, é necessário “[...] perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem”. Colocação que podemos acrescer a outras categorias imagéticas, considerando que as imagens são produzidas por sujeitos em determinado contexto, segundo sua visão de mundo. Assim, a leitura, percepção, compreensão e atribuição de significados “vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo” (Pillar, 2006, p. 15).

Ainda que a autora faça referência, especialmente a leitura de imagens de obras de arte, reitero que é possível atribuir suas considerações para a produção de imagens no cotidiano da sala de aula. Durante as atividades realizadas na oficina, tanto a percepção objetiva dos elementos esteve em jogo na criação dos vídeos, quanto a compreensão de que tais elementos estão entrelaçados ao contexto espaço-temporal e à subjetividade dos sujeitos que estão envolvidos em sua produção, promovendo um vínculo com as imagens que possibilitou um deslocamento de posição dos sujeitos envolvidos que, além de espectadores tornaram-se também produtores do que visualizavam.

Ao ler as imagens que os colegas produziram durante aquela tarde em estivemos envolvidos nas atividades da oficina, mostrou quão significativa pode ser a experiência estética a partir da autoria, pois os sujeitos são estimulados na tarefa de atribuir às imagens, sentidos que exigem imaginação e apropriação do mundo imediatamente próximo.

Uma formiga carregando um pedaço de folhagem no chão (Figura 3), o pássaro que não se sabia que estava lá e repentinamente alça vôo por entre as folhas da grande árvore, os tantos pés que transitam entrando e saindo do edifício, as diferentes reações dos que passam e percebem (ou não) a gravação fortuita. A percepção desses elementos da visualidade cotidiana, que surgiram a partir da apreciação dos vídeos produzidos, atribuiu uma experiência estética e sensível a elas, fazendo acontecer a possibilidade de um encontro com a autoria e com a alteridade para pensar e se relacionar de uma forma outra com as imagens e com a própria compreensão de mundo do sujeito, que é o outro, mas que também “sou eu”.



Figura 3. Imagem reproduzida a partir de vídeo elaborado na atividade Minuto Lumière. Fonte: própria.

Os sentidos gerados naquela tarde reverberam até esses escritos, fazendo pensar em novas disposições para a formação docente, em tendências e compromissos que podem ser assumidos no âmbito da educação, os quais estejam ligados a um processo de criação e reflexão sobre as imagens do cotidiano. Em vista disso, deve-se considerar não somente

propostas de trabalho interdisciplinares com as mídias, como um ensino baseado na experiência estética que pode ser estimulado a partir de elementos da arte. Ao aproximar a formação de professores do ensino básico com o uso de mídias, com o cinema enquanto arte, linguagem e estética, surge uma experiência em que o sentimento ganha força, um sentir que “não é implantado, não é natural, muito menos artificial, é construído, porque sentido, porque experimentado. Mas qual sentimento é esse, que nasce de uma experiência de punção e afetação? O sentimento de que é possível criar!” (Neto, 2015, p.6).

Considerações finais

As aprendizagens mobilizadas durante a oficina, proporcionaram um aprofundamento na reflexão sobre o uso das mídias em sala de aula. Ao traçar relações das atividades propostas com algumas inquietações teóricas, buscou-se dar sentido e tornar ainda mais significativa a experiência vivida, evidenciando uma diversidade de práticas e interpretações que são possíveis para pensar e trabalhar com a visualidade em contextos educativos, instigando formas de ver o mundo através da autoria, e, potencializando a experiência estética do sujeito que se abre para expandir a própria subjetividade num movimento de conexão entre a vida cotidiana e a arte como processo intrínseco de criação e de questionamento.

No contexto da educação contemporânea brasileira, urge instigar olhares que oportunizem diferentes perspectivas sobre a produção de imagens, especialmente em sala de aula, pensando nas aproximações com a arte, problematizando os usos das mídias, a formação de professores e a significação e valorização da experiência através de práticas que estimulem a autoria.

Assim, neste caminho desafiador de prática e reflexão, destacou-se a importância do uso das mídias em sala de aula e contextos educativos como um processo que busca uma aproximação e interação com a cultura dos sujeitos contemporâneos, experimentando, socializando e refletindo sobre as formas habituais de se relacionar com as imagens, não somente transmitindo ou reproduzindo, mas criando e transformando-as. Ao criar e ponderar sobre e com as imagens, é possível estabelecer uma relação de percepção sensível e singular da contemporaneidade, construindo sentidos a partir de diferentes pontos de vista reconhecendo em si e no outro um potencial fundador de narrativas, de conhecimento e, portanto, de transformação. Do deslocamento e ruptura do uso passivo das mídias em sala de aula, para uma perspectiva que busca uma relação de vivência e exploração criativa, surge a possibilidade de uma nova atitude ante a relação do sujeito com as mídias e seu entorno, gerando experiências com um grande potencial formativo para os sujeitos nelas implicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Annibal, S.; Luvizotto, C; Alaniz, É. (2017). Mídia-Educação, educomunicação e formação de professores. *Revista ALAIC*, 14(26), 64-72. [on line]. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/924/463> [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN: 1807-3026

Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink: CINEAD-LISE-FE/UFRJ.

Neto, H. F. A. (2015). O cinema como experiência de criação: relatos da aplicação de uma didática fílmica de Alain Bergala. *Revista Eletrônica: Ensino de Sociologia em Debate*, 1(5), 1-12. [on line]. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/5%20Edicao/01%20ARTIGO_HENRIQUE%20FERNANDES.pdf [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN: 2317-9961

Fischer, R. M. B. (1997). O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. 22(2). [on line]. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71363/40517> [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN: 2175-6236

- Padilha, S. J. (2011). Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. *Polifonia*, 18(23), 91-102. [on line]. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/24> [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN: 22376844
- Pereira, M. V. (2011). Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 111-123. [on line]. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566> [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN 1646-401X
- Pillar, A. D. (Org.) (2006) *A Educação do Olhar no ensino das artes* (4. ed.). Porto Alegre, Brasil: Editora Mediação. ISBN 85-87063-32-4
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. 10(22), 23-32. [on line]. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493> [Consulta: 05 de outubro 2019]. ISSN 1980-3729
- Walter, F. O. (2015). O lugar do pedagógico nos filmes para crianças. *Pro-Posições*, 26(3), 185-204. [on line]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0185.pdf> [Consulta: 06 de outubro 2019]. ISSN 1980-6248

Educação em direitos humanos na escola hacker

Lapa, Andrea¹; Vital, Tainá²; Silva, Sabrina³

¹Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, andrea.lapa@ufsc.br

²Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, tai.revelles@gmail.com

³Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, sabrinaseverosilva@gmail.com

RESUMO

O artigo trata de uma intervenção na e com a escola básica para a educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva hacker. O objetivo final está em criar, experimentar e avaliar uma metodologia de intervenção ativista para a formação cidadã que estabeleça na escola um novo paradigma, centrado em uma educação para a autoria, colaboração e produção: a escola com jeito hacker de ser. No relato da experiência, são problematizados alguns desafios como: a ausência da perspectiva hacker na integração de TIC, a dificuldade de superar os engessamentos da escola e o descompasso entre a ética hacker e a escola.

PALAVRAS-CHAVE

Metodologias colaborativas, direitos humanos, ética hacker, mídia-educação, formação para a cidadania.

ABSTRACT

The article presents an intervention in and with the school for human rights education from a hacker perspective. The ultimate goal is to create, experiment and evaluate an activist intervention methodology for citizen education that establishes a new paradigm at school, centered on an education for authorship, collaboration and production: the hacker school. Some challenges were identified in a preliminary analysis and were brought to debate, such as: the lack of hacker perspective in the integration of ICT, the difficulty of overcoming the school traditional structure and gap between the hacker ethic and the school.

KEYWORDS

Collaborative methodologies, human rights, hacker ethics, media education, citizenship education.

Apresentação

A experiência que vamos relatar trata do Projeto Conexão Escola-Mundo: espaços inovadores para formação cidadã, que tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão do governo federal de fomento à pesquisa no Brasil. É um projeto de pesquisa-ação participativa, de abordagem crítica e ativista, que produz conhecimento sobre os desafios que se apresentam à educação no contexto da cultura digital enquanto experimenta na escola básica um novo paradigma educativo que chamamos de escola hacker. A intervenção se desenrola em dois contextos de escola pública no Brasil, uma em Salvador/BA e outra em Florianópolis/SC, onde professores universitários, professores da escola básica, e estudantes de graduação, pós-graduação e ensino médio trabalham colaborativamente na intervenção, enquanto compartilham este mesmo campo para uma grande diversidade de pesquisas.

Neste artigo, apresentaremos a intervenção realizada no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Em uma parceria universidade-

escola, foi desenvolvida uma metodologia de intervenção educativa, que foi criada na e com a escola através de processos colaborativos nos quais estamos todos engajados. Trata-se de uma experiência de construção coletiva de projetos de ação para a educação em direitos humanos com integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para evitar o termo intervenção, que tem uma conotação negativa no Brasil como ações top-down no contexto escolar, nomeamos de metodologia de ação, a qual detalharemos a seguir.

Objetivos

Nosso ponto de partida foi a observação de pesquisadores, professores e ativistas acerca do aumento da intolerância, o discurso de ódio e a violência no mundo contemporâneo. A conexão global de distintos contextos culturais, ao invés de propiciar o convívio respeitoso da diversidade, tem se convertido em espaço propício para a difusão do fascismo e outras formas de violência para as quais crianças, jovens e adultos se sentem despreparados.

Nesse cenário, a potencialidade de empoderamento de cidadãos a partir de imersão tecnológica - dada por novas formas não hierárquicas e bidirecionais de comunicação - mostra-se mais como uma expectativa não realizada. Não mais condicionados por restrições técnicas, o acesso à informação e ao conhecimento, assim como a habilidade dos indivíduos lidarem criticamente com ele, ainda está subjugado a outras formas de expressão do poder. Essas formas reproduzem estratégias contemporâneas de colonialismo ao dificultar a superação do papel de consumidores para o de cidadãos na cultura digital.

Assim, chegamos ao âmago da nossa preocupação: a formação dos sujeitos. Na atual conjuntura, que afeta a todos mas especialmente populações vulneráveis, a educação desempenha um importante papel, pois é um espaço estratégico para a educação cidadã em bases democráticas e inclusivas. Em especial a escola, que, se por um lado é um espaço profundamente controlado, é, simultaneamente, o lugar complexo e multifacetado de onde pode emergir uma prática transformadora, capaz de propor uma educação em direitos humanos como a base da cidadania na cultura digital, imprescindível para a solução de problemas históricos da nossa sociedade.

O objetivo final está na criação de uma metodologia transformadora para a formação cidadã que estabeleça na escola um novo paradigma, centrado em uma educação para a autoria, colaboração e produção: a escola com jeito hacker de ser. Ela se desdobra em orientações para o ensino e para a formação de professores, mas também em recomendações para políticas públicas originais, que dêem conta deste desafio nacional de combate às desigualdades produzidas e reproduzidas, principalmente no sistema educacional.

Nossa hipótese é de que a perspectiva hacker pode se constituir em um ecossistema favorável à formação de cidadãos para os direitos humanos na cultura digital, e que pode e deve ser incorporada às práticas pedagógicas nos contextos educativos formais e não formais.

Fundamentação teórica

Desde a expansão da internet, testemunhamos a erosão dos limites tradicionais das mídias clássicas e o aparecimento de práticas participativas que surgem em torno de um novo ecossistema midiático chamado cultura digital. Enquanto alguns entusiastas celebram o poder da tecnologia de renovar a vida política, cultural e cívica, de liberar populações oprimidas, incluir os explorados e marginalizados (Rheingold, 1993; Benkler, 2006; Shirky, 2011), pensadores mais céticos denunciam a trivialização da política e da cultura, a desumanização das relações e o esfacelamento do tecido social (Keen, 2007; Turkle, 2011). Para evitar a condenação de tecnóforos e a celebração ingênua dos tecnófilos, a cultura digital necessita ser vista em sua ambivalência por uma via alternativa (Rüdiger, 2011), que reconheça a não neutralidade das tecnologias e a ameaça, sempre presente, da (re)configuração da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985; Feenberg, 2002), mas que, também, transcenda estes limites em busca de oportunidades.

Um espaço de possibilidade estaria na valorização da comunicação no desenvolvimento de novas formas de associação e solidariedade em uma sociedade mais livre (Kellner, 1989) e, na sua esteira, a premente formação crítica de sujeitos. Porque o problema, e tampouco a solução, está na tecnologia em si. A potencialidade de subversão da lógica programada (Machado, 2002) estaria no controle humano das tecnologias e o seu maior obstáculo ainda tem sido o nosso fracasso em inventar instituições apropriadas para produzir esta alternativa (Feenberg, 2002). Aqui se localiza este projeto, no reconhecimento das determinações postas pelas tecnologias enquanto buscamos formas alternativas de apropriação que atendam objetivos mais humanos e sociais.

O fato é que jovens e crianças encontram-se imersos na cultura digital. Dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil de 2015 (CGI.br, 2016) mostram que 79% das crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos são usuários de internet, totalizando 23,4 milhões. O acesso cresce em todos os lugares, especialmente com apoio da telefonia móvel. Exceto nas escolas, que registraram queda entre 2012 (42%) e 2015 (32%), também justificados pela proibição legal do uso de celulares nas escolas de alguns estados brasileiros.

Entre os conectados, a pesquisa mostra que 6% das crianças e adolescentes já se sentiram discriminados na rede no último ano, o equivalente a 1,4 milhão de jovens. Os principais motivos alegados à discriminação são pela cor ou raça (25%), a aparência física (14%) e por gostarem de pessoas do mesmo sexo (11%). A latência do ciberespaço como um espaço educador envia uma demanda explícita à escola e à educação como um todo: a urgência de conhecer e reconhecer neste lugar as possibilidades de formação emancipadora que podem ser apropriadas nas práticas pedagógicas do contexto escolar.

Concordamos com Antunes e Zuin (2008) sobre a educação ser o caminho para a superação da barbárie. No entanto, em sua forma atual, a educação reflete e espelha estes modelos competitivos e excludentes das redes sociais e, ao contrário do esperado, ajuda a explicitar e reforçar, cada vez mais, as relações de heteronomia estabelecidas no mundo para além dos muros escolares. O verdadeiro salto para a superação da barbárie (o não reconhecimento do outro e a conseqüente tentativa de sua exclusão) se dá através de uma educação que proponha a aceitação da alteridade e a necessária convivência democrática da pluralidade. O caminho para educadores e professores parece ser o de criar espaços que sejam promotores do encontro com o outro. Por esse motivo nos direcionamos para a educação em direitos humanos.

No Brasil, em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Seus fundamentos estão descritos no Parecer CNE/CP no. 8/2012, do qual destacamos sua ênfase em uma formação ética, crítica e política, em que deverá ser promovido, por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos que são diferentes, “o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil” (Brasil, 2012). Uma formação que tem como aspiração ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, articulando dialeticamente igualdade e diferença.

Contudo, apesar de existir um discurso reiterativo que afirma a relevância dos direitos humanos, observamos a multiplicação das violações, no plano internacional e também no nacional. Na contraposição à globalização hegemônica, seria importante considerar a tensão entre universal e particular, onde as diferenças culturais parecem relativizar os direitos tidos como universais. Para articular igualdade e diferença, “isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (Candau, 2008), nos remetemos a Boaventura de Sousa Santos (2006) que propõe abrir espaço para o diálogo intercultural. Esse seria o caminho para a implementar o princípio da igualdade e não discriminação (negativa e positiva). Em sociedades democráticas, mas socialmente fascistas como a nossa, está evidente a demanda lançada à educação.

Destacamos que a educação joga um importante papel na construção e manutenção do empoderamento do cidadão. Por um lado, há os limites colocados por um sistema de ensino

engessado, que determina os conteúdos das escolas em parâmetros curriculares nacionais, padroniza processos a partir da standardização de avaliações. Por outro lado, há visões mais otimistas que reconhecem que este controle e reprodução de uma sociedade pouco justa e igualitária encontra resistência, e que existem muitas ações educativas emancipadoras que acontecem nas brechas desta estrutura.

Para acontecer esta possibilidade, teria que haver outra educação, distinta da realizada pelo atual sistema de ensino. Com um foco maior no processo do que no produto, na criação e vivência de espaços de possibilidade de uma formação democrática e cidadã, que contemplasse a aproximação e o encontro com o outro. A inspiração que temos para um novo paradigma educativo nas escolas é a educação hacker.

Bonilla e Pretto (2015) propuseram uma forma de pensar em alguns elementos inspirados na forma de existir dos hackers que poderiam orientar a necessária mudança de paradigma na educação que apontamos anteriormente. A seguir, destacamos o que os autores apresentaram sobre desdobramentos desses princípios no sistema educacional brasileiro:

- Acesso a todo e qualquer meio de ensino.
- Desconfiança da autoridade. Professores, livros e qualquer fonte de informação deva ser lida com crítica, comparando fontes e ângulos sobre a questão.
- Processos de aprendizagem centrados numa lógica baseada na criação e produção de culturas e conhecimentos e não no mero consumo de informação.
- Acolhimento da diversidade de saberes, culturas e conhecimentos trazidos para a escola por alunos, professores, mídias e materiais didáticos. Lidar com a complexidade e a pluralidade de opiniões dos estudantes para promover a criatividade.
- A defesa da cópia como parte do processo de aprendizagem, assim como o livre acesso a todo tipo de informação (que difere do plágio, pois as autorias são todas reconhecidas).
- A inclusão do erro como parte fundamental dos processos de aprendizagem que têm como foco a busca de formar cidadãos criadores de conhecimentos, saberes e culturas.
- A revisão da arquitetura das escolas para propiciar atividades mais livres e coletivas, que incluem o espaço para uma aula, mas não se limitam a esta organização.

A pergunta que nos desafia é se haveria metodologias capazes de permitir que estes espaços de comunicação em rede fossem apropriados dentro da escola em uma perspectiva de encontro com o outro, de reconhecimento e convívio da diferença, de respeito à pluralidade e de diálogo em busca de um mundo comum possível. A busca dessa alternativa tornou-se um espaço de ação vital para a construção de uma nova escola.

A experiência

Contexto e participantes

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) é uma escola pública federal, que atende crianças e jovens em toda a educação básica obrigatória pela lei brasileira: dos 6 aos 18 anos (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O Colégio conta hoje com 993 estudantes: 684 estudantes do ensino fundamental (1º a 9º ano), 255 estudantes do ensino médio (1º ao 3º ano) e ainda 54 estudantes da educação especial. O ingresso dos alunos do CA se dá por meio de sorteio público, de modo que há uma diversidade socioeconômica e uma procedência pulverizada, com estudantes de diversos bairros do município e de outras cidades.

Trabalham na escola 119 professores, que são servidores públicos federais concursados, muitos com formação em nível de doutorado, que compõem seu trabalho com as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Além do quadro docente, a escola é campo de estágio para cursos da universidade, sejam de Licenciaturas ou Bacharelados. Isso propicia um forte vínculo entre esse ambiente e pesquisas da graduação e pós-graduação da universidade, além de

ser uma ponte entre esses dois universos formativos, que necessitam se retroalimentar para repensarem o processo de educação formal.

O Projeto Conexão Escola-Mundo teve início no CA/UFSC no ano de 2017, com a primeira aproximação dos pesquisadores da universidade com a direção e professores no final do ano letivo, iniciando o 1o ciclo da ação na escola no calendário acadêmico de 2018 (março a dezembro). Naquele ano, participaram do Projeto seis professoras e 180 estudantes, distribuídos nas seguintes turmas: 90 estudantes do 4o ano (9-10 anos); 30 estudantes 5o ano (10-11 anos); 30 estudantes do 2o ano (16-17 anos) e 30 estudantes do 3o ano (17-18 anos). No ano letivo de 2019, participam do projeto: 10 professores e 433 estudantes, distribuídos nas seguintes turmas: 90 estudantes do 5o ano (10-11 anos); 90 estudantes do 7o ano (12-13 anos); 30 estudantes do 2o ano (16-17 anos) e 30 estudantes do 3o ano (17-18 anos). Além de uma orientadora educacional (dos 5os Anos) e uma assistente social.

Metodologia da ação

O Projeto Conexão Escola-Mundo no CA/UFSC se desenvolve em dois âmbitos correlacionados, porém distintos: a) Metodologia da ação (processo de criação e planejamento dos planos de ação - com professores); b) Ação (execução dos planos de ação no contexto de cada turma - com estudantes).

Até julho de 2019 foram realizadas 33 reuniões de planejamento, de aproximadamente 2 horas e 30 minutos cada uma, que foram gravadas em vídeo. Foram organizados dois momentos coletivos de reflexão e avaliação (Seminário de Avaliação, Seminário de Pesquisa) com duração aproximada de 6 horas cada, ambos também gravados. Além deste dados audiovisuais, contamos com materiais que foram produzidos durante as dinâmicas colaborativas (e.g. mapas conceituais, árvores do problema, sínteses de debate, etc.). Nas 54 intervenções em sala de aula já realizadas, se empregou o registro de observação com protocolo por categorias pré-definidas (empoderamento, autoria, colaboração, protagonismo, participação, empatia, integração ao currículo, integração de TIC) e o diário de bordo individual. Também foram coletados materiais produzidos durante a ação, como produções dos estudantes em diversos formatos (e.g. vídeos, mapas da empatia, relato de segredos em urnas, redações, etc.).

Todo este material de registro suporta a reflexão e a análise sobre os dois âmbitos (Metodologia da ação e Ação) e é complementado por outros instrumentos criados individualmente pelos pesquisadores em seus projetos de pesquisa específicos (e.g. questionários online sobre a formação de professores, entrevistas semiestruturadas sobre o desenvolvimento do espírito hacker, grupos focais sobre o protagonismo juvenil). Cada pesquisador cria um desenho de investigação para seus objetivos de pesquisa, tratando e analisando os dados (seus e do coletivo) de modo a responder às suas perguntas específicas de investigação.

Neste artigo, nosso foco está em compartilhar a proposta e a experiência deste projeto de intervenção, isto é, o desenvolvimento da Metodologia da Ação que foi criada na interação de professores da escola e pesquisadores do Comunic.

Para haver uma coerência no Projeto Conexão Escola-Mundo, recortamos alguns princípios teóricos-metodológicos da pesquisa participativa inspirados em Coghlan e Brydon-Miller (2014). Eles orientaram a criação da metodologia da ação, e são eles:

1. As questões a serem tratadas surgem do contexto, pela voz dos próprios envolvidos.
2. Pesquisadores e professores desenvolvem uma visão informada e crítica sobre o contexto real em que se situa o problema. O pesquisador funciona como um organizador da discussão, facilitador e recurso técnico.
3. A prática da auto-reflexão é uma vigilância necessária para evitar tanto a submissão entrincheirada de grupos desfavorecidos quanto a persistência do pesquisador que não abre mão do seu papel de especialista e acaba impondo as suas próprias ideias.

Salientamos que o Projeto propõe a construção de planos de ação na escola a partir do envolvimento ativo de professores e pesquisadores da universidade em práticas colaborativas de empoderamento para a transformação social. A pesquisa e a ação se dão com a participação de todos, do planejamento à execução, na ação e na reflexão. A experiência é promotora da produção de conhecimento a partir do diálogo na construção coletiva de sentidos acerca dos desafios e oportunidades dados às práticas de educação em direitos humanos, através da apropriação crítica e criativa de TIC pela perspectiva hacker.

De maneira resumida, a intervenção na escola segue um processo de sete etapas:

1. Integração universidade-escola - Aproximação com o contexto educativo e constituição de comunidade de prática e de aprendizagem. Apresentação do projeto na escola e integração dos pesquisadores (tanto os membros do grupo de pesquisa quanto os professores da escola). Introdução às temáticas que envolvem a pesquisa, com a problematização no grupo das articulações entre direitos humanos e a integração das tecnologias na cultura digital.

Algumas ações realizadas: reuniões com gestores e professores na escola; participação do grupo de pesquisa na semana de formação e planejamento de toda a escola; reuniões de estudo com os professores na escola.

2. Identificação dos desafios do contexto educativo - Levantamento de demandas na escola através de dinâmicas colaborativas. Desvelamento do contexto de cada turma, com cada professor.

Algumas ações realizadas: oficinas hacker nas turmas - ações pontuais pautadas nos princípios de abertura, colaboração e compartilhamento (Menezes, 2018), p.e. caixa de segredos (e.g. #oqueemimimi); debates sobre os fios soltos; criação de mapas conceituais de problemas.

3. Seleção e aprofundamento do problema educativo a ser trabalhado no ciclo - A partir da escolha de um desafio identificado na etapa anterior, detalhar e caracterizar o problema educativo. Aprofundar e compartilhar a compreensão de possíveis causas e efeitos do problema.

Algumas ações realizadas: a árvore de cada turma (através da metodologia denominada “Árvore de problemas”, utilizada pelo Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos/IDDH, parceiro do projeto); propostas iniciais de plano de ação realizadas por cada professor para resolver o problema educativo.

4. Criação coletiva da intervenção educativa - Elaboração de propostas de intervenção através da técnica Table Top Analysis, que requer uma equipe para a solução coletiva de problemas - Método Task Analysis (Kirwan & Ainsworth, 2005). A metodologia consiste em uma equipe (em número equitativo e com representação de gênero) de pesquisadores da universidade, professores e estudantes da escola, que partem da proposta inicial do plano de ação do professor. Refletem sobre o papel das TIC como problema e como oportunidade para o enfrentamento da questão educativa escolhida, e criam conjuntamente um projeto de intervenção concreto.

Algumas ações realizadas: registros da reflexão coletiva sobre o papel das TIC, brainstorming de ações transformadoras na escola.

5. Detalhamento do planejamento da intervenção - A partir do projeto de intervenção definido na etapa anterior, professores e pesquisadores da universidade se debruçam sobre o planejamento das aulas, atividades e recursos, detalhando o passo a passo para a execução da intervenção educativa.

Algumas ações realizadas: pesquisa de recursos, oficinas de TIC com professores, planos de aula bem definidos.

6. Aplicação da intervenção - Realização das intervenções na escola com a implementação das ações planejadas na sala de aula. Integrantes do grupo de pesquisa e os professores da escola experimentam as ações planejadas nas etapas anteriores em um trabalho colaborativo e reflexivo.

Algumas ações realizadas: jogos cooperativos; elaboração de textos pensados para redes sociais; criação de podcasts junto à disciplina de jornalismo comunitário do curso de jornalismo da UFSC; desenvolvimento de plataforma para uso de professores e alunos (podcasts); elaboração de fotonovela.

7. Análise, avaliação e replanejamento. Após a execução do projeto, reflexão e análise da experiência pelo coletivo universidade-escola para iniciar novo ciclo de intervenção.

Algumas ações realizadas: seminário de pesquisa e avaliação, questionários relacionados a conceitos que permeiam direitos humanos e apropriação na perspectiva hacker das tecnologias, aplicados aos estudantes da escola, professores da escola e pesquisadores.

Conclusões preliminares

A partir da experiência realizada até o momento, conseguimos já apontar alguns desafios identificados na criação e aplicação da metodologia da ação. Dentre eles, destacamos três em especial.

Ausência da apropriação hacker na integração de TIC, denotando a dificuldade de subverter a lógica programada ou o senso comum na integração das tecnologias na educação como instrumento e não fundamento. Não conseguimos ainda identificar se seria uma questão de tempo: um processo contínuo de aproximação e empoderamento dos professores e pesquisadores na integração progressiva das TIC em suas práticas, desde um uso simplesmente performático em uma didática tradicional até uma integração realmente inventiva. Talvez seja necessário considerar uma intervenção em ciclos consecutivos, considerando o avanço progressivo do professor em sua autoria e protagonismo da apropriação de TIC em suas práticas em sala de aula, como produção de conhecimento e cultura de forma aberta, colaborativa e produtiva.

Dificuldade de superar os engessamentos da escola: os professores e pesquisadores se sentiram amarrados pela estrutura enrijecida da escola, com tempos de aula de 45 minutos, aulas orientadas por disciplinas, atividades como tarefas avaliadas. Apesar das limitações que condicionam as propostas do Projeto, é importante marcar o lugar da escola tradicional como espaço estratégico do enfrentamento das desigualdades no Brasil e espaço privilegiado para a formação crítica de cidadãos. De tal modo que optamos por insistir na tensão existente em busca de alternativas no contexto real de trabalho do professor. Este é o lugar onde precisa ser encontrada a brecha de oportunidade, para propiciar a sustentabilidade da proposta, sua permanência e penetração na escola.

Descompasso entre a ética hacker e a escola. Alguns princípios da ética hacker parecem incompatíveis com a escola tal qual ela está organizada hoje. Um exemplo está em que a perspectiva hacker evidencia o tratamento não hierárquico, o questionamento da autoridade, a liberdade e o relacionamento horizontal, quando a escola e a autoridade do professor está baseada nas relações assimétricas que produz e reproduz, especialmente entre professor e aluno. Isto é, ao fim e ao cabo, os estudantes investem nas atividades que valem nota (mesmo se têm interesse, usam a sua autonomia para escolher se dedicar àquelas disciplinas que mais cobram, nas quais precisam de nota). Por outro lado, como cobrar e avaliar, se a perspectiva é de autonomia e protagonismo? Reconhecemos a importância do professor tentar minimizar as assimetrias de poder, mas verificamos a sua angústia e falta de liberdade para fazê-lo em muitos momentos, que condicionaram o protagonismo das crianças e jovens.

Como já pudemos verificar apenas por esse breve relato, o Projeto provocou diversos deslocamentos na escola e no grupo de pesquisa. Nosso debate retorna, sempre, para repensar a relação entre a escola e a cultura digital. Mais do que defender a internet na escola, como conteúdo e instrumento, também é preciso marcar a importância da escola conectada com o mundo, um mundo da e na cultura digital.

O que defendemos é a escola como o espaço do interstício, a membrana. Uma escola conectada com o mundo, mas em uma interface não absolutamente e rigidamente definida.

Mais como franja que consegue permear tanto o contexto da comunidade que está inserida, quanto os conteúdos programáticos e a rede on e offline.

Talvez seja disto que fala Martín-Barbero (2014), quando diz que “estamos passando de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade educativa, ou seja, cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, o escritório e o lar, a saúde e a velhice”.

Isto é, a educação que está em todo lugar, e o espaço da aprendizagem que hoje é um híbrido que inclui o dentro e o fora da escola. Compreendemos que o projeto Conexão Escola-Mundo é uma experimentação que nos informa sobre os possíveis papéis da escola deste novo paradigma educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, L. K., & Kirwan, B. (Eds.). (2005). *A guide to task analysis*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-41.

Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.

Bonilla, M. H., & Pretto, N. D. L. (2015). Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto*, 28(94).

BRASIL. (2012). Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, 13(37), 45-56.

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. Sage.

Eisenstein, E., & da Silva, E. J. C. (2016). Crianças, adolescentes e o uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação: desafios para a saúde. *KIDS ONLINE BRASIL*, 117.

Feenberg, A. (2002). *Transforming technology: A critical theory revisited*. Oxford University Press.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 19-52.

Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: How today's internet is killing our culture*. New York: Currency.

Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Cambridge: Polity/John Hopkins University Press.

Machado, A. (2002). Arte e mídia: aproximações e distinções. *Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*. ISSN 1982-2553, (4).

Martín-Barbero, J. (2014). A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 7-42.

Menezes, K. M. (2018). Pirâmide da pedagogia hacker=[vivências do (in) possível]. (Tese de doutorado).

Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Finding connection in a computerized world*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.

Rüdiger, F. (2011). *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Sulina, 10-20.

Sousa Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Edições Afrontamento. S. Paulo: Cortez Editora

Shirky, C. (2011). *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Zahar.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books

Culturas escolares, lideranças, processo de ensino aprendizagem e resultados: apresentação de dados de um estudo duplo comparativo

Amorim, Sílvia¹; Cabral, Ilídia²; Matias Alves, Joaquim³; Serrão Cunha, Rosário⁴

¹Universidade Católica Portuguesa, CEDH – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal silviamorim@live.com.pt

² Universidade Católica Portuguesa, CEDH – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal icabral@porto.ucp.pt

³ Universidade Católica Portuguesa, CEDH – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal jalves@porto.ucp.pt

⁴ Universidade Católica Portuguesa, CEDH – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal rbcunha@porto.ucp.pt

RESUMO

O presente estudo caracteriza o papel das lideranças, da cultura escolar e processo ensino-aprendizagem de duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes.

Foi possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como as lideranças são exercidas, na sua cultura escolar e na forma como planeiam e concretizam o processo ensino-aprendizagem.

A escola que apresenta melhores resultados académicos destaca-se pelo seu estilo organizativo, pelas lideranças mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Os dados confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar. Em alguns aspetos, houve contradições entre o que é afirmado pelos professores e o que foi observado na sala de aula e/ou é percebido pelos alunos, evidenciando que a escola é um mosaico de visões, perceções e realidades.

PALAVRAS-CHAVE

Lideranças, cultura de escola, (in)sucesso escolar, processo ensino-aprendizagem, sala de aula.

ABSTRACT

This study characterizes the role of leadership, school culture and teaching-learning process of two schools with different academic outcomes, but with similar contexts and student populations.

It was found that the two schools differ in the way leaders are exercised and in their school culture and in how they plan and implement the teaching-learning process.

The school with the best academic results stands out for its organizational style, for its mobilizing leaders with shared missions and purposes. The data confirm that the existence of dialogue, pedagogical debate and cooperation between teachers, as well as a sense of belonging, transformation and proximity among teachers are essential aspects for school success. In some aspects, there were contradictions between what the teachers state and what was observed in the classroom and / or perceived by the students, showing that the school is a mosaic of visions, perceptions and realities.

KEYWORDS

Leaderships, school culture, school (in)success, process teaching-learning, classroom.

Finalidades e objetivos

Os dados desta comunicação fazem parte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Porto, sobre os fatores organizacionais e o (in)sucesso educativo dos alunos.

A nossa investigação teve como questão de partida Como se explica a diferença de resultados académicos em escolas com contextos e populações estudantis semelhantes? e partiu da vontade de:

- Perceber quais são os principais modos de funcionamento e organização da escola.
- Analisar a cultura organizacional da escola.
- Analisar as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu eventual impacto nos processos e resultados educativos.
- Relacionar os resultados académicos obtidos com a forma como a escola se organiza a nível meso (organização) e micro (sala de aula).

Fundamentação teórica

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa como “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola” conferiram à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas educativas.

A cultura é um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p. 91), e neste contexto, a investigadora Leonor Lima Torres distingue cultura escolar “como variável independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “como variável dependente e interna”, constituída pelos traços idiossincráticos dos seus atores, da interação entre eles e da estrutura formal da organização escolar.

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua cultura, pois a cultura de uma organização representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e direciona as suas ações para a realização dos objetivos.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. A investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura de coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade. Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres, 2008a, 2008b).

A liderança é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256). Para Marzano (2005) um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança são os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais, enfatizando assim a importância da dimensão humana.

A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p. 18) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2016, p. 46) permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados.

A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores das escolas é um

fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

No início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. A liderança pedagógica/instrucional assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho elevados para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

No início do século XXI, a liderança e gestão organizacional, especialmente nas escolas, começa a ser conceptualizada numa perspetiva distribuída ou partilhada. Esta forma de liderança veio reforçar que existem múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização (Spillane, 2006) e, de acordo com Robinson (2008), a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. A liderança distribuída ou partilhada fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Murillo, 2006), permitindo expandir um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização, incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros. A distribuição da liderança é uma importante influência nos processos de mudança do ensino e das escolas, o que afeta, de forma direta, aspetos da cultura e das condições da escola, e, indiretamente, a melhoria dos resultados académicos dos alunos (Day et al., 2011).

A escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, tenha uma grande influência na aprendizagem dos alunos. De acordo com Bolívar (2012) é preciso conhecer como se gere as salas de aula e instituir atividades que tenham impacto real na aprendizagem dos alunos, pois o núcleo da ação docente são “os *processos de ensino-aprendizagem* na aula, dado que , em última análise, é o que os professores fazem na sala de aula, que marca a diferença nos resultados de aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, 200).

Segundo Alves (2011), o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica da sala de aula, o tipo de trabalho, os materiais de trabalho e a relação pedagógica são variáveis fundamentais do sucesso dos alunos. Como afirma Cabral (2014, 109):

“A sala de aula é o coração da escola. É neste espaço e tempo que os alunos e os professores realizam o essencial das dimensões curriculares. É por isso um lugar estratégico da ação educativa. Daí que deva ser um espaço estimulante, propiciador de aprendizagens interessantes e relevantes para a vida pessoal e social.” (Cabral, 2014, 128)

Todavia, em Portugal, “as práticas reais de ensino dos professores em sala de aula são pouco conhecidas da investigação, que se vem ocupando mais da sua descrição ou análise de concepções sobre elas” (Roldão, 2012, 65), sendo muito escassa a presença de estudos descritivos e extensivos sobre as práticas dos professores. O conhecimento sobre os elementos que os professores valorizam nas aulas e as tipologias de trabalho que privilegiam ainda é muito reduzido.

Metodologia

Para desenvolver a nossa investigação selecionamos duas escolas, designadas por Escola A e Escola B, que embora tenham contextos e populações estudantis semelhantes, apresentam resultados académicos diferentes. As duas escolas pertencem a um concelho

do distrito do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. Nas duas escolas existem muitos alunos com carências sociais e económicas e os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade.

Nesta investigação foram seguidos procedimentos de investigação rigorosos, com triangulação de informação a partir do recurso a diferentes fontes e instrumentos de recolha de dados e a diferentes atores envolvidos na realidade a estudar.

Como pretendíamos perceber quais eram os principais modos de funcionamento e organização da escola, analisar a cultura organizacional da escola e as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos foram aplicados questionários (professores e alunos) e realizadas entrevistas semiestruturadas (a diretores e coordenadores de departamento) e como a sala de aula é o núcleo da ação pedagógica quisemos perceber ainda como se planifica o processo de ensino e aprendizagem, identificar as principais estratégias de ensino e tipos de trabalho utilizados e caracterizar o clima de sala de aula nas duas escolas. Neste sentido, aplicaram-se questionários (professores e alunos), realizaram-se observações de aulas e entrevistas semiestruturadas (professores) e grupos de discussão focalizada (alunos).

Questionários

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores das duas escolas. Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a 56,9%. Na Escola B, num universo de 61 professores, responderam 53 professores, o que corresponde a 86,9%.

Também foi aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos de 6.º e 9.º anos constituído por itens de resposta fechada, organizados por duas secções distintas. Na Escola A, num universo de 233 alunos responderam ao inquérito 90 alunos, o que corresponde a 38,6%. Na Escola B, num universo de 197 alunos, responderam 129, o que corresponde a 65,5%.

Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a professores de Português e Matemática e a alunos dos 6.º e 9.º anos. As entrevistas realizadas aos professores foram individuais, porque pretendíamos recolher informação sobre como planificam, concretizam e monitorizam o processo ensino aprendizagem e identificar as principais estratégias de ensino e práticas de avaliação que utilizam. No caso dos alunos optámos por dinamizar grupos de discussão focalizada, porque entendemos que o confronto de ideias poderia produzir discursos mais completos e relevantes.

Observação de aulas

Foram realizadas vinte e cinco observações de aulas distribuídas pelas disciplinas de Português e Matemática do 6.º e 9.º anos (nove na escola A e dezasseis na Escola B). As observações decorreram durante o 3.º período do ano letivo de 2015|16, entre os meses de abril e maio.

Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos ter acesso à realidade de forma direta, como forma de complementar as informações recolhidas pelas outras técnicas de recolha de dados. As observações foram do tipo não estruturado, porque não foi utilizada nenhuma grelha de observação, apenas se procedeu a registos manuscritos das sequências de aula que se observou, na forma de notas de campo, tendo como focos principais as estratégias de ensino e o tipo de trabalho realizado.

A informação recolhida foi posteriormente passada a computador e organizada com vista à categorização do tipo de trabalho realizado e materiais utilizados. Esta tarefa foi feita utilizando o instrumento de análise de práticas docentes desenvolvido no Projeto de Investigação do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto: *Como ensinam os professores? Um estudo de práticas docentes*, sob a coordenação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão (2013).

O objetivo deste projeto é caracterizar e analisar o modo como os professores ensinam, particularmente no que se refere às estratégias que mobilizam na sua ação diária, porque consideram que “o ponto de partida da melhoria da escola e das aprendizagens dos alunos passa por um melhor conhecimento deste eixo nuclear – os modos como se ensina –, no sentido de fundamentar a melhoria da qualidade desta prestação social e da subsequente melhor aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2012, 65). O instrumento está dividido em cinco categorias:

- A. tipo de trabalho;
- B. situações de avaliação/regulação da aprendizagem/reorientação;
- C. interações (verbais e não verbais);
- D. materiais de trabalho;
- E. planeamento e gestão das atividades no tempo e no espaço.

Tendo em conta que os objetivos da nossa investigação se prendem, essencialmente, com a caracterização do tipo de trabalho e das atividades realizadas na sala de aula apenas utilizamos as categorias A e D. Como todas as aulas observadas tiveram a duração de 50 minutos, dividimos cada aula em 3 segmentos de aproximadamente 15 a 20 minutos. Assim, na Escola A foram considerados 27 segmentos de aula e na Escola B 48. Para o tratamento dos dados consideramos a frequência do tipo de trabalho e o material utilizado por cada segmento de aula.

Resultados e principais conclusões

As evidências sugerem que as lideranças têm um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade pró-ativa da escola, e apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos.

De acordo com os dados consideramos que as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de cultura(s) de escola tendencialmente diferente(s). A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria, pelas lideranças mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Torna-se evidente que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, a implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam a melhoria dos resultados dos alunos.

Os resultados do nosso estudo mostram que relativamente à planificação e organização da atividade letiva não existem diferenças significativas entre as duas escolas relativamente à existência de tempo e condições para discutir práticas pedagógicas e avaliativas, mas existem diferenças relativamente à sua operacionalização e ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores. Na Escola A o trabalho colaborativo é essencialmente de partilha de materiais e realiza-se quase exclusivamente nos momentos formais de trabalho (reuniões), mas os docentes que partilham turmas, nomeadamente, através de assessorias e/ou apoios, desenvolvem um trabalho colaborativo mais frequente e com mais intencionalidade pedagógica. Na Escola B existe uma colaboração entre docentes, mais efetiva e permanente, que excede a simples partilha de materiais e a realização de testes comuns.

Verificamos também que há diferença, entre as duas escolas, no que diz respeito ao tipo de trabalho realizado na sala de aula: na Escola A verificou-se uma predominância de aulas centradas no professor, enquanto que na Escola B os alunos assumem um papel mais ativo

no seu processo de ensino e aprendizagem, os alunos estão mais implicados e envolvidos nas tarefas desenvolvidas nas aulas. Relativamente aos materiais utilizados na sala de aula não se registaram diferenças entre as duas escolas, sendo o manual adotado e o quadro/quadro interativo os materiais predominantes. No entanto, na Escola B verificou-se uma maior diversidade de materiais utilizados nas aulas observadas. No entanto, relativamente a este domínio verificou-se, nas duas escolas, a existência de algumas contradições entre os discursos dos professores e as práticas observadas.

Também verificamos que o clima de sala de aula é substancialmente diferente nas duas escolas. Na Escola A 45% das aulas observadas apresentavam um clima desfocado das aprendizagens e indisciplinado, enquanto que na Escola B, nas aulas observadas, este tipo de clima não foi observado. Apenas 15,2% dos professores da Escola A que responderam ao questionário mostraram concordância com o item referente à existência de problemas de indisciplina na escola, no entanto, 65,4% dos alunos concordaram com a sua existência. Neste domínio, na Escola A, os dados recolhidos nas observações no terreno, evidenciam uma contradição entre as perceções dos professores e o que foi observado.

Em suma, é possível concluir que as duas escolas apresentam diferenças na forma como planeiam e concretizam o processo ensino-aprendizagem e no clima de sala de aula, sobressaindo, em alguns aspetos, contradições entre o que os professores afirmam que fazem e o que foi observado e/ou é percebido pelos alunos, evidenciando a escola como um mosaico de visões, perceções e realidades. O pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, ...) permitindo construir uma marca distintiva e uma marcante cultura escolar. Estes resultados confirmam que as escolas (em contextos idênticos) podem fazer a diferença na produção dos resultados educativos dos alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª Ed.. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves e L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011). *Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo*. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M., Cabral, I. (2016). *Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos*. (pp. 81-113). Revista Portuguesa de Educação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2005). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.º 92. (pp. 725-751), Especial - Out. 2005. Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Barroso, J. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. Princípios Gerais da Administração Escolar, v. 1, 2012. Consultado em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>.

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In: Barroso, J. (org.). O estudo da escola. pp.125-50. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3.º Ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. Hopkins, D. et al. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, M. (2006). *Quality leadership, Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. In IPPN (Irish Primary Principals Network) Cork, 26 janvier.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). *Distributed Leadership through the Looking Glass*. Management in Education, 22, 31-34. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação. (2.º ed. 1998).
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In Nóvoa, A. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE,.
- Pina, R. (2016). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos um caminho a percorrer*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Robinson, V. (2008). *Forging the links between distributed leadership and educational outcomes*. (pp. 241-256). *Journal of Educational Administration*, Vol. 46.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L. C. P. Santos e André M. P. Favacho (Orgs.), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*, (pp. 65-79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.

Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Torres, L. (2001). *A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais*. (pp. 119-150). Cadernos de Ciências Sociais, 21/22.

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, L. (2008a). *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. (pp. 59-81). Revista Portuguesa de Educação, 21.

Torres, L. (2008b). *Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária*. (pp. 77-96). Revista de Educação, XVI (1).

Torres, L. (2010). *Cultura organizacional em contexto escolar*. In *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. & Palhares, J. A. (2009). *Perfis de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação, 14, 77-90. Torres, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Trajetórias de escrita gamificada de *fanfictions* em contexto (não) escolar

Grimes, Camila¹; Vicentini, Mariana Aparecida²; Fischer, Adriana³;
Clarisse Daminelli Borges Machado⁴.

¹Universidade Regional de Blumenau - FURB, cgrimes@furb.br

²Universidade Regional de Blumenau - FURB, mvicentini@furb.br

³Universidade Regional de Blumenau - FURB, adrfischer@furb.br

⁴Universidade Regional de Blumenau - FURB, cborges@furb.br

RESUMO

Este estudo busca compreender relações entre trajetórias (não) escolares e a escrita gamificada de *fanfictions* com o apoio das Tecnologias Digitais – TD. As mediações em torno das atividades aconteceram no contexto de um Clube de Inglês, com quatro sujeitos. Os dados foram gerados com base em enunciados desses sujeitos na plataforma de gamificação *Classcraft*, a partir da *fanfiction* escrita durante as aulas do Clube e de um grupo focal. Para proceder com as análises, feitas com base na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos, apresentamos a relação dos sujeitos com as *fanfictions* antes das atividades feitas no Clube, as aproximações, interações e posicionamentos durante o percurso de escrita e suas percepções sobre a prática de escrita a partir de diferentes abordagens metodológicas. Os resultados apontam para a inserção desses sujeitos em diferentes práticas de letramentos que envolvem a leitura e a escrita de *fanfictions*, mediadas pelos usos das TD.

PALAVRAS-CHAVE

Fanfictions, práticas de letramentos, tecnologias digitais, gamificação.

ABSTRACT

This study aims to understand the relation between (non) scholar trajectories and the gamified writing of *fanfictions* with the support of Digital Technologies – TD. The mediations around the activities occurred in the context of an English Club with four subjects. The data came from the statements of these subjects on the gamified platform *Classcraft*, from the *fanfiction* written during the classes on the Club and from a focal group. In order to proceed with the analyzes, based on the sociocultural perspective of New Literacy Studies, we present the relation of the subjects with the *fanfictions* before the activities in the Club, the approximations, interactions and positioning during the writing trajectory and their perceptions about the practice of writing from different methodological approaches. The results point to the insertion of these subjects in different literacy practices that involve reading and writing of *fanfictions*, mediated by the use of DT.

KEYWORDS

Fanfictions, literacy practices, digital technologies, gamification.

Finalidade e objetivos

Investigações acerca de qual seria a abordagem adequada envolvendo o ensino ou a aprendizagem de uma língua estrangeira têm despertado o interesse de pesquisadores, “[...] com ênfase especial na segunda metade do século XX” (Leffa *et al.*, 2017, p. 114), por conta do surgimento das Tecnologias Digitais (TD). Para o desenvolvimento deste estudo, partimos do pressuposto de que, não existe um consenso metodológico para o ensino de uma segunda língua, mas que, a partir de um olhar cuidadoso às práticas de letramentos dos que buscam aprender uma segunda língua, denominado neste estudo como um olhar de perspectiva etnográfica (Lillis 2008; Fritzen, 2012), é possível criar condições que possibilitem

a inserção de sujeitos em práticas de letramentos significativas o que, por consequência, resultará na criação de sentidos. (Gee, 2001).

Foi a partir de práticas desenvolvidas em um Clube de Inglês, uma atividade extracurricular oferecida a alunos de um ensino médio, em torno do gênero *fanfiction*, que traçamos o objetivo do presente trabalho: compreender relações entre trajetórias (não) escolares e a escrita gamificada de *fanfictions* com o apoio das Tecnologias Digitais – TD. Os enfoques apresentados no decorrer deste estudo se amparam em uma perspectiva sociocultural dos novos Estudos dos Letramentos - NEL, que compreendem os letramentos, conforme Zavala (2010, p. 73), “como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras”.

Nessa perspectiva, o letramento sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas. (Gee, 2000). As práticas de letramentos abordadas no decorrer de nosso trabalho envolvem: a) o uso de TD concebidas, aqui, como mecanismos que ressignificam e refratam (Bakhtin, 2013) os letramentos, peças chave dos contextos educacionais contemporâneos, por oferecerem uma diversidade de possibilidades para as mudanças nas interações em práticas desenvolvidas no contexto escolar (Lea, 2014) e b) a gamificação, definida por Deterding (2011) como o uso de características dos jogos em contexto não jogo.

Fundamentação teórica

A justificativa para práticas de leitura e escrita com *fanfictions* se ampara em Street *et al.* (2015) ao afirmar que, em uma perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos o foco não está na assimilação da estrutura ou nas particularidades do gênero, mas em revelar em como o ensino de um gênero cria conhecimento de formas particulares, ou seja, o que o ensino de um gênero é capaz de promover em um determinado sujeito ou comunidade de prática (Wenger, 2004) e como esse gênero proporciona a criação de sentidos. (Gee, 2001). Neste estudo, concebemos os gêneros do discurso, pela já conhecida conceituação do Círculo de Bakhtin, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (Bakhtin, 2013, p. 262).

As *fanfictions* e as práticas de letramentos (Street, 2003; Barton & Hamilton, 2000) que com elas se relacionam surgiram no interior do *fandom*, ou seja, “no interior de um movimento de consumidores de produtos criados pela indústria do entretenimento e veiculados pelos meios de comunicação de massa”. (Vargas, 2015, p. 11). Esse grupo tem como afinidade a admiração por uma obra pertencente à cultura impressa ou midiática. Segundo a autora, etimologicamente, a palavra seria “a fusão dos termos ingleses *fan* e *kingdom*, configurando assim o reino, domínio ou espaço dos fãs”. (Vargas, 2015, p. 11).

Os autores de *fanfictions*, popularmente conhecidos como *ficwriters*, e os leitores, conhecidos como *ficreaders*, dedicam-se a escrevê-las e lê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos tão fortes com a obra original, que não lhes basta consumir o material original que lhes é disponibilizado, passando a haver a necessidade de interagir, interferir naquele universo ficcional e, no caso dos autores, de deixar sua marca de autoria. Deste modo, os *fandoms* passam a interagir com um produto, por meio da produção escrita, lendo, criando e recriando histórias fictícias, realizando interações colaborativas e frequentando diversos ambientes de forma simultânea. (Barboza, 2016).

A colaboração entre os grupos de leitores e escritores em torno da *fanfiction* é possível por conta do modo como é disponibilizada no meio virtual. Já a leitura de uma *fanfiction* consiste no esforço do leitor, não apenas em compreender o que lhe apresenta o texto, mas em lhe preencher as lacunas com base em sua bagagem pessoal. O autor de *fanfiction* é aquele leitor que, ao fazer esse preenchimento das lacunas, vai além no seu processo de interpretação e encoraja-se a registrar seu trabalho, fruto de suas especulações, que se torna mais elaborado à medida que passa a ser escrito. Cabe destacar que, a disseminação das TD tornou-se especialmente importante para a difusão de trabalhos realizados por esses

fãs a partir de originais, sejam adaptações de filmes, paródias musicais, animações caseiras ou simples fanfictions e na criação de comunidades de prática (Wenger, 2004) em torno do universo fanficcional.

Em meio às discussões levantadas até o momento, cabe destacar as hibridizações presentes nas relações estabelecidas nas práticas de leitura e escrita de fanfictions em uma perspectiva sociocultural, pois, segundo Buzato (2009) essas relações incluem, além das mídias ou dispositivos digitais, dos sistemas de representação e das práticas sociais, os gêneros vinculados às diferentes atividades sociais, culturais e localizações geográficas e as atitudes dos sujeitos perante o conteúdo em questão, neste caso, práticas de letramentos com fanfictions. Todos esses elementos, se analisados em conjunto, podem indicar de que formas o gênero e as práticas de letramentos sobre e em torno dele se constituem e são constituídas pelas relações sociais que possibilitam.

No universo dos *fandoms*, grupos de fãs poderão compartilhar uma série de valores e conhecimentos presumidos, talvez desconhecidos, por membros de outro *fandom*, que não necessariamente compartilham os mesmos valores sobre o original em questão. Nesse sentido, no âmbito da produção de *fanfictions*, o *website* que as hospeda, bem como suas regras e limitações poderiam ser considerados o horizonte espacial comum dos interlocutores - autores e leitores de *fanfictions* que se alternam nesses papéis sociais.

Metodologia

A prática de escrita da *fanfiction* ocorreu em uma escola brasileira, durante as atividades do Clube de Inglês, com quatro sujeitos: Bailey e Leviathan, com 15 anos e Patrick e Rogue com 16 anos. O Clube de Inglês é dividido entre níveis, sendo focado, neste estudo, o trabalho com o nível Intermediário. Por conta da abordagem conteudista praticada durante as aulas, os estudantes vinham apresentando um baixo índice de desenvolvimento das atividades.

Apesar disso, os estudantes conseguiam interagir durante a aula usando, praticamente, apenas a Língua Inglesa, afirmando terem adquirido aquele nível de proficiência por conta de suas interações em jogos online. As problemáticas apresentadas até o momento em relação a participação dos sujeitos nas atividades do Clube e seus depoimentos acerca da forma como aprenderam o inglês fomentaram a possibilidade de desenvolver novos movimentos dentro do Clube, por meio da gamificação.

As aulas que envolveram o percurso de escrita da *fanfiction* foram realizadas no Laboratório de Informática da escola e, para a gamificação da atividade, optou-se pelo uso da plataforma *Classcraft*, que corresponde a uma plataforma *online* para criação e gamificação de atividades e que simula um jogo de *role-playing (RPG) online* gratuito que permite aos professores e aos estudantes jogarem juntos na sala de aula.

O *Classcraft* utiliza muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje, como, subir de nível, trabalhar em equipe e ganhar poderes que tenham consequências do mundo real. Todas as atividades do *Classcraft* são gamificadas, conferindo às atividades elaboradas características de games: pontuação, ranking de classificação, montagem e escolha de *avatar*, avanço de fases, narrativas, trabalho em equipe, etc.

Após o login na plataforma, os estudantes podem escolher entre os avatares Mago, Guerreiro e Curandeiro e, em cada equipe, passam a ter níveis e as suas colocações, bem como conquistas e medalhas, que também são apresentadas. As pontuações dos estudantes são divididas em *Health Points (HP)*, *Action Points (AP)*, *Experience Points (XP)*, *Golden Points (GP)* e *Power Points (PP)*. Para a elaboração da *fanfiction* os estudantes trabalharam em uma equipe de quatro pessoas.

Como forma de dar início à prática da escrita da *fanfiction*, considerando que a proposta partiu dos próprios estudantes do Clube que, até aquele momento, interagiram com esses textos apenas por meio da leitura, foi solicitado que, os sujeitos realizassem uma busca acerca do gênero. Além disso, cada sujeito deveria realizar a leitura de uma *fanfiction* em Língua

Inglesa, atendo-se, não apenas à sua estrutura composicional, mas às características gerais como, os personagens, os autores, as formas de se obter acesso a esses textos e demais questões que fazem parte do universo das *fanfictions*.

Na aula seguinte, os estudantes prepararam uma roda de conversa acerca de suas pesquisas, discorrendo, também, sobre o que conhecem sobre esse tipo de texto, seu histórico e formas de interação com as *fanfictions*. Posteriormente às discussões, foi solicitada a produção escrita de uma *fanfiction* por esses sujeitos, em Língua Inglesa e com livre apoio das TD disponíveis em sala para consultas e pesquisas. Destaca-se que os sujeitos tiveram cerca de uma hora para o desenvolvimento dessa atividade.

A seguir discutimos os dados que surgiram a partir da plataforma Classcraft, da *fanfiction* escrita pelos sujeitos e de um grupo focal realizados com os sujeitos ao final do semestre do Clube de Inglês. Destacamos que pelo período de seis meses as atividades do clube foram gamificadas com uso da plataforma Classcraft, entretanto a prática envolvendo a escrita da *fanfiction* se desenvolveu em dois encontros do clube.

Resultados

A partir de agora, discutimos os dados que emergiram para análise. A fim de atender ao objetivo deste estudo problematizamos algumas questões que vão, desde a forma como os sujeitos deste estudo interagem com o gênero *fanfiction* em práticas de leitura fora da escola até suas percepções acerca de como compreendem a prática de escrita desse gênero no Clube de Inglês, fornecendo implicações para o ensino de línguas e para a educação em geral. As *fanfictions* nascem de uma atividade extraescolar com a especificidade de ser completamente voluntários são, muitas vezes, desconhecidas das comunidades escolar e familiar, mas altamente atrativas para quem com elas se envolve, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

[1] Então, as *fanfic* sempre foram a minha paixão pq eu descobri elas [...] eu comecei a ler elas primeiramente fazem uns 3 anos, pq nesses 3 anos primeiro eu comecei com os *imagines* que são histórias bem menores do que as *fanfic* e depois eu descobri as *fanfics* [...] Eu descobri as *fanfic* por causa que, pq eu sou e sempre fui apaixonada pela banda *one direction* (Patrick, *Classcraft*). [2] Então, eu comecei a ler *Fanfic*, foi tipo, já faz 5 anos na verdade, mais ou menos, não sei certinho, mas enfim, sempre que eu via um filme assim, uma série, eu ficava imaginando, tipo, esse universo alternativo que poderia ter dentro disso. [...] Eu leio num site que se chama *spirit fanfics* e histórias. Eu gosto porque a pessoa pode se identificar com alguma, pq tem de tudo né, *fanfic* sobre livro, séries, filmes, até sobre celebridade, sobre o presidente, enfim, alienígena, sobre o que tu quiser. (Bailey, *Classcraft*).

Inicialmente, os excertos [1] e [2] refletem uma mudança nas práticas tradicionais nas instituições escolares, e fora delas, relacionadas à leitura e à escrita para o meio eletrônico, o que aponta para: a) a inserção desses sujeitos em práticas de letramentos com TD; e b) para questionamentos acerca do tempo que esses sujeitos destinam às práticas de letramentos com TD envolvendo as *fanfictions*. De acordo com estudiosos dos letramentos (Gee, 2000; 2001; Street, 2015), a prática de leitura representa um percurso de construção de sentidos que se desenvolve à medida que o leitor busca no seu conhecimento de mundo os elementos que vai combinar, confrontar, interagir com os extraídos do texto lido.

Os excertos [1] e [2] deixam evidente o fato de que letramentos não ocorrem apenas na esfera escolar, mas nos muitos contextos de vivência desses sujeitos, e implicam sua inserção em atividades que exigem o uso da linguagem e do pensamento, “para fazer sentido de uma variedade de situações do dia a dia que se apresentam como oportunidades de aprendizagem”. (Vargas, 2015, p. 89).

É a partir da familiarização com as *fanfictions* que surge, dos próprios sujeitos, a proposta de escrita de um texto do gênero, a partir da possibilidade de entrelaçamento com suas

experiências de leitura anteriores. A proposta foi concebida pelas pesquisadoras como uma possibilidade de inseri-los em práticas de letramentos que pudessem ser significativas, conforme apontam os excertos:

[3] tipo, tivemos que escrever tudo em inglês, claro né, mas não foi difícil, pq como a gente já tava familiarizado com a estrutura e com os temas e enfim, foi muito tranquilo, pelo menos pra mim foi bem tranquila assim [...]. (Bailey, *Classcraft*). [4] a gente usou gírias também, a gente usou coisas da atualidade tipo, que não é o que vai tá no livro tipo, o livro não vai mostrar gírias em inglês ou algumas expressões. (Leviathan, grupo focal).

No excerto [3] o sujeito evidencia sua familiarização com *fanfictions* e com as temáticas referentes a esse gênero, porém, essa familiarização se deve a uma interação realizada apenas por meio das práticas de leitura, visto que nenhum dos sujeitos havia escrito uma dessas histórias. Em [4], ao inferir o “uso de gírias e coisas da atualidade” na *fanfiction* produzida, consideramos que os sujeitos se referem ao uso de uma linguagem informal, podendo, inclusive, ser identificado o uso proposital de expressões em língua portuguesa como “Kirido” e “recalcada”, além de expressões em língua inglesa incluindo linguagem formal e informal como, “*who are you?*”, usada no sentido de desprezo ao invés de seu uso regular “quem é você?”.

A análise que tecemos a partir da indicação de uso de temas da atualidade, no excerto [4] foi referente aos usos de personagens famosos atualmente e de situações corriqueiras nas quais esses famosos se envolvem fora do contexto da *fanfiction*, como discussões, por exemplo. A afirmação se confronta com a ideia, também no excerto [4], de que o livro didático, utilizado anteriormente nas aulas do Clube de Inglês, não apresenta determinadas gírias e expressões, o que nos orienta à ideia de que, para esses sujeitos, o uso do livro representa uma prática um tanto quanto arcaica, por não fazer uso da linguagem informal a partir da qual os adolescentes geralmente interagem.

As inferências feitas até o momento levantam discussões acerca de como poderiam ser mediadas interações na esfera escolar, na perspectiva desses estudantes, com base nos enunciados que emergem a partir da escrita da *fanfiction*:

[5] É que tipo, o livro é só o livro, tipo assim, tu vais fazer aquela atividade e pronto, vai ser tipo daquele jeito e pronto. E lá no clube, com o *classcraft* a gente podia fazer as coisas de diferentes maneiras e era muito mais *light*. Meu Deus, assim, no livro, eu não posso botar um *meme* ali no meio, eu não vou ter aquele tempo pra pesquisar, [...] e uma coisa que eu percebi, que é um exemplo que substitui muito o método tradicional ali, que deu pra render muito mais foi a *fanfic* por exemplo, porque a *fanfic* é um texto, é uma história praticamente né, só que cara, rendeu muito mais fazer lá [...]. (Bailey, grupo focal).

O excerto [5] dá pistas acerca dos desafios que o professor encontra ao estar entre jovens cercados pelas informações, mas com dificuldade de controlar as emoções e incertezas sobre o que esse processo demanda. Esse desafio se amplia frente à realidade dos adolescentes de hoje, uma vez que eles fazem parte de uma geração com profundas conexões com as TD.

Contudo, ressaltamos que não existem metodologias de aprendizagem perfeitas, pois os processos de ensinar e aprender possuem grande complexidade e envolvem diferentes fatores (Imhoff, Grimes & Schroeder, 2013). Segundo Vygotsky (1998, p. 115), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Nas práticas de letramento escolar, a mediação ou negociação do professor e as relações sociais de produção do conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Na aprendizagem colaborativa acontecem os processos contínuos de letramento, conceituado por Vygotsky (1998, p. 112), como a Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e

o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP possibilita a verificação dos ciclos completados e os ciclos que ainda se encontram em desenvolvimento, os ciclos contínuos de aprendizagem, permitindo, assim, a caracterização das competências dos estudantes e suas conquistas, bem como, a elaboração de estratégias pedagógicas que ajudam nesse processo de colaboração com o outro. (Rego, 2000).

As relações sociais, no contexto educativo, possibilitam as trocas de conhecimentos vivenciados pelos estudantes com os conhecimentos aprendidos no ambiente escolar, resultando, assim, no desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Deste modo, os processos contínuos de letramento escolar, permitem a negociação entre o professor e os estudantes, em que o professor introduz os estudantes no universo conceitual, por meio de suas vivências. As relações sociais, em sala de aula, permitem ao professor realizar uma aproximação entre os conhecimentos espontâneos experienciados pelos estudantes e os conhecimentos científicos ensinados no ambiente escolar.

Levando em conta as considerações feitas pelo sujeito no excerto [5], percebe-se que as TD assumem importante papel dentro das práticas de letramentos deste estudante. Porém, deve-se considerar, retomando a fala de Vigotsky (1998), que o professor é uma peça importante para a mediação das práticas com essas TD, pois para que essas tecnologias possam de fato promover a inserção dos estudantes em práticas de letramentos de modo democrático, é necessário que sejam, além de somente equipados com TD, incluídos digitalmente. (Buzato, 2009).

A defesa deste autor é pela inserção em práticas que problematizem os usos dessas TD. No caso do âmbito escolar, o professor pode ser a pessoa responsável por encaminhar essa problematização a fim de que as TD não sejam relacionadas apenas com usos para o lazer desses sujeitos. Caso contrário, os trabalhos em torno da TD podem contribuir para uma maior deslegitimação do ambiente escolar, por estarem diretamente relacionadas a ideia de usos para lazer desses sujeitos. Sendo a escola um dos principais meios de acesso dos estudantes às TD, logo, é pertinente que também forme cidadãos para interagir numa sociedade de convergência de mídias. (Buzato, 2009; Rojo, 2012).

[6] de novo é o exemplo da *fanfic*, que é uma coisa que a gente gosta e a *teacher* trouxe pro Clube de Inglês e do clube a gente levou pra fora. A gente pôde ler alguma (*fanfic*) em inglês, então o inglês passou a fazer parte do nosso processo. Porque a *fanfic*, quando a gente tava no processo de criar ela, podemos ter pensado um pouco em português, mas o clube fez o processo de transformar em inglês. Quando transformou em inglês teve o aprendizado, teve o aprendizado das gírias, sobre como é o texto *fanfic* e quando voltou de volta pra nossa vida, ele voltou tanto sendo história em português que a gente teve uma ideia e também como foi a história em inglês que a gente criou no clube, [...] então o clube fez parte desse processo da nossa vida. Por que não pode ser sempre dessa forma aliada da gente, sem pressão, o processo ocorreu naturalmente e demonstrou um processo muito maior ainda do que seria se a aula fosse de outro jeito, como com o livro na sala de aula, ou fazendo prova, fazendo isso, fazendo aquilo, eu acho que sim que o rendimento foi muito maior e foi muito melhor. (Rogue, grupo focal).

No excerto [6] é evidente a preferência dos sujeitos por uma aprendizagem ativa, não apenas lendo, ouvindo ou assistindo passivamente, mas interagindo e construindo novos conhecimentos a partir de seus prévios. Há postas, ainda, da ampliação do espaço de aprendizagem, que pode ocorrer em qualquer lugar e hora e não, necessariamente entre as paredes da sala de aula ou a um horário fixo. Também há pistas da necessidade de os sujeitos serem ativos no percurso de aprendizagem, principalmente por meio da inserção desses sujeitos em práticas de letramentos que os possibilitem vivenciar ou mostrar seus conhecimentos.

De acordo com Coll (2004), quando professor e estudante entram em contato com um novo conteúdo de aprendizagem, como no caso das *fanfictions*, normalmente possuem representações sobre o referido conteúdo. Nesse momento, a tarefa é estabelecer um

sistema inicial com um mínimo de significados compartilhados. Posteriormente, uma vez estabelecida a conexão, a tarefa consiste em ampliar e enriquecer o compartilhamento de representações entre estudante e professor próximo dos significados culturalmente aceitos desses conteúdos. A afirmação de Coll (2004) é de extrema relevância em nosso estudo, ao considerar uma perspectiva sociocultural de estudos sobre um gênero, pois, durante o trabalho com a *fanfiction*, existiam expectativas relacionadas ao desenvolvimento das atividades e seus resultados, por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Essas expectativas podem envolver diferentes pontos de vista, formas de se dar *feedback*, a voz do autor, são caracterizadas por nós como “dimensões escondidas” (Street, 2010; Fischer, 2011) e, em sua maioria, não ficam evidentes na realização das atividades, porém, a partir de [6] consideramos que o uso da gamificação, das TD e por meio de negociações constantes entre sujeitos, essas dimensões puderam ser amenizadas.

Vale destacar que ancorados nos Novos Estudos dos Letramentos não tivemos a intenção de mensurar qualitativamente melhoras no desempenho cognitivo dos sujeitos em relação ao uso do Inglês, porém percebemos que os sujeitos, mencionaram fazer uso do idioma em outras práticas no contexto não escolar, passaram a sentir-se mais seguros em relação aos usos do Inglês nas aulas do Clube, por conta disso o Inglês passou a se fazer presente nas práticas destes sujeitos.

Principais conclusões

Por meio do percurso de pesquisa que se estende desde o primeiro contato com os sujeitos até às análises dos dados para este estudo, pode-se inferir que as práticas ocorridas em torno das *fanfictions*, a partir do Clube de Inglês, se inserem em um modelo dialógico de letramentos. (Fischer, 2007). Esse modelo, inspirado no modelo dos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 2007), engloba questões como a construção de sentidos, as identidades socialmente situadas, as relações de poder e de autoridade intrínsecas às práticas de letramentos de sujeitos, neste caso, no contexto escolar. Os resultados deste estudo reforçam a possibilidade de a escola levar em conta os diferentes letramentos que abarca ao receber estudantes com identidades tão distintas entre si. É, a partir dessa multiplicidade de letramentos que a escola pode inserir seus estudantes em práticas que realmente possibilitem a construção de sentidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOZA, C. M. M. M. (2016). *Invasão das masmorras: apropriações criativas, autoinserção (fan) ficcional e a emergência de uma intersubjetividade discursiva: uma etnografia do grupo snapetes à luz do pensamento bakhtiniano*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- BAKHTIN, M. (2013). *Estética da criação verbal*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 7-15.
- BUZATO, M. EL K. (2009). Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *Delta*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2019.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 242-260.
- DETERDING, C. S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, September 28-30, Tampere, Finland. Disponível em: http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf. Acesso em: 29 mai. 2019.

DUARTE, G. B.; ALDA, L.; LEFFA, V. J. (2016). Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2º sem.

FISCHER, A. (2011). Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, pp. 37-58.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. (2012). In: Fritzen, M. P.; Lucena, M. I. P. (orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, pp. 55-71.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. (2001). *Journal of adolescent & adult literacy*, n. 44, v.8, pp. 714–725. Disponível em: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. (2000) In: BARTON, D. et al. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, pp. 180-196.

IMHOFF, A. M. V. G.; GRIMES, C.; SCHROEDER, E. (2013). Percepções de jovens aprendizes sobre os processos de ensinar e aprender. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 169-186, jan./abr.

KLEIMAN, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez.

LEA, M. et al. (2014). Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*. vol. 21. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1442/pdf_1. Acesso em: 18 maio 2019.

LEFFA, V. J. (2017). Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n.1, pp. 113-136.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. (2016). A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes. pp. 365-386.

LILLIS, T. M. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written communication*, v. 25, p. 353-388, 2008.

ROJO, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 11-32.

STREET, B. (2015). Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.

STREET, B. (2010). Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez.

STREET, B. (2003). *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade. Londres.

VARGAS, M. L. B. (2015). *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/o_fenomeno_fanfiction.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

WENGER, E. (2004). *Communities of practice: a brief introduction*. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ZAVALA, V. (2010) Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP : Mercado de Letras.

PlayTrain - O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância

Lino, Dalila¹, Hortas, Maria João², Nunes, Clárisse³, Rocha, Carla⁴,
Vieira, Natália⁵, Sá, Kátia⁶, Fuertes, Marina⁷

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, dlino@eselx.ipl.pt

²Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, mjhortas@eselx.ipl.pt

³Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, clarisse@eselx.ipl.pt

⁴Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, carlac@eselx.ipl.pt

⁵Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, nataliav@eselx.ipl.pt

⁶Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, ksa@eselx.ipl.pt

⁷Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, marinaf@eselx.ipl.pt

RESUMEN

Este projeto tem como principal objetivo compreender os lugares/espços do brincar e do jogo na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, promovendo a formação de profissionais capazes de desenvolver práticas que favoreçam a agência da criança, a experimentação no mundo físico e social e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Os participantes são estudantes do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa no ano 2018/2019. A metodologia é predominantemente qualitativa e integra a investigação e a intervenção. Através da aplicação de um questionário, da análise de propostas de intervenção e da observação das práticas, procura-se identificar as representações dos estudantes sobre o papel do brincar e do jogo na educação de infância e compreender como as integram na prática. A realização de workshops e grupos focais promove a reflexão e o desenvolvimento de competências dos futuros educadores para a construção de práticas desenvolvimentalmente adequadas. A análise dos resultados, ainda a decorrer, indicia que as estudantes valorizam as atividades estruturadas em detrimento dos tempos do brincar e do jogo.

PALABRAS CLAVE

Brincar e jogar, educação de infância, formação de educadores.

ABSTRACT

This project has as main objective to understand the places / spaces of play and games in the education of children from 0 to 6 years, promoting the formation of professionals able to develop practices that favor child's agency, experimentation in the physical and social world and the development of imagination and creativity. The participants are students of the Masters in Pre-school Education of the Higher Education School of Lisbon in the year 2018/2019. The methodology is predominantly qualitative and integrates research and intervention. Through the application of a questionnaire, analysis of intervention proposals and observation of practices, the aim is to identify the representations of students about the role of play and play in childhood education and to understand how they integrate them in practice. The realization of workshops and focus groups promotes the reflection and development of the skills of the future educators to construct developmentally appropriate practices. The data analysis, still in progress, shows that the students value the structured activities over the play and game moments.

KEYWORDS

Play and games, early childhood education, teacher education.

Revisão da Literatura

O brincar é uma atividade universal, partilhada por seres humanos e pelos animais e é, com frequência, perspectivada como necessária e vital para a vida. A centralidade do brincar na existência humana é expressa de forma clara pelo filósofo Huizinga (1971) ao descrever o homem como o *homo ludens* em vez de *homo sapiens*, argumentando que esta é a designação que melhor descreve a natureza do homem.

O brincar é objeto de estudo de diversos domínios científicos, da pedagogia (Froebel, 2005; Malaguzzi, 2001; Lino & Parente, 2018), da psicologia (Vygotsky, 1978; Bruner, 1972), da educação (Sutton-Smith, 1997; Kishimoto, 2003; Whitebread, 2012; Gómez, Lino, Molu, & Huertas, 2017), da antropologia (Huizinga, 1971), da sociologia (Sobkin & Skobeltsina, 2014), das neurociências (Panksepp, 2004) da pediatria (Ginsburg, 2007).

Deste modo, torna-se muito difícil, senão impossível, encontrar uma só definição do brincar. No entanto, há características que são comuns às várias definições apresentadas na literatura. Assim, podemos definir brincar como uma atividade da livre escolha da criança, intrinsecamente motivada e pessoalmente orientada, envolvendo uma combinação de corpo, objeto, uso de símbolos e relacionamentos (Sutton-Smith, 1997; Whitebread, 2012). É uma atividade que se coloca fora da vida “quotidiana”, uma vez que ocorre num “espaço” distinto da “realidade” (Lester & Russell, 2010), a criança quando brinca sabe que a sua ação se situa na esfera do imaginário e que não é real, tem um carácter lúdico, absorve intensamente a pessoa que brinca e não tem outro objetivo específico além daquele que encerra em si mesmo, brincar. Brincar não é um comportamento específico, mas qualquer atividade realizada com um estado de espírito lúdico

O brincar é uma atividade fundamental na educação de infância uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças dos 0 aos 6 anos. Através do brincar, as crianças são capazes de explorar e criar um mundo que podem controlar, no qual podem imaginar e criar novas situações a partir das experiências que vivenciam no quotidiano, construindo assim aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento (Bruner 1972; Pellegrini 2009; Pellis & Pellis, 2009). Vygotsky (1978) argumenta que o brincar é a força motora do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Uma das características do brincar é a ludicidade, o prazer, o divertimento. O divertimento é um dos principais motivos para as crianças se envolverem na brincadeira, o que desperta emoções positivas, contribuindo significativamente para um sentimento de bem-estar ao reduzir o stress, o medo e a ansiedade. Quando brincam as crianças envolvem-se em experiências prazerosas, resolvem problemas e adaptam-se a novas situações, o que contribui para o desenvolvimento da resiliência, flexibilidade e abertura, competências essenciais para lidar com a mudança e a surpresa provocada por situações novas e inesperadas. Vários estudos (Berk, Mann & Ogan, 2006) mostram que o jogo socio dramático promove a autorregulação emocional e é benéfico nos tratamentos de crianças que sofreram severos traumas emocionais (Brown, 2012). O brincar promove ainda a empatia, a compaixão, a partilha, a inclusão, a aceitação da diferença, competências essenciais para a interação social positiva. Quando brincam as crianças aprendem a escutar os parceiros da brincadeira, crianças e adultos, lidam com diferentes pontos de vista, o que promove a capacidade de negociar, argumentar e agir de forma recíproca (Lester & Russel, 2010). Uma das funções da escola e da educação de infância é promover a discussão e o debate de ideias, de modo a apoiar o desenvolvimento de cidadãos capazes de lidar com diferentes perspetivas e de as integrar nas interações pessoais que estabelecem. Diversos estudos realizados por investigadores da esfera educacional concluem que existe uma relação entre a diminuição do tempo de brincar na escola e o aumento do comportamento agressivo extremo em crianças pequenas (Gilliam, 2015).

Várias investigações evidenciam o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. As crianças dos 0 aos 6 anos que têm muitas oportunidades de brincar evidenciam um maior desenvolvimento linguístico no final da educação pré-escolar (Suggate, 2010).

Através do brincar as crianças constroem vários conhecimentos matemáticos, como por exemplo aprender a contar quantos blocos são necessários para construir uma casa, usar símbolos nas brincadeiras de faz de conta, usar diferentes formas de medida para construir uma estrada, formar padrões ao fazer um colar com contas de diversas cores. De acordo com Fisher (2011) através da brincadeira a criança desenvolve uma compreensão informal necessária para a aprendizagem formal da matemática.

O neurocientista Jaak Panksepp (2004) descobriu que o brincar estimula a produção de uma proteína (“brain-derived neurotrophic factor”) responsável pela capacidade de organização, monitorização e planificação para o futuro. Com base na pesquisa em neurociências, Brian Sutton-Smith (1997), um dos mais influentes teóricos do brincar, defende que a oportunidade de brincar e explorar o mundo estimula o funcionamento cerebral e o desenvolvimento neuronal.

A comunidade científica tem manifestado uma grande preocupação com a diminuição do tempo de brincar, especialmente nas áreas urbanas, resultando numa vida sedentária que afeta o crescimento e o desenvolvimento motor das crianças dos 0 aos 6 anos e provoca graves problemas de saúde de que são exemplo a diabetes e a obesidade infantil (Almon & Miller, 2009; Singer, Singer, D’Agostino, & DeLong, 2009). Torna-se assim urgente desenvolver ações que reabilitem o papel do brincar e do jogo na educação de infância.

Plano da investigação: objetivos e métodos

Este projeto decorre da experiência que tem sido vivenciada em contextos de creche e jardim de infância (JI) por estudantes e docentes do Mestrado em Educação Pré-escolar e que permitiu identificar práticas que não são desenvolvimentalmente adequadas para as crianças dos 0 aos 6 anos. Destacam-se em particular: (i) a pouca/escassa valorização do brincar e do jogo nas estratégias e atividades desenvolvidas em creche e jardim de infância; e (ii) a valorização de estratégias e atividades de natureza escolarizante.

De acordo com a revisão da literatura anteriormente apresentada, o brincar e o jogo são fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento global da criança dos 0 aos 6 anos e neste sentido é urgente a formação de profissionais que sejam capazes de compreender o processo de desenvolvimento da criança e integrar nas suas práticas o papel central do brincar e do jogo.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto é compreender os lugares/espacos do brincar e do jogo na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, promovendo a formação de profissionais capazes de desenvolver práticas que favoreçam a agência da criança, a experimentação no mundo físico e social e o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Os objetivos do projeto são:

- (i) Compreender as representações dos estudantes do mestrado em educação pré-escolar sobre o papel do brincar e do jogo na educação de infância.
- (ii) Identificar práticas dos estudantes em creche e jardim de infância que valorizem e promovam o brincar e o jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.
- (iii) Promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências dos futuros educadores de infância para desenvolver práticas educacionais que privilegiam o brincar e o jogo como elementos centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos.

Metodologia

O presente projeto, de natureza qualitativa, integra duas dimensões: a investigação e a intervenção. Optou-se pela adoção da abordagem *Design-Based-Research (DBR)* por se considerar ser a metodologia que melhor se adequa aos objetivos identificados para o projeto. O *Design-Based-Research* caracteriza-se por ser uma investigação de natureza pragmática, tendo por base uma abordagem iterativa centrada no desenvolvimento e na implementação de uma intervenção educativa em contexto real (Rawson & Hughes-Hassell, 2015). Sendo uma abordagem alternativa à investigação tradicional, enquadra-se no paradigma construtivista e integra diferentes modalidades de investigação, permitindo estudar a aprendizagem em contexto, recorrendo a um desenho e estudo sistemático de estratégias e ferramentas instrucionais (The Design-based Research Collective, 2003). O objetivo desta metodologia passa pela compreensão de um dado fenómeno educativo existente num contexto real, de modo a dar contributos práticos e científicos para o conhecimento ou para a teoria, no domínio da investigação, analisando e prevendo novas soluções para a problemática identificada (Rawson & Hughes-Hassell, 2015). Este tipo de abordagem investigativa promove ainda a colaboração dos participantes, no caso futuros educadores de infância, ou seja, estes tomam parte ativa no estudo e não se reduzem a meros observadores, o que nos parece adequar-se ao presente projeto. Para Plomp (2010), as funções principais desta metodologia passam por avaliar, planejar, desenvolver, descrever, comparar e explicar/predizer, sendo que podem ser utilizadas mais que uma função, não sendo obrigatório usar todas. A principal aspiração deste tipo de estudos é que a investigação tenha impacto nas práticas educativas, melhorando-as, preocupa-se portanto com a utilidade da investigação (Rawson & Hughes-Hassell, 2015).

O processo de recolha dos dados e intervenção foi planeado de acordo com os objetivos definidos para o projeto e orienta-se pelos procedimentos que a seguir se apresentam.

Para o primeiro objetivo foi aplicado um questionário aos estudantes do primeiro e segundo ano do MEPE inscritos no ano letivo de 2018/2019. A análise dos dados do questionário permitirá identificar as representações que os estudantes têm do brincar e do jogo assim como as suas práticas e necessidades de formação. Ainda para este objetivo, foi já realizado um grupo focal com os estudantes envolvidos, e será realizado outro no final do projeto, de modo a aprofundar algumas temáticas e problemas identificados nos dados resultantes da aplicação do questionário e relacionados com as conceções do brincar e do jogo, com as práticas e as necessidades de formação.

Para o segundo objetivo está a ser realizada a análise das propostas/projetos de intervenção dos estudantes em creche e JI no sentido de identificar as estratégias e as atividades promotoras do brincar e do jogo. Para este objetivo realizou-se também a observação da implementação das propostas/projetos em creche e JI com recurso à *Play Observation Scale (POS)*, (Rubin, 2001). Ainda neste objetivo realizaram-se grupos focais para reflexão sobre as práticas em creche e em JI.

Para a concretização do terceiro objetivo, de natureza mais interventiva, foram realizados três workshops, um realizado no Museu do Brincar e dois na ESELx, com convidados externos, especialistas nas matérias abordadas. A realização de grupos focais (dois grupos de 10 estudantes) no final do primeiro e do terceiro workshop permite, após a análise dos resultados, aferir o contributo dos mesmos para o desenvolvimento de conhecimentos e competências no âmbito do brincar e do jogo dos futuros profissionais.

Os dados recolhidos a partir das técnicas e instrumentos anteriormente apresentados são essencialmente de natureza qualitativa, com recurso à análise de conteúdo através do *software NVIVO 11*.

Os participantes são os estudantes do primeiro e segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx): Os participantes foram organizados em dois grupos, um grupo (Grupo A) constituído pelos 120 estudantes do MEPE que frequentam no ano letivo de 2018/2019 o primeiro e o

segundo ano do curso; um outro grupo (Grupo B) com 20 estudantes (10 do primeiro ano e 10 do segundo ano).

São ainda participantes do estudo as 7 docentes de diferentes domínios científicos.

Neste projeto têm sido seguidas as três fases propostas por Plomp (2010) para a metodologia *Design-Based-Research*, nomeadamente: (i) análise das necessidades do contexto da intervenção e revisão da literatura; (ii) pesquisa e processo interativo/interventivo, o que permite desenhar a investigação mais a pormenor e (iii) avaliar e concluir se a solução/intervenção serviu os objetivos identificados para o estudo/projeto.

Fase 1

Nesta fase tratou-se da constituição dos grupos da investigação e intervenção, contactos com os participantes, construção e aplicação do questionário para identificar as representações e as necessidades de formação dos estudantes do MEPE sobre a integração do brincar e do jogo na educação das crianças dos 0 aos 6 anos. Num segundo momento, foram tratados e analisados os dados obtidos com a aplicação do questionário, o que permitiu identificar as necessidades de formação dos estudantes às quais se procurou dar resposta com a realização dos workshops. Nesta fase foi ainda atualizada a revisão da literatura que sustenta a análise dos dados nesta e nas fases seguintes do projeto.

Fase 2

Na segunda fase, a pesquisa incidiu em aspetos específicos da inclusão do brincar e do jogo nas propostas e práticas dos estudantes e promoveu-se, ainda, o desenvolvimento de competências e saberes dos futuros profissionais. Assim, nesta fase, são analisadas as propostas/projetos de intervenção dos 20 estudantes do Grupo B e foram ainda realizadas as observações aos contextos de creche e JI onde se encontram a realizar a Prática Profissional Supervisionada I e II (PPS I e PPS II).

Da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, propostas/projetos de intervenção e observação das práticas, emergiram os tópicos a trabalhar no âmbito dos workshops. Nesta fase realizaram-se três workshops, um workshop foi realizado no Museu do Brincar, localizado em Vagos, com o apoio do pessoal técnico do museu e dois foram realizados na ESELx e dinamizados por convidados externos e especialistas no brincar e no jogo. Nos três workshops participaram os 20 estudantes que integram o Grupo B. Participaram ainda nos workshops docentes da ESELx que integram a equipa do projeto. A participação nos workshops possibilitou a aprendizagem da integração do brincar e do jogo nos currículos de educação de infância e fomentou a reflexão sobre os contributos do brincar para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos. Ao longo dos workshops os participantes foram, ainda convidados a construir brinquedos e objetos lúdicos, usando materiais naturais e de desperdício.

Após a realização do primeiro e do segundo workshops foi realizado um grupo focal com o objetivo de promover a reflexão e a discussão sobre o papel do brincar e do jogo na educação das crianças dos 0 aos 6 anos.

Fase 3

A avaliação do projeto está a ser realizada nesta terceira fase. Nesta fase estão a ser tratados os dados obtidos com a aplicação do questionário e os resultantes da realização do primeiro grupo focal. A análise destes dados vai sustentar a organização do segundo grupo focal que se realiza no final do projeto. A discussão dos resultados possibilitará a identificação de áreas de intervenção na formação dos educadores de infância e ainda a avaliação global do projeto.

Considerações Finais

O Projeto PlayTrain contribuiu para o desenvolvimento de um *corpus* de conhecimentos sobre o papel do brincar e do jogo na educação de infância. Possibilitou a identificação de necessidades da formação inicial dos educadores de infância e fomentou a discussão na comunidade científica sobre a importância de aprofundar o papel do jogo e do brincar nos planos de estudo dos mestrados em educação pré-escolar em Portugal.

O envolvimento dos estudantes nas várias atividades do projeto promoveu a reflexão, o debate e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o papel do brincar e do jogo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos. Possibilitou ainda o desenvolvimento de um conjunto de competências e saberes para promover práticas que reconhecem o brincar e a escolha da criança como elementos centrais dos currículos de educação de infância.

A participação dos estudantes nos contextos de prática onde se encontravam a realizar a PPS I e PPS II, possibilitou uma ação/efeito indireto deste projeto quer junto das crianças, quer junto dos educadores e outros profissionais (auxiliares de ação educativa, coordenadores e diretores), quer ainda junto dos pais das crianças. Espera-se ainda que os futuros educadores se tornem profissionais capazes de sensibilizar e mobilizar a comunidade educativa, os pais e a sociedade para o papel vital do brincar e do jogo no bem-estar, saúde, aprendizagem e desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos.

A análise dos resultados, ainda a decorrer, indicia que as estudantes valorizam as atividades estruturadas em detrimento dos tempos do brincar e do jogo, apontando assim para a necessidade de aprofundar as questões relacionadas com o brincar e o jogo, aprofundamento esse que deverá ser concertado entre diferentes áreas curriculares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berk, L.E., Mann, T.D., and Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D.G. Singer, R.M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (eds.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. (pp. 74-100). Oxford: Oxford University Press
- Brown, F. (2012). The play behaviors of Roma children in Transylvania. *International Journal of Play*, 1(1) 64-74.
- Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Froebel, F. (2005). *The education of Man*. New York, NY, US: D Appleton & Company.
- Gilliam, J. E. (2015). The Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Test: A method for Identifying ADHD. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Retrieved May, 2017, from: <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1>.
- Gómez, E., Lino, D., Molu, F.E. & Huertas, C. (2017). *Play, Education, Toys and Languages (PETaL): an international master's programme for the education of 21st century early childhood teachers*. In J. Balachowicz, K. Nowak-Fabrykowski & Z. Zbróg (eds.)
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: The Beacon Press.
- International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world. (pp.121-133). Warsaw: Maria Grzegorzewska University in Warsaw.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163) Pennsylvania: IGI GLOBAL.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Panksepp, J. (2004). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions (Series in Affective Science)*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Pellis, S. & Pellis, V. (2009). *The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience*. Oneworld Press: Oxford, UK.
- Plomp, T. (2010). Educational design research: An Introduction. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Ed.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Netherlands: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development. Retirado de: http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20resea ch.pdf
- Rawson, C., & Hughes-Hassell, S. (2015). Research by design: The promise of Design-Based Research for school library research. *School Libraries Worldwide*, 21(2), 11-25.
- Rubin, K. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. Washington DC: University of Maryland.
- Singer, D.G., Singer, J.L., D'Agostino, H. & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: Is free-lay declining? *American Journal of Play*, 1 (3), 283-312.
- Sobkin, V.S. & Skobeltsina, K. N. (2014). Sociology of preschool childhood: Age dynamics of the child's play. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 146, 450 – 455
- Suggate, S. (2010). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 33-48.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- The Design-based Research Collective (2003). Design-Based Research: An emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32, 1, 5-8. Retirado de <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitebread, D. (2012). *Developmental psychology and early childhood education*. London: Sage.

La reflexión como estrategia de personalización del aprendizaje escolar: una pauta para la observación y el análisis de una práctica

Membrive, Antonio¹; Largo, Mariana²; Cáceres, Camila³; Vizquerra, Maria Isabel⁴; Engel, Anna⁵; Solari, Mariana⁶

¹Universitat de Barcelona, amembrive@ub.edu

²Universitat de Barcelona, mariana.largo@ub.edu

³Universitat de Barcelona, camilacaceres011@gmail.com

⁴Universitat de Barcelona, mariaisabelvizquerra@gmail.com

⁵Universitat de Barcelona, anna.engel@ub.edu

⁶Universidad de Extremadura, msolari@unex.es

RESUMEN

En el escenario de la nueva ecología del aprendizaje se está produciendo un progresivo desvanecimiento del sentido de la educación escolar. Frente a ello, la personalización del aprendizaje escolar implica poner en marcha estrategias orientadas a promover y reforzar el sentido y el valor personal que el alumnado atribuye a sus aprendizajes. El objetivo de esta comunicación es presentar una pauta de observación diseñada para el análisis de prácticas de personalización del aprendizaje escolar. Se ilustra la utilización de la pauta para analizar una práctica llamada "itinerarios personales" implementada por una escuela pública de Cataluña, cuyo objetivo es favorecer que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje y sobre la visión de sí mismos como aprendices. Durante el curso académico 2018-2019, realizamos observaciones en el aula y en reuniones docentes, entrevistamos a profesorado y alumnado, pasamos un cuestionario y recogimos documentos para describir en profundidad la práctica seleccionada en función de las dimensiones la personalización del aprendizaje escolar. Encontramos que los "itinerarios personales" constituyen una práctica de reflexión potencialmente generadora de aprendizajes con sentido.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, nueva ecología del aprendizaje, personalización del aprendizaje, reflexión, sentido de la educación escolar.

ABSTRACT

In the scenario of the new learning ecology there is a progressive blurring of the sense of school education. Given this scenario, the personalization of school learning implies the implementation of strategies aimed at promoting and reinforcing the sense and personal meanings that students attribute to their learning. The purpose of this communication is to present a guideline for the observation and analysis of personalized school learning practices. We illustrate how we used this guideline to analyze a practice called "personal itineraries", designed and implemented by a public elementary school in Catalonia, which encourages students' reflection on their learning processes and on their perceptions of themselves as learners. We designed and used an observational and analysis guideline, and during the school year 2018-2019 we made observations of classroom interactions and teachers' meetings, individual interviews with teachers and students, questionnaires, and collected documents. We found that "personal itineraries" constitute a practice of reflection that potentially generates meaningful learning.

KEYWORDS

Primary education, new learning ecology, learning personalization, reflection, sense of school education.

Finalidad y objetivos

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *PERSONAE - El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos* cuyo objetivo principal es la identificación, descripción, análisis y valoración de propuestas educativas de personalización del aprendizaje escolar. Concretamente, el objetivo de la comunicación es presentar la descripción y el análisis de una práctica educativa de un centro de educación primaria diseñada para promover aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado, mediante una de las estrategias fundamentales de personalización: promover la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz. La justificación de la relevancia de la investigación general y de esta comunicación en concreto, así como los lineamientos teóricos que la sustentan, se presentan en la siguiente sección.

Fundamentación teórica

En las últimas décadas, las sociedades han vivido cambios importantes en prácticamente todas las actividades sociales, culturales y económicas, en parte, como consecuencia del uso intensivo y masivo de tecnologías de la información y la comunicación –TIC- que facilitan a las personas el acceso, creación y distribución de la información. En la línea de estos cambios, los parámetros del aprendizaje humano también se han transformado, configurando lo que algunos autores han denominado una “nueva ecología del aprendizaje” (Barron, 2006; Coll, 2013). Desde esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje tiene lugar en una multiplicidad de contextos de actividad, físicos o virtuales, por el que las personas transitan y que les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender (Leander, Phillips y Taylor, 2010).

En este escenario, se está produciendo una paulatina pérdida del sentido que los alumnos atribuyen a los aprendizajes escolares. Este fenómeno hace referencia a la falta de alineación entre, por una parte, lo que se intenta enseñar desde la escuela y, por otra, los intereses y motivos presentes y expectativas futuras del alumnado (Kumpulainen y Sefton-Green, 2014; Tedesco, 2009). Este desvanecimiento hace que a menudo los alumnos estén escasamente motivados frente a los contenidos y actividades escolares. Para algunos autores, el origen de esta pérdida del sentido tiene que ver con que frecuentemente los aprendizajes escolares aparecen disociados de los aprendizajes que los alumnos llevan a cabo en otros contextos en los que participan (Fendler y Miño-Puigcercós, 2016; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017).

Con el objetivo de superar esta disociación, las iniciativas dirigidas a ayudar al alumnado a reforzar y/o recuperar el sentido de los aprendizajes escolares se han multiplicado, dando lugar a diversas propuestas conocidas como personalización del aprendizaje escolar. De acuerdo con Coll (2018), estas propuestas son un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas que no representan un fin en sí mismas, sino un medio para ayudar al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes. Las propuestas de personalización ubican al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica que toman en consideración su voz y reconocen su capacidad de decisión en la dirección y conducción de su propio proceso de aprendizaje. Algunas de estas estrategias son:

- toma en consideración de los intereses personales, motivos y objetivos del aprendiz;
- reconocimiento de la capacidad de decisión del aprendiz sobre alguno/s de los componentes de las actividades de aprendizaje;
- énfasis en contenidos de aprendizaje cultural y socialmente relevantes;
- incorporación de recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles en la comunidad y a través de Internet;
- conexión entre experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en diferentes momentos y contextos de actividad;

- reflexión del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la visión que tiene de sí mismo como aprendiz.

La presente comunicación se focaliza en la última de estas estrategias. Por ello, a continuación: i) explicaremos cómo entendemos los procesos de reflexión desde una aproximación sociocultural; ii) nos referiremos a algunos resultados de investigaciones psicoeducativas que ponen de manifiesto los efectos positivos que tiene la reflexión del alumnado sobre distintos aspectos vinculados a sus aprendizajes escolares; iii) situaremos los procesos de reflexión en el marco de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que explicitaremos su relación con la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado.

El modo en que conceptualizamos la reflexión se aleja de aquellos posicionamientos teóricos que la entienden como una habilidad personal, de naturaleza intrapsicológica, que es consecuencia de un proceso introspectivo y solipsista y que implica el análisis de cuestiones abstractas. En cambio, en este trabajo adoptamos un marco teórico sociocultural (Cole, 2003; Vygotski, 2002, Wertsch, 1993), según el cual se define la reflexión como una práctica social, en la que están implicados procesos interpsicológicos y dialógicos de negociación de significados sobre experiencias concretas y situadas.

Asimismo, asumimos que los procesos de reflexión pueden surgir a partir de cualquier tipo de experiencia (pasada, presente o futura) y no solamente a raíz de situaciones incoherentes o conflictivas que una persona haya experimentado en el pasado y a las que necesite dotar de coherencia (Shokouhi et al., 2015).

Por último, frente a aproximaciones que asumen que la reflexión es un proceso en el que se siguen las reglas de la lógica formal y que se centra casi exclusivamente en aspectos cognitivos, en este trabajo entendemos que la reflexión es un proceso constructivo personal y social que comporta la intervención de diferentes factores intrapsicológicos e interpsicológicos de carácter cognitivo, actitudinal, motivacional, afectivo y relacional (Solari, 2018).

En diversas investigaciones se han analizado las consecuencias que tiene la introducción de espacios, momentos o instrumentos de reflexión sobre los aprendizajes realizados por parte del alumnado (Furberg, 2009; Sandoval y Reiser, 2004; White y Frederiksen, 1998). Los resultados de estos estudios apuntan a que la reflexión tiene efectos positivos sobre la construcción de conocimientos conceptuales y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, favorece la transferencia y generalización de los aprendizajes, contribuye a una mayor conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y su planificación, mejora la autonomía, el sentimiento de autoeficacia y la capacidad de control, y promueve la búsqueda de soluciones, la motivación y la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Si bien la reflexión tiene beneficios para el conjunto del alumnado, White y Frederiksen (1998) concluyen que resulta especialmente beneficiosa para aquellos estudiantes con bajo rendimiento, por lo cual constituye una estrategia relevante para contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto que la reflexión tiene un mayor efecto positivo sobre el aprendizaje cuando cumple con ciertas condiciones. En concreto, los resultados de Alevén et al. (2003) apuntan a la importancia de ofrecer pautas e indicaciones para guiar la reflexión. En esta misma línea, Davis (2003) concluye que para obtener mayores beneficios de los procesos de reflexión es conveniente que estas pautas sean generales (preguntas abiertas), en lugar de muy dirigidas (instrucciones precisas sobre el proceso y resultado de la reflexión). Asimismo, resultan especialmente beneficiosas aquellas actividades de reflexión que tienen como meta intencional apoyar el aprendizaje del alumnado, y que favorecen la explicitación de aquello sobre lo que están reflexionando (Furberg, 2009). Por último, en el campo de la formación docente, autores como Perrenoud (2004) y Schön (1992) destacan la importancia de sistematizar la reflexión sobre la propia acción, lo cual prepara para poder reflexionar durante la propia acción en situaciones futuras.

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll y Solé, 2001), cuando las personas aprendemos algo, no solo aprendemos sobre el contenido concreto al que nos estamos aproximando (construcción de significados), sino también sobre nosotros mismos como aprendices y sobre nuestro modo de situarnos ante ese tipo de actividad o tarea (atribución de sentido). Por ello, es conveniente que cuando se promueve la reflexión de los estudiantes se haga referencia tanto al proceso de aprendizaje seguido (el contenido, las condiciones, los agentes implicados, etc.) como a ellos mismos como aprendices, quienes necesariamente se han transformado por el hecho de participar en una actividad de enseñanza y aprendizaje.

Si nos centramos en este último aspecto, podemos afirmar que la reflexión puede contribuir en gran medida a que los estudiantes atribuyan un sentido y un valor personal a sus aprendizajes cuando permite: 1) iluminar y re-significar sus experiencias pasadas (conocerse mejor), 2) interpretar y actuar sobre su realidad cotidiana, y/o 3) proyectarse personal, social o profesionalmente en el futuro (Coll, 2018).

Método

En el proyecto PERSONAE, para poder describir, analizar y valorar propuestas de personalización del aprendizaje, hemos adoptado una lógica metodológica de estudio de casos múltiple (Stake, 2005), con técnicas e instrumentos de recogida de datos de carácter básicamente cualitativo y una aproximación analítica basada en el análisis temático o de contenido.

A lo largo del curso 2018-2019 hemos realizado el seguimiento de varias prácticas educativas en ocho centros de educación primaria y de educación secundaria de Cataluña, Madrid y Extremadura. En esta selección también hemos tenido en cuenta diferentes características que garantizan cierta variabilidad y diversidad en el fenómeno de estudio como la titularidad del centro, su tamaño o el nivel socioeconómico familiar del alumnado al que atiende. Una vez seleccionados los centros, hemos escogido aquellas prácticas que responden a planteamientos pedagógicos de personalización del aprendizaje.

En esta comunicación presentamos el análisis de una práctica de personalización, basada en la reflexión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y la visión de sí mismos como aprendices, de un centro de educación infantil y primaria de Cataluña. Se trata de una escuela pública, situada en un municipio de 30.000 habitantes en la provincia de Barcelona. El nivel socioeconómico medio de las familias del alumnado que asiste al centro es medio o medio-bajo. La práctica seleccionada recibe el nombre de "itinerarios personales" y consiste en la elaboración de un portafolio con reflexiones del alumnado sobre sus experiencias de aprendizaje en la escuela y fuera de ella.

El procedimiento de recogida de datos que nos ha permitido describir y documentar las prácticas educativas ha consistido en observaciones de aula, observaciones de reuniones de coordinación, entrevistas semiestructuradas al alumnado, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de valoración al profesorado, y recogida de documentación relevante para el análisis. Concretamente, sobre esta práctica hemos observado una reunión de coordinación y 5 sesiones de aula de 3 profesores distintos, hemos realizado 6 entrevistas con docentes y 12 entrevistas con alumnos, hemos pasado un cuestionario breve a 6 profesores y hemos recogido hasta 6 portafolios de los alumnos, además de aquellos instrumentos y documentos relevantes para el diseño y la implementación de la práctica. Para cada una de estas actuaciones hemos elaborado registros narrativos (en el caso de las observaciones), registros audio (en el caso de las entrevistas y de algunas observaciones) y fichas descriptivas (para las entrevistas y la documentación recogida).

En cuanto al procedimiento de análisis, la información recogida ha sido analizada mediante pautas, rúbricas y/o sistemas de categorías que responden a la lógica del análisis temático o de contenido, siempre desde una aproximación cualitativa. En el caso de los cuestionarios se han complementado estas técnicas con análisis estadísticos descriptivos.

De forma específica, en este trabajo presentamos una pauta que hemos diseñado para guiar la observación y analizar una práctica educativa cuya finalidad es promover la reflexión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje y/o sobre sí mismo como aprendiz. Se trata de una adaptación del modelo propuesto por Coll (1999) basado en los criterios y principios explicativos de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje escolar, que ha sido repensada a partir de la conceptualización de la personalización del aprendizaje y, en concreto, de los procesos de reflexión presentados anteriormente. A continuación, presentamos las seis dimensiones, junto con sus subdimensiones y algunos indicadores, que hemos considerado que es conveniente tener en cuenta para analizar este tipo de prácticas educativas.

1. Dimensión relativa al para qué:

El objetivo y la finalidad de la práctica educativa es que los alumnos den sentido y valor personal a los aprendizajes realizados y a las situaciones de aprendizaje planteadas y/o desarrollen la competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado.

2. Dimensión relativa al qué:

2.1. Tipo de contenidos:

- aprendizajes logrados: tipos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales, actitudinales, etc.), valoración (importancia, funcionalidad, etc.), características (emociones, interés, esfuerzo, dificultad, etc.)
- experiencias de aprendizaje: pasadas, presentes, futuras, escolares, no escolares.
- visión de uno mismo como aprendiz: metas y objetivos personales de aprendizaje, intereses, condiciones favorables, dificultades y apoyos, etc.

2.2 Tipo de actividades:

- grado de pautación: sugerencias, preguntas abiertas, orientaciones, instrucciones precisas, etc.
- grado de definición del producto final
- grado de exigencia
- organización social: grupo clase, pequeño grupo, parejas, individual, etc.

3. Dimensión relativa al cómo:

3.1. Inicio de la actividad: cómo se plantea, quién la plantea, características de las orientaciones para la realización, etc.

3.2. Desarrollo de la actividad: comportamientos más frecuentes y representativos del profesor y del alumnado, reglas de participación, uso del lenguaje, etc.

3.3. Finalización de la actividad: quién la da por acabada, cómo se finaliza, todos los alumnos terminan al tiempo o no

3.4. Instrumentos, materiales, recursos y/o tecnologías utilizadas: portafolio, diario de aprendizaje, rúbricas, entrevistas, etc.

4. Dimensión relativa al producto esperado:

4.1. Características del producto

4.2. Valoración del producto: quién, cuándo y cómo la hace

5. Dimensión relativa al cuándo:

5.1. Momento en relación con la secuencia didáctica: antes, durante y/o después

5.2. Periodicidad en relación con el curso: continuado, puntual, anecdótico

6. Dimensión relativa a la evaluación:

6.1. Ubicación de las actividades de evaluación: inicio, durante, al final

6.2. Tipo de evaluación y condiciones: autoevaluación, coevaluación, etc., y las informaciones, orientaciones, etc. que se ofrecen

- 6.3. Comunicación de la evaluación: quién, cuándo y cómo la hace
- 6.4. Organización social: gran grupo, pequeño grupo, parejas, individual, etc.
- 6.5. Recursos e instrumentos disponibles.

La pauta propuesta debe servir para recoger las informaciones más relevantes para elaborar una descripción unificada que permita analizar el desarrollo del proceso de reflexión realizado por los alumnos y los procedimientos utilizados por el profesor para promoverlo, impulsarlo y orientarlo.

Las primeras dos dimensiones de la pauta propuesta se dirigen a valorar hasta qué punto el diseño y la organización de la práctica educativa se orientan explícitamente a favorecer los procesos de reflexión del alumnado sobre distintos aspectos vinculados a sus aprendizajes escolares. En detalle, la segunda dimensión tiene la finalidad de identificar y valorar los elementos de la práctica observada orientados a prestar ayuda al alumno en el dominio progresivo de la reflexión sobre sus propios aprendizajes, las experiencias de aprendizaje que le han permitido lograrlos y/o cómo ha vivido esas experiencias. Además, en relación con las tareas que se proponen, si bien en términos generales señalábamos la conveniencia de priorizar actividades pautadas que guíen la reflexión de los alumnos, su nivel de complejidad, su grado de apertura, las posibilidades de opción los diversos niveles de ejecución final, la posibilidad de recurrir a materiales de apoyo o modelos de actuación, entre otros, deberán valorarse en función de los sentidos y significados que aporten los alumnos a la situación en cada caso concreto. También resulta relevante valorar en qué medida las tareas planteadas facilitan la conciencia y re-significación por parte de los alumnos del conjunto de aspectos cognitivos, actitudinales, motivacionales, afectivos y relacionales implicados en la reflexión o bien priorizan unos sobre otros.

Por su parte, las cuatro dimensiones restantes conciernen a la interpretación y valoración crítica del proceso instruccional desde el punto de vista de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En otras palabras, se trata de valorar e interpretar qué han aprendido (o no) los alumnos como consecuencia de su participación en la actividad observada, de cómo han aprendido y de cómo el profesor ha intentado y ha conseguido (o no) incidir sobre sus procesos de aprendizaje. Son dimensiones que tienen la finalidad de identificar los elementos de la práctica observada que contribuyen a la creación de formas de actividad conjunta entre profesor - alumno en que el primero puede ejercer la influencia educativa para favorecer el proceso de construcción de significados y atribución de sentido que caracteriza el aprendizaje escolar. Las ayudas educativas pueden ser de tipos muy distintos y tomar formas muy diversas, pero lo que determina su eficacia es su capacidad para ajustarse a las necesidades de los alumnos en todo momento, aumentando o disminuyendo de intensidad, variando en tipo o combinándose de forma particular, a partir de la valoración que el profesor hace de las actuaciones del alumnado.

Resultados y principales conclusiones

El uso de la pauta con las dimensiones aquí descritas nos ha permitido observar y describir en profundidad la práctica “itinerarios personales” considerando los diferentes elementos que son especialmente relevantes desde el punto de vista de la personalización del aprendizaje escolar. Esta descripción, además, permite valorar la experiencia e identificar algunas de sus fortalezas y elementos de mejora para ayudar a los alumnos a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes.

Como hemos comentado anteriormente, los “itinerarios personales” consisten en la elaboración de un portafolio que permite al alumnado reflexionar sobre lo que consideran que aprenden en las diversas actividades que realizan en la escuela y fuera de ella. Se trata de una actividad que, con leves diferencias, realiza el alumnado de 4º, 5º y 6º curso de educación primaria. El portafolio contiene una actividad de reflexión para siete espacios curriculares distintos (proyectos, grupos de lectura, espacio de descanso, etc.), más una octava que hace referencia a un contexto fuera de la escuela que cada alumno elige por

considerar que es fuente de aprendizajes. Para guiar la reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje, los alumnos cuentan con una tabla con cinco columnas y sus correspondientes consignas:

- Estrategia: qué situación elijo para explicar lo que ha pasado [en otras palabras, a qué espacio curricular hace referencia la experiencia de aprendizaje]
- Explico: por qué, qué actividad o momento ha hecho que sintiese que aprendía, cuándo lo he sentido, qué estaba haciendo, con quién
- Pienso: cómo lo estaba haciendo, qué pensaba, cómo me he sentido cuándo lo hacía, qué ideas tenía de lo que estaba haciendo
- Cambio: en qué momento me he dado cuenta de que había cambiado mi pensamiento, cómo he cambiado
- Mejoro: cómo tendría que hacerlo a partir de ahora, qué necesito para mejorar

Los alumnos realizan esta tarea de manera individual, y periódicamente el tutor o tutora revisa de forma personal con cada uno su portafolio. Además del portafolio, durante el curso se rediseñó la práctica para incluir rúbricas y criterios de revisión de los instrumentos y materiales de aprendizaje que utilizan los alumnos transversalmente a los diferentes espacios curriculares como las libretas, la carpeta y la agenda.

En lo que concierne a la primera dimensión, a partir del análisis de la reunión de coordinación y de las entrevistas al profesorado podemos extraer que la finalidad principal de los “itinerarios personales” es que el alumnado aprenda a reflexionar sobre sus propios aprendizajes, en el marco de la competencia de aprender a aprender. Este objetivo es totalmente explícito y compartido con el alumnado, como reflejan las propias indicaciones del portafolio. En cuanto a la segunda dimensión, las actividades de reflexión conciernen fundamentalmente a las experiencias de aprendizaje de los alumnos: cuándo y dónde fueron, con quién, qué estaban haciendo, cómo sintieron que habían aprendido algo, etc. El nivel de detalle con el que se les pide desglosar estas experiencias propicia que hablen también sobre el contenido del aprendizaje (por ejemplo, cuando se les pregunta qué ha cambiado en ellos), y sobre la visión que tienen de ellos mismos como aprendices, si bien estos elementos aparecen de manera implícita. Además, las preguntas dirigen la reflexión hacia aspectos no solo cognitivos, sino también motivacionales, afectivos y/o relacionales (por qué elijo esa experiencia, cómo me he sentido, con quién). La actividad podría considerarse abierta en tanto que el alumno puede elegir sobre qué experiencias hablar, pero los elementos de la reflexión están pautados con orientaciones concretas.

En relación con las otras dimensiones, destacamos algunos elementos observados durante la implementación de la práctica en varias sesiones de aula. En primer lugar, respecto a la intervención del profesorado, las ayudas educativas a nivel colectivo se ofrecen en las primeras sesiones, en las que se presenta la tarea, y en las últimas, en las que se valoran los productos realizados. Durante el desarrollo de la actividad, cada alumno trabaja en su propio portafolio de manera individual y es el docente quien en cada sesión se reúne con un alumno a revisar qué está escribiendo y qué dificultades encuentra. En estas interacciones los docentes guían más las reflexiones y las reorientan en caso de que sea necesario. Por un lado, esto permite ofrecer ayudas ajustadas a cada uno de los alumnos; por otro lado, los espacios dedicados a la reflexión colectiva y a ofrecerse mutuamente ejemplos que sirvan de modelo al resto de compañeros para reflexionar son mínimos.

En segundo lugar, respecto a la duración y periodicidad de la actividad, esta ocurre entre dos y cinco veces por semana, en espacios que oscilan entre la media hora y la hora y media, en función del curso en el que se realiza. Además, la elaboración de cada actividad no comienza y termina en cada sesión, sino que tiene continuidad a lo largo de todo el curso. Esto hace que sea una actividad con una importante centralidad respecto al resto de espacios curriculares.

En tercer lugar, respecto al producto final y la evaluación, hemos podido recoger evidencias de que el alumnado, en general, reflexiona sobre sus aprendizajes. Estas reflexiones tienden

a ser más superficiales cuando se realizan de manera autónoma, limitándose en mayor medida a la descripción de las actividades, y más reflexivas cuando el docente apoya el proceso de elaboración individualmente. La valoración y evaluación de estos productos tiene lugar cada vez que el docente se reúne con un alumno en particular, y se complementa con una autoevaluación final por parte de los alumnos al acabar el curso.

Desde el punto de vista del foco de nuestra investigación en las estrategias de personalización, las informaciones recogidas a partir de la pauta nos ofrecen suficientes elementos para identificar las principales fortalezas y elementos de mejora de la experiencia. En el caso particular de los “itinerarios de aprendizaje”, estas tienen que ver, especialmente, con las primeras dos dimensiones, ya que el objetivo explícitamente dirigido a la reflexión y compartido con los alumnos, los contenidos sobre los que se les pide reflexionar y las directrices que guían esa reflexión nos indican que la práctica educativa es potencialmente generadora de aprendizajes con sentido y valor personal. Como exponíamos en el marco teórico, la reflexión del alumnado de sus propias experiencias de aprendizaje, de su proceso y de sus resultados, puede contribuir enormemente a que doten de mayor sentido a los aprendizajes y situaciones de aprendizaje que se les plantean.

No obstante, tal y como hemos apuntado en la sección anterior, valorar la adecuación de estas ayudas es arriesgado sin considerar la totalidad de prácticas educativas en torno a la reflexión que se llevan a cabo en el centro, y la historia de aprendizaje sobre la reflexión de los alumnos a lo largo de su escolarización. En otras palabras, resulta difícil valorar el ajuste de las ayudas sin considerar cuál es el grado de autonomía en la competencia reflexiva del alumno, o en qué otros espacios y momentos están trabajando esos u otros aspectos de la reflexión. Por eso, sería especialmente útil poder ampliar este análisis e incluir otros espacios curriculares que compartan un objetivo similar, para poder tener una visión de conjunto sobre cómo en el centro ayudan a promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz.

Por último, es especialmente relevante complementar este análisis con otras informaciones que arrojen luz sobre el proceso subjetivo de atribución de sentido por parte de los alumnos a dichas prácticas. Esto es, recurrir a la subjetividad de los aprendices para indagar en sus experiencias de aprendizaje durante la elaboración de sus portafolios, y en el grado en que consideran que esta práctica les ha permitido realizar aprendizajes con sentido y valor personal. Estas informaciones pueden extraerse de las entrevistas que hemos realizado a los alumnos, si bien analizarlas sobrepasaba el objetivo y la extensión de esta comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fisher, F., & Wallace, R. (2003). Help seeking and help design in interactive learning environments. *Review of Educational Research*, 73(3), 277-320.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-44). Barcelona: Horsori-ICE UB.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-384). Madrid: Alianza.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060

Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje, Dossier 3*. Barcelona: Graó.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2ª Ed.). Madrid: Morata.

- Davis, E. A. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 91-142.
- Fendler, R. & Miño-Puigcercós, R. (2015). New Learning Imaginaries: Youth Perspectives on Learning In and Outside School. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 23-35.
- Furberg, A. (2009). Socio-cultural aspects of prompting student reflection in Web-based inquiry learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 397-409.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2017). Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and Education*, 12(2), 178-193. DOI: 10.1080/17457823.2016.1180542.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2014). What is connected learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4(2), 7-18. DOI:10.1162/IJLM_a_00091
- Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. (2010). The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, 34, 329–394.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Sandoval, W., & Reiser, B. (2004). Explanation-Driven Inquiry: Integrating Conceptual and Epistemic Scaffolds for Scientific Inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shokouhi, M., Abdolreza, S., & Hosseinzadeh, S. (2015). Introducing Reflective Practice from a Sociocultural Perspective: Toward a Strategically Mediated Reflective Practice Framework. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(4), 74-83.
- Solari, M. (2018). *La reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz*. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Stake, R. E. (2005). *Multiple case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- White, B., & Fredericksen, J. (1998). Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students, *Cognition and Instruction*, 16(1), 3-118.

Este trabajo ha sido realizado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad PERSONAE - *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*. IP. Dr. César Coll (ref. EDU2017-82321-R). Se puede obtener más información sobre este proyecto y el grupo de investigación en <https://ble.psyed.edu.es>

El análisis de una práctica educativa que promueve la conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela

Merino, Iris¹; Martín, Elena²; Rochera, María José³; Silva, Natalia⁴;
Varona, Sofía⁵; Villablanca, Alexandra⁶

¹Universitat de Barcelona, imerino@ub.edu

²Universidad Autónoma de Madrid, elena.martin@uam.es

³Universitat de Barcelona, mjrochera@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, natalia.silva@ub.edu

⁵Universitat de Barcelona, sofia.varona.klioukina@gmail.com

⁶Universitat de Barcelona, avillare7@alumnes.ub.es

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar una práctica educativa dirigida a personalizar y atribuir sentido al aprendizaje mediante la conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Se realiza un estudio con 58 estudiantes y 6 profesores/as de 1º de ESO de un centro público de Cataluña. Los resultados muestran la existencia de elementos clave de personalización -aprovechamiento de actividades y recursos de la comunidad, toma de decisiones, elección de temáticas- y también divergencias entre profesores/as y estudiantes respecto a su valor para la atribución de sentido. Se concluye que la práctica contiene elementos necesarios para favorecer conexiones entre experiencias de aprendizaje en diferentes contextos. Sin embargo, para fortalecer la iniciativa se sugiere incorporar o potenciar algunos elementos, tales como una mayor colaboración entre centro y entidades comunitarias o el incremento de actividades de reflexión para ayudar a los alumnos a tomar conciencia de la conexión entre sus experiencias de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria, nueva ecología del aprendizaje, personalización del aprendizaje, conexión dentro y fuera de la escuela, sentido de la educación escolar.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze an educational practice aimed at personalizing learning by connecting learning experiences inside and outside school identifying elements that helps to make sense of the school learning. A study is carried out with 58 students and 6 teachers of secondary education belonging to a public school of Catalonia. The results reveal the evidence of key elements of personalized learning - using activities and resources of the community, making decisions, choice of topics- and differences between teachers and students regarding the attribution of sense. Although the practice contains the basic elements to promote connections between experiences in different contexts, it is concluded that others are required, such as greater collaboration between the school and the community entities or to increase reflection activities to help students become aware of the connection between their learning experiences.

KEYWORDS

Secondary education, new learning ecology, personalized learning, connection in- and out-of-school, sense of school education.

Finalidad y objetivos

En esta comunicación se presenta un estudio que se enmarca en una investigación más amplia cuyo objetivo es la identificación, descripción y análisis de los procesos de cambio y transformación que tienen lugar en centros educativos de primaria y secundaria de diferentes ciudades españolas como consecuencia de la implementación de prácticas educativas basadas en la personalización del aprendizaje escolar. La finalidad del estudio que aquí se presentará es describir y analizar una práctica educativa que busca personalizar el

aprendizaje por medio de la conexión de experiencias de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela identificando aquellos aspectos que contribuyen a la atribución de sentido y valor personal de los aprendizajes realizados.

Fundamentación teórica

La irrupción de las TIC en la sociedad ha hecho que las prácticas sociales en general hayan cambiado sustancialmente y, como consecuencia, los parámetros del aprendizaje humano se han visto afectados. Ahora ya no aprendemos únicamente durante los primeros años de nuestra vida y en el contexto educativo formal: tenemos oportunidades, necesidades y exigencias por parte de la sociedad de aprender durante toda la vida y en diferentes contextos. En este sentido, en el marco de lo que algunos autores llaman la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013), el aprendizaje se ha expandido transversal y longitudinalmente. El aprendizaje no se configura, por tanto, como un proceso estático, sino que tiene lugar en diferentes momentos y lugares por los que una persona transita. Es por esto que entendemos el aprendizaje como una trayectoria personal (Engel y Membrive, 2018) que se constituye por las experiencias de aprendizaje que una persona tiene a medida que participa en diferentes contextos de actividad en los que realiza actividades, interacciona con otras personas y utiliza diferentes recursos. En dichas experiencias, la persona va construyendo y reconstruyendo diferentes significados y emociones acerca del mundo que le rodea y de sí mismo.

En este panorama, la escuela es un contexto más, si bien muy importante, en el que las personas pueden aprender. Sin embargo, en ocasiones se encuentran dificultades para que, desde la escuela, se ofrezcan oportunidades de aprendizaje que respondan realmente a las necesidades de las personas, entre otras cosas porque debe seguir un currículum a menudo sobrecargado. Así, no es de extrañar que sea habitual poder realizar aprendizajes más significativos e importantes para algunas personas en contextos externos a la escuela. Asimismo, cada vez hay una mayor disociación entre lo que se aprende y cómo se aprende en la escuela y lo que se aprende y cómo se aprende fuera de ella (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2017). En consecuencia, hablamos de un desdibujamiento del sentido de la educación escolar (Coll, 2016, 2018a), el cual ha sido identificado como uno de los factores responsable del fracaso escolar y de la falta de implicación y motivación de una parte significativa del alumnado.

Desde la perspectiva que proponemos, resulta fundamental para abordar el problema del desdibujamiento del sentido en la escuela, poner las trayectorias de aprendizaje como foco de la acción educativa escolar (Membrive, 2018). Esto implica reconocer e incorporar lo que hacen y aprenden los alumnos en la diversidad de contextos en los que los alumnos participan. Una aproximación posible es a través de la personalización del aprendizaje (Coll, 2016, 2018a), entendida como un medio para lograr que las personas lleven a cabo aprendizajes con sentido y valor personal. Aquí, los procesos de enseñanza y aprendizaje están centrados en el aprendiz, y se promueve que éste pueda relacionar lo que aprenden con su manera de ver y relacionarse con el mundo, con sus experiencias pasadas y con sus objetivos y proyectos futuros.

Según varios autores que han trabajado sobre el tema (Bray & McClaskey, 2016; Coll, 2018b), no hay una única manera de personalizar el aprendizaje. De entre las diferentes dimensiones o principios que enumera Coll para generar procesos de enseñanza personalizada (2018b), cabe destacar cuatro de ellos: 1) la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y sobre uno mismo como aprendiz; 2) la atención y toma en consideración de los intereses y objetivos personales de los alumnos; 3) la toma de decisiones del alumno sobre uno o varios aspectos del proceso de aprendizaje y; 4) la conexión entre experiencias de aprendizaje. Estas cuatro dimensiones no son excluyentes, están mutuamente relacionadas y son difícilmente separables en la práctica. Para el objeto de este trabajo, la última adquiere una relevancia especial cuando queremos abordar el problema de la desconexión de la escuela con los

contextos externos en los que participan los alumnos poniendo las trayectorias de aprendizaje como foco de la acción educativa escolar.

En la literatura académica, se ha estudiado y discutido ampliamente la conexión de los aprendizajes que los estudiantes hacen dentro y fuera de la escuela (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Kumpulainen et al., 2010; Rajala et al., 2016). En estos estudios se ha enfatizado sobre los motivos por los que son necesarias estas conexiones y cómo se pueden promover estas conexiones desde la escuela. Aunque en general se apunta a acciones específicas del profesorado en el marco de actividades escolares ordinarias, también se plantean prácticas educativas o dinámicas más innovadoras, algunas de las cuales coinciden con varias de las estrategias en las que Coll (2018b) concreta los principios mencionados anteriormente para personalizar el aprendizaje.

Hay que añadir, además, que en los trabajos mencionados anteriormente se estudia la conexión de contextos, actividades y/o aprendizajes, mientras que nuestra apuesta es por la conexión de experiencias de aprendizaje, que aglutina los anteriores elementos, pero también otros de carácter más subjetivo. En este sentido, pensamos que la conexión de experiencias puede ser promovida por la relación entre estos otros elementos, y también requiere acompañar al alumnado en su tránsito por los diferentes contextos y actividades en los que participa y favorecer la reflexión del alumnado sobre sus trayectorias.

De este modo, hay tres estrategias especialmente relevantes para conectar experiencias de aprendizaje en distintos contextos dentro del marco de la personalización (Coll, 2018b): 1) poner énfasis en contenidos y actividades culturalmente sensibles y relacionadas con la vida cotidiana de los alumnos; 2) aprovechar oportunidades, actividades y/o recursos que se encuentran en la comunidad más cercana y; 3) implementar proyectos transversales en torno a una temática de exploración o una situación-problema conjuntamente con entidades comunitarias. Complementariamente, diversos autores (por ejemplo, Barlam et al., 2018; Coll, 2018b; Kumpulainen et al., 2010; Rajala et al., 2016) coinciden en señalar que las tecnologías digitales constituyen herramientas que, indudablemente, pueden apoyar y promover el establecimiento de conexiones entre dentro y fuera de la escuela, ya que permiten, entre otras cosas, acceder y aprovechar recursos disponibles en la red, participar en otros contextos de actividad, ya sean digitales o analógicos, y comunicarse e interactuar con otros agentes de estos contextos.

Como hemos señalado en un inicio, en este trabajo nos centramos en analizar una práctica educativa innovadora desde el punto de vista de la personalización, cuyo diseño está orientado a promover la dimensión de la conexión entre diversas experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Más en concreto los dos objetivos que se persiguen son, por un lado, explorar cómo se implementan diferentes estrategias pedagógicas que buscan que los estudiantes relacionen lo que hacen y aprenden en la escuela con lo que hacen y aprenden fuera de ella y, por otro, conocer cómo experimenta y valora dichas prácticas tanto el profesorado como el alumnado.

Metodología

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado *El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos*. Dicho proyecto busca, entre otras cosas, explorar, analizar y sistematizar prácticas educativas en ocho escuelas e institutos de educación secundaria que promueven estrategias de personalización del aprendizaje escolar en diferentes ciudades de España. Para ello, se hace uso de la metodología de investigación basada en el diseño de innovaciones (Fishman, Penuel, Allen & Cheng, 2013), que pone énfasis en las dificultades que se experimentan al implementar prácticas de innovación educativa.

En concreto, el estudio que se presenta en este artículo es de carácter cualitativo y se trata de un estudio de caso único (Stake, 2005; Yin, 2017), que corresponde a un centro educativo público de secundaria de la comunidad autónoma de Cataluña y una práctica

que se lleva a cabo en él con los alumnos de 1º de la ESO. Esta práctica de innovación que intenta personalizar el aprendizaje se dirige expresamente a fomentar que los alumnos establezcan conexiones entre las diferentes experiencias de aprendizaje que tienen lugar en contextos de actividad muy diversos por los que transitan. Los participantes del estudio son el equipo docente que lidera el diseño y la implementación de esta práctica, compuesto por seis profesores, y el alumnado de 1º de la ESO con el que se llevan a cabo las actividades, un total de 58 estudiantes.

La recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso 2018-19 y los instrumentos y procedimientos que se han utilizado han sido básicamente dos. Por un lado, la observación de sesiones de aula y de las reuniones de coordinación del profesorado a lo largo de todo el curso, para la cual se han llevado a cabo registros observacionales por parte de los investigadores. De la totalidad de sesiones de aula y de reuniones, se han seleccionado para ser observadas las más significativas de acuerdo con el diseño de la práctica, y previo aviso del profesorado responsable. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas tanto a profesores como a una pequeña muestra del alumnado (6 alumnos: 3 chicas y 3 chicos) en momentos clave de la práctica (al inicio, durante y al final), con el fin de obtener una visión específica de cómo la experimentan. Todas las entrevistas se han grabado en audio y se han transcrito posteriormente.

Respecto al análisis, se han identificado algunos aspectos teóricos claves sobre la personalización y las experiencias de aprendizaje, que han permitido obtener una primera aproximación a los datos. En el caso de los registros observacionales de las sesiones de aula y de las reuniones de coordinación, se han considerado los siguientes aspectos: el contexto educativo en el que se enmarca; las actividades o bloques de actividades en los que se organiza; los recursos que se utilizan, incluyendo las TIC; el tipo de relación que se ha establecido con las entidades externas; y las dimensiones y estrategias de personalización destacadas en la fundamentación teórica de este trabajo que se ponen en práctica. Por otro lado, las entrevistas al profesorado y a la muestra reducida de alumnos han sido analizadas identificando inductivamente las valoraciones o experiencias relatadas respecto al proyecto interdisciplinar en conjunto y a las actividades que lo conforman en concreto. Por cuestiones obvias de extensión y dada la complejidad del análisis, en el siguiente apartado se ilustran los resultados de ambos bloques de manera muy sintetizada.

Resultados

A continuación, y dando respuesta a los dos objetivos, se presentarán las principales características de la práctica educativa en cuestión y los aspectos más relevantes de las experiencias de profesores y estudiantes.

Características de la práctica educativa

Sobre la práctica educativa analizada, en primer lugar, cabe señalar que el contexto en el que se lleva a cabo es un centro con un proyecto educativo más bien tradicional, a pesar de que implementan puntualmente proyectos en algunos de los cursos, como es el caso de 1º de la ESO, y participan en iniciativas y formaciones con el objetivo de avanzar hacia una mayor innovación. La práctica en cuestión ha sido diseñada e implementada por un grupo reducido de profesores, quienes han apostado sostenidamente por orientar sus actividades hacia la personalización del aprendizaje escolar. Los docentes, a través de esta práctica que tiene forma de proyecto interdisciplinar y que han desarrollado durante dos cursos, buscan que los estudiantes conozcan mejor la ciudad donde viven. Más concretamente, esperan que sus estudiantes puedan atribuir un sentido personal a la ciudad, permitiéndoles vincular lo que hacen dentro de la escuela con lo que hacen fuera. Las actividades que conforman el proyecto interdisciplinar se organizan en tres bloques o momentos.

En el primer momento, que se lleva a cabo durante el primer trimestre académico y parte del segundo, se realizan actividades relacionadas con la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre la ciudad y una primera exploración de los lugares o elementos más relevantes de la ciudad. También se les presentan las herramientas tecnológicas que deberán utilizar en el segundo momento, las cuales se exploran y ponen en práctica en diferentes situaciones. Las actividades son variadas e incluyen la construcción de mapas digitales personales, la visita a la escuela de diferentes encargados de servicios en la ciudad (como por ejemplo el transporte público o la seguridad), la búsqueda y presentación de información sobre edificios, calles o monumentos de la ciudad y la preparación para el uso de diferentes herramientas tecnológicas.

El segundo momento es una yincana, organizada por una asociación de profesores, en la que participan una gran cantidad de institutos de la ciudad y de los municipios colindantes. En esta yincana, los estudiantes recorren, exploran y conocen la ciudad en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes y son monitorizados virtualmente por sus profesores. Durante el recorrido, tienen que llevar a cabo una serie de actividades, en las que los alumnos tienen cierto margen de decisión, mediadas por la tecnología y en concreto utilizando herramientas como la geolocalización, la realidad virtual y la edición y publicación de material audiovisual. Gracias a estas actividades, los alumnos conocen aspectos de la historia de la ciudad, los servicios que ofrece, sus calles y monumentos importantes, y se relaciona con diferentes agentes de la ciudad (ya sean bibliotecarios, conductores de autobús, comerciantes, guardias urbanos, etc. o transeúntes). Cabe destacar, que a pesar de que esta actividad se lleva a cabo en un solo día, es la actividad más significativa tanto para el profesorado como para el estudiantado.

En el tercer momento, posterior a la actividad de la yincana, y tomando parte del segundo y tercer trimestre académico, se llevan a cabo básicamente dos tipos de actividades. Por una parte, se realizan actividades de reflexión sobre los aprendizajes conseguidos y sobre los eventos sucedidos durante la yincana. Por otra, se invita a los estudiantes a conocer y visitar diferentes entidades o asociaciones de la ciudad (como por ejemplo una asociación de vecinos, asociaciones dirigidas a personas con enfermedades concretas o entidades de carácter cultural que promuevan elementos tradicionales, como la sardana) y participar en las tareas, actividades o labores que realizan para la comunidad. Estas actividades están diseñadas para promover cada vez más la autonomía de los estudiantes, por lo que la última actividad consiste en que sean los propios estudiantes quienes decidan qué instituciones visitar.

Experiencias de profesores y estudiantes

Respecto a las experiencias que viven profesores y alumnos, se constata la existencia de divergencias entre las percepciones de unos y otros. Por un lado, el profesorado valora muy positivamente el proyecto interdisciplinar que han implementado en el presente curso y que han podido mejorar gracias a la experiencia en los cursos anteriores. En este sentido, destacan especialmente la coherencia que ha tomado el proyecto y sus diferentes momentos, así como el hecho de que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos y con sentido y valor personal gracias al hecho de trabajar sobre el entorno cercano y con entidades comunitarias que son conocidas por éstos. Este último aspecto, junto con el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de aplicaciones tecnológicas, constituye el valor añadido del proyecto respecto al resto de actividades del instituto y lo que hace de su propuesta de innovación una buena manera de personalizar el aprendizaje, a pesar de que son conscientes de que deben seguir mejorándola.

En cuanto a los estudiantes, en general expresan vivenciar los tres momentos del proyecto de manera independiente, es decir, perciben pocas vinculaciones entre las diferentes actividades que hacen a lo largo del curso. Asimismo, la actividad que más destacan es la yincana por la ciudad, a pesar de que hay divergencias en cuanto a si aprenden o no en/con

ella: algunos la destacan por el hecho de poder ir sin adultos por la ciudad, otros porque se lo pasan bien, y otros porque aprenden tanto aspectos de su ciudad que antes desconocían como a desplazarse por la misma. En relación con esto, los estudiantes muestran su agrado con el proyecto aludiendo a que se divierten, pero al ser preguntados por los aprendizajes que realizan, consideran que son más bien pocos y que no son actividades tan exigentes como las que realizan en el resto de asignaturas. La mayoría piensa que los aprendizajes que realizan en el proyecto son muy útiles, tanto para “saberse mover” por la ciudad como para saber explorar nuevas ciudades en el futuro, y relaciona estos aprendizajes con experiencias previas, mayoritariamente en el contexto familiar.

Principales conclusiones

La descripción en profundidad y análisis de la práctica educativa llevadas a cabo en este estudio nos llevan a afirmar que se trata de una propuesta que contiene elementos necesarios para favorecer que los alumnos establezcan conexiones entre experiencias de aprendizaje en diferentes contextos y, sobre todo, para que lleven a cabo aprendizajes con valor y sentido personal. Sin embargo, algunos de estos elementos deben ser desarrollados con mayor profundidad. En efecto, se trata de un proyecto transversal centrado en una temática o finalidad, que es el conocimiento de la ciudad de referencia, y que por lo tanto implica necesariamente trabajar contenidos culturalmente sensibles y relacionados con la vida cotidiana de los alumnos. Tanto las actividades previas de conocimiento inicial de los lugares y monumentos más relevantes de la ciudad, como la yincana y el trabajo entorno a las entidades externas, hacen evidente que en esta práctica se aprovechan las oportunidades, actividades y recursos de la comunidad. En contrapartida, el papel de las entidades comunitarias es más bien puntual y limitado a dar información sobre su historia, su organización y las tareas que desempeña. En este sentido, una línea de mejora de la práctica es el desarrollo de una mayor colaboración del equipo docente con las entidades a lo largo de todo el proyecto que lleve a la implicación de estas entidades en el diseño e implementación de las actividades que se llevan a cabo.

Por otro lado, cabe señalar que a pesar de que es una práctica centrada en la dimensión de personalización del aprendizaje de la conexión entre experiencias de aprendizaje, también se favorecen y ponen en juego otras dimensiones que van de la mano. Los alumnos tienen la oportunidad de tomar algunas decisiones sobre el propio proceso de aprendizaje, pudiendo elegir temáticas concretas en las que trabajar, el itinerario de la yincana, etc. Asimismo, se toman en consideración los intereses de los alumnos, ya sea para ayudarles a tomar esas decisiones o bien para plantearles las diferentes alternativas. En cambio, los procesos de reflexión, que se constituyen a priori como elementos clave para llevar a cabo estas conexiones, no se dan en esta práctica y, por tanto, se plantean como un aspecto de mejora de la práctica.

Otro aspecto sobre el cual es necesario reflexionar respecto a los resultados es la divergencia existente entre el punto de vista del profesorado y del alumnado, sobre todo en cuanto a la percepción del aprendizaje y a la coherencia de todo el proyecto. Esto pone de relieve la necesidad de que el profesorado tome en consideración las experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos en la práctica, ya que estas son totalmente subjetivas e influyen en la manera de participar e implicarse en la actividad. Además, se hace evidente que los estudiantes tienen dificultades para reconocer los aprendizajes realizados en actividades que van más allá de la enseñanza tradicional de las asignaturas. Para ello, la reflexión sobre el propio aprendizaje constituye un proceso por medio del cual poder ayudar a los estudiantes a tomar consciencia de lo que aprenden.

Por último, en cuanto a las limitaciones del estudio que se ha presentado y las líneas futuras de trabajo, podemos apuntar a la necesidad de recabar y analizar información sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje de los estudiantes en la práctica educativa en cuestión y ver cómo éstos las relacionan con experiencias de aprendizaje que tienen en otros

contextos externos a la escuela. Este tipo de trabajo, que implica entrevistas en profundidad, nos permitiría concluir si realmente la práctica promueve este tipo de conexiones y cuáles son los aspectos o las actividades de la misma que contribuyen de manera más significativa. También podemos apuntar a explorar y analizar nuevas prácticas educativas en otros centros que promuevan la conexión de experiencias de aprendizaje poniendo en juego las mismas y/u otras estrategias pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barlam, R., Ribas, M., Foixenc, N. y Rochera, M.J. (2018). Dispositivos móviles y personalización del aprendizaje En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 55-58). Barcelona: Editorial Graó.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368)
- Bray, B., & McClasey, K. (2015). *Make learning personal*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: [10.1344/106.000002060](https://doi.org/10.1344/106.000002060)
- Coll, C. (2016). *La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje*. Madrid: EDUFORICS.
- Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje*. (pp. 5-11). Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. (2018b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje*. (pp. 14-18). Barcelona: Editorial Graó.
- Engel, A. y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2017). Using meta-ethnographic analysis to understand and represent youth's notions and experiences of learning in and out of secondary school. *Ethnography and Education*, 12(2), 178-193. DOI: [10.1080/17457823.2016.1180542](https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1180542).
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Learning Bridges: Toward participatory learning environments*. Finland: CICERO, University of Helsinki. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15631>.
- Membrive, A. (2018). *La conexión entre experiencias de aprendizaje*. Comunicación en el II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, A. Makitalo, P. Pruihlmann-Vengerfeldt, & T. Johannsdottir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense publishers.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.

La conexión de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela: un caso ilustrativo

Merino, Iris¹; Membrive, Antonio²; Largo, Mariana³; Fauré Jaime⁴

¹Universitat de Barcelona, imerino@ub.edu

²Universitat de Barcelona, amembrive@ub.edu

³Universitat de Barcelona, mariana.largo@ub.edu

⁴Universitat de Barcelona, j.faurek@gmail.com

RESUMEN

La finalidad de esta comunicación es presentar una aproximación teórica y empírica al estudio de las conexiones entre las experiencias de aprendizaje escolares y no escolares. Para este fin, se presenta el caso de una joven que cursa 4º de ESO en un instituto público de Barcelona. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad para explorar sus experiencias de aprendizaje en el marco de un proyecto pedagógico. Los resultados señalan algunos elementos que posibilitan la conexión de experiencias de aprendizaje relacionados con el tipo de actividad, la funcionalidad de los aprendizajes, la autenticidad de la tarea, la implicación de pares en las actividades y la posibilidad de toma de decisiones en el desarrollo de las actividades. En las conclusiones preliminares del estudio se destaca la importancia de los ejes de la entrevista para la construcción de la trayectoria de aprendizaje de la joven y la resignificación de las experiencias.

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria, conexión dentro y fuera de la escuela, trayectorias de aprendizaje, experiencia subjetiva de aprendizaje, personalización del aprendizaje, sentido de la educación escolar.

ABSTRACT

The purpose of this communication is to present a theoretical and empirical approach to the study of the connections between connection in- and out-of-school learning experiences. To this end, the case of a girl of 4th grade of high education in a public school of Barcelona is presented. Semi-structured and in-depth interviews were conducted to explore their learning experiences within the framework of a pedagogical project. The results indicate some elements that allow the connection of learning experiences related to the type of activity, the functionality of the learning, the authenticity of the task, the involvement of peers in the activities and the possibility of decision-making in the development of the activities. The preliminary conclusions of the study highlight the importance of the categories of the interview for the construction of the student's learning trajectory and the resignification of her experiences.

KEYWORDS

High school, connection in- and out-of-school, learning trajectories, subjective learning experience, personalized learning, sense of school education.

Finalidad y objetivos

La finalidad de la comunicación es presentar una aproximación teórica y empírica al estudio de las conexiones entre las experiencias de aprendizaje escolares y las no escolares. Los resultados que aquí se muestran forman parte de una tesis doctoral en curso focalizada en el establecimiento de conexiones entre experiencias de aprendizaje de dentro y fuera de la escuela al servicio de la personalización del aprendizaje escolar. Con este proyecto se pretende contribuir a una mayor comprensión de: a) las experiencias subjetivas de

aprendizaje de las personas, b) las conexiones entre experiencias que tienen lugar a través del contexto escolar y otros contextos de actividad y c) la importancia de estas conexiones para atribuir un mayor sentido y valor personal a los aprendizajes escolares.

Fundamentación teórica

La naturaleza del aprendizaje humano no es ajena a la rápida y profunda transformación social que vivimos desde finales del siglo pasado. Los lugares por los que pasamos, las personas con las que interactuamos, los recursos que tenemos a nuestro alcance, y en definitiva todas aquellas circunstancias que potencialmente pueden ofrecernos una oportunidad para aprender, difieren sustancialmente de otras épocas desde la llegada de internet. En este marco las personas participamos en muchos más contextos, mucho más volubles y mucho más diversos, aumentando considerablemente las posibilidades de aprendizaje a nuestro alcance. Por lo tanto, la investigación psicoeducativa, tradicionalmente centrada en estudiar el aprendizaje en contextos estancos y particulares, ha ampliado su mirada no solo a los contextos de aprendizaje configurados a lo largo y ancho de nuestras vidas (Banks et al., 2007), sino a cómo éstos se interrelacionan en lo que parece una ecología del aprendizaje más compleja y dinámica que nunca.

De este modo, han empezado a lograr visibilidad las metáforas que dibujan el aprendizaje como un itinerario o trayectoria (Arnseth y Silseth, 2013), intentando recoger la multiplicidad de relaciones que se establecen entre los contextos de aprendizaje típicos de la sociedad de la información. Desde nuestro punto de vista (Coll, 2013; Engel y Membrive, 2018), estas trayectorias no están conformadas únicamente por los contextos de aprendizaje a los que tenemos acceso, sino también por conexiones entre las experiencias de aprendizaje que logramos hacer a través de dichos contextos. Se trata, por tanto, de una construcción subjetiva que relaciona y da un sentido global, holístico, a aquello que aprendemos independientemente de dónde, cuándo y con quién lo aprendemos. Esto nos lleva a considerar la experiencia subjetiva de aprendizaje como objeto del establecimiento de conexiones, y como unidad de análisis básica de nuestro objeto de estudio.

Desde nuestra perspectiva, una experiencia subjetiva de aprendizaje es una re-co-construcción discursiva de la participación de uno mismo en una actividad que tiene como resultado un aprendizaje. En otras palabras, se trata de la vivencia subjetiva de haber aprendido algo participando en una actividad determinada. Consideramos que es una re-construcción porque va más allá del momento y el contexto en el que la actividad tiene lugar, y puede ser resignificada y reinterpretada repetidas veces a lo largo del tiempo. Además, consideramos que es una co-construcción ya que, aunque pueda hacerse de manera individual o con otros, siempre está mediada por el repertorio de signos lingüísticos y discursos sociales disponibles. Sobre el estudio de estas experiencias y de sus relaciones a través de varios contextos, especialmente en el caso de niños y jóvenes, se asientan las bases de nuestra línea de investigación.

Ahora bien, nuestro interés por el aprendizaje transcontextual no excluye la necesidad de atención que sigue mereciendo el papel de los aprendizajes escolares. Por un lado, porque a nuestro parecer la educación formal continúa siendo uno de los contextos más relevantes para el desarrollo de las personas, en tanto que existe con el fin explícito de acompañar y promover dicho desarrollo. Por otro lado, porque en un mundo en el que las oportunidades de aprendizaje dependen en gran medida de los contextos a los que se tiene acceso, la escuela, como servicio universal y obligatorio, está llamada a ser el mejor mecanismo para identificar y neutralizar las desigualdades de aprendizaje de su alumnado. Así pues, no podemos estudiar las trayectorias de aprendizaje de niños y jóvenes obviando el lugar que tienen los aprendizajes escolares en su entramado y, del mismo modo, no podemos continuar pensando en una escuela indiferente ante las múltiples experiencias de aprendizaje que conforman las trayectorias de sus alumnos. De hecho, investigaciones previas sobre prácticas escolares

resaltan la importancia de la relación entre experiencias escolares y no escolares para dotar de mayor sentido a los aprendizajes escolares (Coll, 2018; Rajala et al., 2016).

Todo lo expuesto hasta este punto nos ha llevado a focalizar la tarea de investigación en el estudio de las conexiones entre experiencias de aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera de las escuelas e institutos, desde una doble perspectiva. Por un lado, nos interesa observar, desde la perspectiva de las escuelas e institutos, qué prácticas educativas se llevan a cabo para promover estas conexiones. Por otro lado, nos interesa profundizar en la perspectiva de los alumnos y alumnas, en cómo construyen subjetivamente las relaciones que se dan –o no se dan– entre sus experiencias escolares y no escolares, y en el sentido que les atribuyen. La presente comunicación, en la que se muestra una parte de los datos de una tesis doctoral, se plantea desde la perspectiva del alumnado y tiene como objetivo explorar las conexiones que los alumnos de un instituto establecen entre las experiencias de aprendizaje vinculadas a una práctica educativa de personalización del aprendizaje escolar en la que participan y las experiencias de aprendizaje que tienen en otros momentos o contextos de actividad.

Metodología

En el marco general de la tesis doctoral en la que se enmarca este trabajo se ha adoptado un enfoque metodológico cualitativo (Willig, 2013) y un diseño de estudio de casos múltiple (Stake, 2005; Yin, 2017). Para la recogida de datos se han seleccionado intencionalmente tres centros educativos atendiendo a criterios de predisposición del equipo docente para participar; la puesta en marcha de prácticas educativas de personalización del aprendizaje en el centro; y, especialmente, que haya interés por promover que los alumnos conecten lo que hacen y aprenden dentro de la escuela con lo que hacen y aprenden fuera de ella. La recogida de datos sobre esas prácticas ha consistido en: (1) observaciones de aula de sesiones identificadas como clave para entender el desarrollo de la práctica, (2) recogida de documentación relacionada con la práctica, (3) entrevistas a los docentes responsables y (4) entrevistas a una pequeña muestra del alumnado.

Respecto a este trabajo en concreto, se presenta el análisis preliminar de los datos obtenidos en las entrevistas a los alumnos de una práctica educativa que se lleva a cabo en uno de los tres centros. Fueron seleccionados cuatro participantes siguiendo criterios de género, rendimiento académico e interés por participar en la investigación. Las entrevistas, de carácter semiestructurado, se han llevado a cabo en dos momentos diferentes de la práctica educativa (a mitad y al final) y han tenido una duración variable en función del participante entre los 10 y 30 minutos cada una. Este instrumento tiene la intención de explorar las experiencias de aprendizaje de los participantes que estaban vinculadas con la práctica educativa analizada, así como las experiencias de aprendizaje con las que la conecta, independientemente del momento y del lugar en el que hayan tenido lugar.

Para el análisis de las entrevistas se ha diseñado un protocolo con un sistema de categorías que toma como unidad de análisis la experiencia subjetiva de aprendizaje. Las categorías han sido extraídas por una vía tanto deductiva como inductiva, mediante un contraste iterativo entre el planteamiento teórico y los datos empíricos. Para ello, las dimensiones en las que se organizan las categorías de análisis responden a las diferentes características que nos permiten describir las experiencias de aprendizaje: lugar, momento, actividades, contenido de aprendizaje, personas presentes, recursos, objetivos, decisiones tomadas, emociones, etc. Una vez analizadas estas experiencias, identificamos las conexiones que el estudiante establece entre varias de las experiencias subjetivas que relata.

Contexto

La práctica educativa en cuestión, implementada en un instituto público de Barcelona, consiste en la realización de proyectos interdisciplinares que se desarrollan en cuarto de la ESO durante cinco-seis semanas en torno a un tema o un ámbito de trabajo, que

tienen como objetivo atender y resolver un problema, demanda o situación por medio de la elaboración de un producto y que requiere el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el trabajo colaborativo. Los alumnos tienen la posibilidad de elegir en qué proyecto participar entre los seis que se ofrecen. Algunos de estos proyectos, que son los que adquieren especial relevancia para este trabajo, implican además la colaboración con entidades externas, normalmente del barrio en el que se ubica el instituto.

La recogida de datos se centró en uno de estos proyectos, “Mejorando los patios”, que consiste en rediseñar los espacios del instituto destinados al tiempo libre y de ocio. Para ello, los alumnos colaboran con un grupo de arquitectos, que les hacen diferentes propuestas de diseño de los espacios, un grupo de jardinería del *Taller Escola Barcelona* (TEB), que les asesoran y ayudan a instalar diferentes plantas, y el abuelo de un estudiante del centro, que les da soporte continuo en las labores de taller (construcción y/o limpieza de macetas, etc.), enseñándoles el funcionamiento de diferentes máquinas y procedimientos, entre otras cosas.

Resultados

Los cuatro participantes entrevistados, dos chicos y dos chicas de 15-16 años, escogieron el proyecto “Mejorando Patios” aludiendo a su interés por mejorar los espacios de uso común en el centro, ya que consideran que es una necesidad para el alumnado contar con espacios adecuados para el descanso y actividades de ocio. En las entrevistas, cada alumno relató entre una y cuatro experiencias de aprendizaje asociadas a actividades diferentes del proyecto “Mejorando los patios”, tales como la restauración de elementos de decoración y de jardinería, el diseño e implementación de un plan de difusión entre la comunidad educativa de las diferentes propuestas y del proceso de votación, y la limpieza de los espacios de recreo. En todos los casos, se establecen conexiones entre las experiencias de aprendizaje asociadas a las actividades del proyecto y experiencias de aprendizaje en otros contextos y momentos, pasados y futuros. Se identificó que en cada caso las conexiones se establecieron de maneras distintas y tuvieron implicaciones diferentes en la participación de los alumnos en la práctica educativa.

En esta comunicación hemos decidido ilustrar nuestra propuesta de análisis exponiendo concretamente los resultados obtenidos de las entrevistas con Alba (por razones de confidencialidad, no es el nombre real de la participante), debido a que las conexiones no se entienden aisladamente, sin el contexto de la participante, y la extensión de este trabajo nos impide mostrar más de uno. Hemos escogido a esta participante ya que sus entrevistas son especialmente ricas por lo que respecta a la construcción de experiencias de aprendizaje y el establecimiento de conexiones entre diferentes experiencias. Alba es una chica que no se muestra especialmente motivada por la mayor parte de las actividades académicas y presenta un rendimiento académico medio, pero, en cambio, está muy implicada en el proyecto de mejora de patios. Justifica su elevada implicación ya que piensa que hay espacios del edificio que no son adecuados o en los que no se encuentra a gusto, por lo que quiere mejorarlos para los futuros alumnos. Además, explica que le gusta el proyecto porque implica trabajar con profesionales del ámbito y porque las tareas asociadas tienen más que ver con “hacer” que con “estudiar”.

En las dos entrevistas realizadas a Alba, de una duración total entre ambas de aproximadamente 45 minutos, hace referencia a cuatro experiencias de aprendizaje significativas en el proyecto de mejora de patios, y relaciona tres de ellas con otras tres experiencias de fuera del instituto. A continuación, explicamos las seis experiencias que pueden ser interpretadas a partir de nuestro análisis como experiencias de aprendizaje que conectan el dentro y el fuera del instituto. En primer lugar, habla de una de las tareas que ha escogido realizar en el proyecto, que consiste en limpiar un espacio del centro conocido como el “*chill out*”, que ha hecho con algunos compañeros y con la ayuda puntual del profesor. Refiere que se ha divertido, que le ha gustado la limpieza y que se siente satisfecha con el trabajo realizado. Relaciona

esta experiencia con experiencias anteriores limpiando sola su habitación, tarea que hace periódicamente en casa y que hasta entonces consideraba aburrida. Como consecuencia del proyecto, considera que la actividad de limpieza puede ser más divertida, especialmente por el hecho de hacerlo con compañeros. En este caso la conexión está ligada únicamente al propio contenido de la tarea, la limpieza, y el principal elemento diferencial entre los aprendizajes que puede realizar en un contexto y el otro es la satisfacción que le produce realizarla con otras personas.

En segundo lugar, relata la experiencia de aprendizaje de cuidar las plantas, en la que han decidido qué plantas poner en cada espacio. Además de hacerla con otros compañeros, han participado diversos profesionales del TEB, en concreto jardineros que les han asesorado sobre las diferentes opciones de plantas que tienen, el diseño del espacio y el mantenimiento de las plantas. Haciendo esta actividad, por la que muestra mucho interés, Alba ha aprendido las condiciones en las que vive cada tipo de planta y cuales se ubican mejor en cada espacio en función de sus requisitos. Relacionada con esta experiencia, explica una experiencia pasada: cuando, en algunos veranos anteriores, ha ido al huerto de su abuelo. A pesar de que su abuelo le explicaba cómo funcionaban las patatas, los tomates, etc., ella no mostraba interés por ello y colaboraba poco o nada en las tareas que hacían, mientras que su hermano tenía una actitud totalmente contraria. Sin embargo, después de haber trabajado con profesionales y ver lo interesante que puede ser aprender las diferentes condiciones en las que crecen las plantas, dice que la próxima vez que vuelva a ir con su abuelo al huerto probablemente mostrará más interés y le ayudará con las tareas. En este caso la relación entre experiencias vuelve a estar determinada por la tarea concreta, cuidar plantas, y no por otros elementos de la experiencia de aprendizaje. No obstante, permite ver cierta direccionalidad en la conexión, concretamente de generación de interés y de atribución de funcionalidad.

En tercer y último lugar, Alba destaca la tarea de diseñar algunos espacios del instituto con la ayuda de un equipo de arquitectos que les presentan una propuesta inicial y les plantean algunas alternativas. Junto con los compañeros y la profesora, discuten estas propuestas con los arquitectos y valoran diferentes cambios después de pensar conjuntamente sobre las diferentes opciones que tienen. Esta experiencia la conecta con una tipología de experiencia general: la toma de decisiones. Hasta el momento, cuando ha tenido que tomar decisiones, de diferente naturaleza y complejidad, no ha dedicado demasiado tiempo y esfuerzo a pensar sobre ellas, y no ha planteado las posibles opciones con antelación. Estas son las únicas experiencias que se ven relacionadas no por la coincidencia en la tarea concreta (en este caso, diseñar un espacio) sino por su elevación a una actividad más general como la toma de decisiones.

Conclusiones preliminares

En este caso, los resultados reflejan el primer acercamiento al fenómeno de las conexiones con el sistema de categorías y protocolo de codificación diseñado. Además, responden únicamente a un caso, por lo que las conclusiones que se presentan en la comunicación son meramente preliminares. El procedimiento de análisis se sigue desarrollando y modificando a partir de su aplicación al resto de casos. No obstante, podemos destacar, en primer lugar, que el guion de la entrevista nos ha permitido elicitar experiencias de aprendizaje escolares y no escolares, y el sistema de categorías nos ha permitido identificarlas en el grueso de los datos. Cuando la estudiante relata sus experiencias de aprendizaje, se pueden identificar diferentes elementos de la experiencia (el lugar, el momento, los otros significativos, el tipo de aprendizaje, etc.). Con todo, en el momento de hablar de las relaciones o las conexiones con otras experiencias, estos elementos no parecen ser significativos para la alumna. El elemento que más destaca es quizá también el más evidente, la repetición de la misma tarea concreta o actividad dentro y fuera de la escuela. En segundo lugar, en la entrevista vemos algunos elementos relevantes de las experiencias que podrían relacionarse con el sentido del aprendizaje. Concretamente, el hecho de trabajar con profesionales externos al centro

es una de las características de la práctica que promueve el interés y la atribución de cierta funcionalidad a los aprendizajes realizados. En último lugar, la conducción por parte de la investigadora de esta entrevista nos permite reflexionar en torno a su papel como mediadora y “ayudante” de la re-co-construcción discursiva de la alumna. Los focos que la investigadora pone en la conversación y sus preguntas promueven la resignificación de las experiencias de la estudiante. Puesto que es la primera vez que alguien le pide relacionar estas experiencias escolares con otras no escolares, podríamos afirmar que esas conexiones entre experiencias de aprendizaje están emergiendo en el mismo momento de la entrevista, y por ende, se está contribuyendo a la construcción de la trayectoria personal de aprendizaje de la joven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnseth, H. Ch., & Silseth, K. (2013). Tracing learning and identity across sites: tensions, connections and transformations in and between everyday and institutional practices. In O. Erstad, & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutiérrez, K., ... & Valdes, G. (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center. University of Washington, Stanford University, and SRI International. Retrieved from http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Engel, A. y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, A. Makitalo, P. Pruihlmann-Vengerfeldt, & T. Johannsdottir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense publishers.
- Stake, R. E. (2005). *Multiple case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGraw-Hill Education.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.

Currículum Propio, Enseñanza-Aprendizaje y Contexto. El caso de las Escuelas y Liceos Artísticos de Chile

Zulantay A., Hildauro

*Asistencia Técnica Educativa, Registro ATE, Chile. Tesista Doctoral Programa Educación y Sociedad, Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. Becaria CONICYT 2017-2020.
hzulantay@gmail.com*

RESUMEN

En Chile, la formación artística se ha desarrollado a través de las asignaturas de Artes Musicales y Artes Visuales en centros educativos de Formación General, en Educación Básica y Educación Media. Paralelamente, desde los años 60's, Escuelas y Liceos Artísticos han formado a estudiantes en esta modalidad, complementando el currículum oficial. Recientemente la formación artística se ha ampliado y actualizado, incorporando las Artes Escénicas, contextualizando los procesos de enseñanza-aprendizaje, realizando adecuaciones curriculares, articulando entre niveles formativos, entre otros, con el propósito de mediar hacia el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes. Estos centros educativos realizan innovaciones que nacen desde sus actores, generando currículum propio por medio de la colaboración y el consenso. Esta comunicación informa acerca del proceso de intervención curricular realizado en una muestra de 10/37 centros educativos artísticos del país en el período 2009-2018.

PALABRAS CLAVE:

Formación artística, currículum propio, enseñanza-aprendizaje, contexto.

ABSTRACT

In Chile, artistic training has been developed through the subjects of Musical Arts and Visual Arts in educational centers of General Training, both in Primary Education and Secondary Education. At the same time, since the 1960s, Artistic Schools and Artistic Lyceums have trained students in this modality, complementing the official curriculum. Recently artistic training has been extended, legally incorporating the Performing Arts, contextualizing the teaching-learning processes, realizing curricular adaptations, articulating between training levels, among others, with the purpose of mediating towards the integral development of children and young people. This educational centers perform innovations that are born from its actors, generating own curriculum through the collaboration and the consensus. This communication informs about the process of curricular intervention carried out in a sample of 10/37 artistic educational centers in the country in the period 2009-2018.

KEYWORDS

Artistic training, own curriculum, teaching-learning, context.

Objetivo

Describir la intervención técnico-curricular realizada en escuelas y liceos que desarrollan formación artística, dando cuenta del proceso en el cual los actores participan de la promoción de una enseñanza contextualizada a través del diseño y elaboración de planes y programas propios en diferentes líneas artísticas y lenguajes artísticos.

Fundamentación Teórica

Las reformas educacionales chilenas han influido gradualmente en el currículum oficial de la Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media como una forma de responder a los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que suceden a nivel local, regional y global (Osandón et al., 2018); el currículum oficial, desde lo declarado, es abordado en forma crítica por los/las docentes, quiénes deciden respecto de su instalación en el aula, pues optan por el modo, el tiempo, el énfasis, el sentido que dan a lo establecido en los decretos curriculares, contextualizando de esta manera la formación y matizando con diversos enfoques como el conductismo, cognitivismo, humanismo, constructivismo, entre otros (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009), según las necesidades de los/las estudiantes.

- Recursos Curriculares Oficiales v/s Recursos Curriculares Propios

Para Duffy y del Valle (2007) el educador es quién mejor conoce a sus estudiantes y el contexto educativo, el educador es quién mejor sabe y puede adaptar recursos curriculares ante realidades y necesidades cambiantes; los recursos curriculares, como los libros de texto, se tornan documentos enfrentados a la obsolescencia, a tal punto que en un futuro cercano éstos serán producto de la negociación entre estudiante y docente. Similar situación ocurre con el currículum oficial; siendo lo esencial el relevar a estudiantes, protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje pues la formación gira en torno a sus necesidades, a sus intereses y motivaciones, el educador analiza, opta, adecúa, contextualiza el currículum con el fin de lograr una formación en niños, niñas y jóvenes que les permita avanzar en su desarrollo adaptándose a los cambios con espíritu crítico, creativo y proactivo, preparándolos para la vida (Fernández, 2004).

Contexto y necesidades educativas de los/las estudiantes son dos factores que gatillan los cambios curriculares en el aula, ante ello, se requiere un currículum no estandarizado, un currículum factible de ajustar a las distintas realidades, en otras palabras, se requiere un currículum propio (Mallarino, 2007; Oficina Internacional de Educación [OIE-UNESCO], 2015).

- Formación Artística y Enseñanza-Aprendizaje

Reflexiones trascendentes que se plantean los equipos docentes-directivos de centros educativos que imparten formación artística es, si se forma para el Arte como fin o se forma para el Arte como un medio. La instrumentalización del Arte es un tema cuestionado (Sánchez, 2010), aún así, la realidad indica que el Arte y la Cultura en las Escuelas y Liceos Artísticos, con las bondades que de ella emanan, se ha transformado en una estrategia orientada hacia el logro de los aprendizajes. La articulación del currículum de formación general con el currículum de formación artística es una posibilidad de mediación que configura una línea sociocultural vygotskiana, un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado (Miras, Salvador y Alvarez, 2001; Sánchez, 2008) que amplía el espectro de habilidades cognitivas y habilidades ejecutivas a desarrollar (Redolar, 2014), favoreciendo la formación integral de los/las estudiantes (Carbonell y Carballo-Marquez, 2019).

Una diversidad de estímulos, como aquellos provenientes de las artes, permiten el desarrollo del yo, el reconocimiento de la presencia de otros, de otras y del entorno, el desarrollo de emociones y sentimientos, el desarrollo de habilidades perceptivas, competencias sociales, valores y actitudes; es así como estímulos artísticos acompañarán al niño y la niña en el viaje desde lo concreto a lo abstracto (Román, Sánchez y Secadas, 1996); estas vivencias serán claves en otras fases de desarrollo de la persona, influyendo en la lógica, estimulando la creatividad y la resolución de problemas, dando valor a la ética y a la estética (Jiménez, Aguirre y Pimentel, s.f.).

Contexto de Aplicación

Algunas comunidades educativas en Chile, reconociendo la importancia de la estrategia formativa artística, sumado al compromiso de preservación y promoción de las culturas

locales, han optado por instalar un currículum artístico propio ligado al currículum oficial. Para ello, algunos recursos legales que facilitan a los/las docentes y directivos el contextualizar el currículum son: a) La posibilidad de realizar adecuaciones curriculares, es decir, ajustar el currículum oficial a las necesidades de los/las estudiantes y sus entornos; b) disponer de una cantidad de horas pedagógicas de Libre Disposición en las cuales es posible desarrollar talleres u otras actividades complementarias al currículum oficial, actividades no obligadas a calificar los logros de aprendizajes de estudiantes; c) diseñar planes y programas propios que se transforman en asignaturas formalmente reconocidas, con implicancia en la evaluación de aprendizajes y la promoción escolar (Ley N° 20.370, 2009).

En lo particular, los programas propios (PP) para la formación artística, llamados lenguajes artísticos, son dispositivos curriculares permitidos por norma en consideración al margen de autonomía de los centros educativos; con este tipo de iniciativas curriculares los centros educativos asumen deberes y se les confieren derechos como el financiamiento, una vez cumpliendo con las leyes vigentes en cuanto a la alineación de los PP con las Bases Curriculares y el Proyecto Educativo Institucional, además de responder en forma adecuada con normativas relacionadas, como por ejemplo aquellas referidas a perfiles docentes, infraestructura, seguridad escolar. Tras diseño y elaboración de PP, éstos se presentan a las autoridades educativas regionales para tramitación, evaluación y reconocimiento (Decreto con Fuerza de Ley N° 2, 2010). Cabe hacer mención que los centros educativos en Chile tienen la opción de diseñar y elaborar PP en diversidad de líneas formativas ajustando sus planes de estudios, posibilidad no exclusiva para la formación artística, ni limitada a Escuelas y Liceos Artísticos.

En el ámbito que nos convoca, tras el consenso entre los actores educativos, estudiantes, tutores (madres, padres, apoderados), docentes, directivos y sostenedores de Escuelas y Liceos Artísticos, al decidir por esta alternativa formativa, se inicia el proceso de intervención.

- Proceso de Intervención: Currículum Propio

Las fases del proceso de intervención para el diseño y elaboración de PP, mejoradas en el tiempo, son: diagnóstico, diseño, elaboración y evaluación.

Fase I. Diagnóstico: Esta fase implica la descripción del perfil de los/las estudiantes, la evaluación de sus habilidades e intereses artísticos, junto a las necesidades educativas demandadas por los tutores; se evalúa, la gestión institucional y la gestión pedagógica, evidenciada y declarada por directivos y/o docentes, para observar fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades respecto de la instalación de un currículum propio para la formación artística. En el desarrollo de esta fase, dependiendo del tamaño del centro educativo y del tipo de datos, se aplica instrumental tal como encuestas, cuestionarios, entrevistas, revisión de registros, de modo presencial y/o virtual. Un documento base de trabajo es el Proyecto Educativo Institucional, clave para las decisiones curriculares, pues en él se declaran la visión, la misión y los sellos institucionales, los cuales debiesen enfatizar la formación artística como línea formativa. La fase Diagnóstico fluctúa entre uno y dos meses de desarrollo.

Fase II. Diseño de Planes y Programas Propios: Tras el análisis de diagnósticos participativos en estos centros educativos, los sostenedores, equipos docentes y directivos evalúan la factibilidad técnica y financiera de la implementación de currículum propio para la formación artística considerando proyección de matrícula, disponibilidad de horas pedagógicas en el plan de estudios, perfiles docentes, proyección de planta docente, infraestructura disponible, recursos didácticos, equipamiento para la formación artística. Al mantener el apoyo del sostenedor y el compromiso del equipo docente-directivo hacia la elaboración e instalación de planes de estudios y PP, el centro educativo gestiona el diseño de dispositivos curriculares, cuyos contenidos se generan a partir de la expertis del equipo docente-directivo y/o con el apoyo de especialistas externos de las áreas de Gestión Escolar, Currículum, Evaluación, Artes Musicales, Artes Visuales y Artes Escénicas, tanto de Danza como de Teatro. En esta fase, por colaboración y reflexión entre equipos docentes, directivos y/o especialistas externos, se fundamentan las propuestas curriculares de acuerdo a las necesidades de los

actores educativos, considerando los recursos diagnósticos producto de la fase I, el Proyecto Educativo Institucional, las normativas educativas vigentes en currículum y evaluación, proyectos de integración, planes y programas transversales, contexto sociocultural, entre otras exigencias locales; técnicamente, se ajusta el plan de estudios y se definen los PP a elaborar. La duración de esta fase fluctúa entre uno y dos meses.

Fase III. Elaboración de Planes y Programas Propios: Al disponer de una proyección del plan de estudio y un panorama de los PP, se inicia la elaboración de PP propiamente tal, considerando aspectos teóricos y técnicos de Educación, además de aspectos específicos de cada lenguaje artístico, a saber: a) en lo oficial, nomenclatura y estructura curricular, Bases Curriculares, Decretos de Evaluación y Promoción Escolar, Planes Oficiales en ejecución, como Formación Ciudadana, Convivencia Escolar, Sexualidad, Afectividad y Género, Apoyo a la Inclusión, Seguridad Escolar, Desarrollo Profesional Docente; b) en gestión institucional: Proyecto Educativo Institucional, programas y/o proyectos comprometidos por el centro educativo, por ejemplo, sostenibilidad, patrimonio, radiodifusión; c) aspectos didácticos: paradigmas educativos, enfoques, dimensiones artísticas, contenidos, estrategias didácticas, actividades, evaluación de aprendizajes, recursos didácticos, tiempos; d) transversalidad: gestión cultural, uso de tecnologías de información y comunicación, valores y actitudes; e) aspectos pedagógicos y técnico-curriculares: planificación de la enseñanza, alineación curricular, progresión, adecuación, integración, mediación, inclusión.

En la práctica, docentes, directivos y especialistas consensúan aspectos de forma y fondo en la elaboración de PP, de tal manera el conjunto de dispositivos curriculares logre coherencia entre los fundamentos de la propuesta curricular del centro educativo y cada uno de sus elementos técnico-curriculares, al mismo tiempo se analiza y define la articulación de la propuesta curricular propia con la formación general. Con estos fines: a) Se procede al ordenamiento del plan de estudios y definición de ejes temáticos según dimensiones artísticas para cada PP, de tal modo exista articulación entre los PP, evitando ausencia o excesiva repetición de competencias a desarrollar; b) se inicia el trabajo de elaboración de cada PP, definiendo objetivos, visión global de las distintas unidades de aprendizaje, visión global de actitudes y el desarrollo de las unidades de aprendizaje, las cuales presentan los siguientes elementos: objetivos, contenidos -cognitivos, procedimentales, actitudinales-, actividades, recursos, indicadores de evaluación y bibliografía.

La metodología de intervención de esta fase es mixta, de tipo grupal al consensuar temas generales, de tipo individual al elaborar los PP; cada docente de arte elabora el PP correspondiente a su lenguaje artístico siendo guiado por especialistas, o bien, los especialistas, considerando las necesidades y requerimientos elaboran los PP, en este caso, una vez construidos los PP son presentados a los/las docentes para mejora y contextualización. Con el propósito de trabajar de forma alineada con las exigencias oficiales, se realiza solicitud de asistencia técnica de proceso a las autoridades educativas que evaluarán más tarde los dispositivos curriculares para su reconocimiento. Además de los aspectos teóricos y técnicos indicados anteriormente, a modo de guía, se utiliza en esta fase una *pauta de trabajo* que explicita los aspectos comunes a considerar en la elaboración de los PP. El tiempo utilizado fluctúa entre cuatro y ocho meses de trabajo, dependiendo de la cantidad de PP a elaborar y los niveles de enseñanza que atiende cada centro educativo.

Fase IV. Evaluación: Una vez elaborados los PP en los diferentes lenguajes artísticos, la primera versión es revisada según *pauta de trabajo* por especialistas de las distintas líneas artísticas, sean del centro educativo o externos; posterior a dichas correcciones se presentan los PP a una segunda revisión y validación a los/las docentes, quienes instalarán dicho currículum en el aula; los PP reciben una tercera revisión por parte del equipo directivo, tras esta nueva retroalimentación y corrección, el documento que contiene los fundamentos de la propuesta curricular para la formación artística del centro educativo y el conjunto de PP es editado en estilo y gráfica. A continuación, por conducto regular, con toma de conocimiento y/u observaciones del sostenedor, el documento es enviado a las entidades pertinentes para tramitación de reconocimiento oficial, pudiendo recibir observaciones, lo

cual permite la mejora de contenido. El tiempo de esta fase fluctúa entre dos y cinco meses hasta la obtención de resolución exenta que legaliza y otorga el reconocimiento oficial a los dispositivos curriculares.

Intervención y Participantes

Este trabajo ha sido ejecutado en el período 2009-2018. Los centros educativos artísticos intervenidos son 10, cada uno atendido dentro de un año escolar, la mayoría es de carácter público (90%), el 100% atiende la formación general y un 50% la formación científico-humanista, la muestra presenta un promedio IVE del 76,76% (ver tabla 1). La descripción de los centros corresponde al momento de haber efectuado las intervenciones.

Tabla 1: Características de los centros educativos intervenidos

Centro educativo	Dependencia administrativa	Tipo de centro educativo	Niveles que atiende	Matrícula promedio	IVE promedio
1	Particular Subvencionado	Gral.; C-H	EP / EB / EM	305	51.82
2	Municipal	Gral.; C-H	EP / EB / EM	299	79.65
3	Municipal	Gral.; C-H	EP / EB / EM	978	66.59
4	Municipal	Gral.	EP / EB	249	84.50
5	Municipal	Gral.; C-H	EP / EB / EM	645	71.65
6	Municipal	Gral.	EP / EB	357	87.90
7	Municipal	Gral.; C-H	EB / EM	382	79.05
8	Municipal	Gral.	EP / EB	88	81.40
9	Municipal	Gral.	EP / EB	402	81.60
10	Servicio Local Educación	Gral.	EP / EB	369	83.40

Simbología: Tipo de Centro Educativo según Formación, Gral.: General, C-H: Científico-Humanista, T-P: Técnico, Profesional, A: Artístico. / Niveles que atiende, EP: Educación Parvularia, EB: Educación Básica, EM: Educación Media. IVE: Porcentaje de Índice de Vulnerabilidad Escolar (MINEDUC y JUNAEB, agosto 2019).

Las Escuelas y Liceos Artísticos reconocidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), que al año 2019 son 37, corresponden a centros educativos que optan - frecuentemente - por el diseño y elaboración de PP; los centros educativos artísticos se ubican en Chile continental e insular, a éstos les es común y natural el compromiso de conservación y promoción del Arte y la Cultura de sus entornos, con lo cual dan sello a sus Proyectos Educativos Institucionales (ver figura 1).



Figura 1. Ubicación Geográfica y Niveles de Enseñanza de Escuelas y Liceos Artísticos de Chile (N=37). Simbología. Azul: Educación Parvularia y Educación Básica. Verde: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. Amarillo: Educación Básica y Educación Media. Marrón: Educación Media.(MINEDUC, agosto 2019).

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, hoy, Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio, desde el año 2009 convoca a los centros educativos del país a participar del concurso público Fondo de Fomento al Arte en Educación (FAE) entre cuyos objetivos está el financiamiento del diseño y elaboración de PP para la formación artística; otras fuentes que han financiado directa o indirectamente estas intervenciones curriculares son recursos de los Sostenedores, Fondos de Apoyo a la Educación Pública (FAEP) y/o Fondos de la Ley de

Subvención Especial Preferencial (SEP); consecuentemente, la participación de los centros educativos en este tipo de intervención curricular ha sido dependiente de la adjudicación de recursos y/o de las decisiones de los sostenedores.

Resultados

Si bien los resultados de cada intervención son medidos según la participación de los actores educativos, la pertinencia de las propuestas curriculares y la calidad de los PP, acorde a *pauta de trabajo* establecida, concretamente, según el reconocimiento oficial de las propuestas curriculares y el conjunto de PP elaborados; para el caso de esta comunicación de experiencia curricular en Escuelas y Liceos Artísticos, los resultados se presentan, a modo de síntesis, a partir de observaciones - cualitativas y cuantitativas - recogidas por ejecutor principal en las fases de intervención en la muestra descrita.

- Enfoque cualitativo:

Actores educativos. Se observa en general que, antes y durante el tiempo que ocurren las intervenciones curriculares de diseño y elaboración de PP, los/las estudiantes participan en forma activa en los procesos diagnósticos; los/las docentes manifiestan compromiso expresado en la participación activa y concreción de aportes; los directivos coordinan las intervenciones teniendo en cuenta las distintas necesidades, intereses, deberes y marcos reguladores; los sostenedores apoyan las iniciativas que provienen desde los actores educativos, principalmente a través de la postulación a fondos públicos y/o contratación de asistencia técnica educativa, proyectando contratación de docentes de artes, entre otros; las familias participan expresando las necesidades educativas de niños, niñas, jóvenes y demandas socioculturales de las comunidades locales.

Desde lo pedagógico. Se formalizan documentos que declaran la contextualización del currículum, la promoción del respeto y atención a la diversidad, la mediación de los aprendizajes, innovación en los procesos formativos de aula, actualización y desarrollo de nuevas competencias docentes, participación de la familia en el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes, ejecución de proyectos interdisciplinarios.

Con mirada institucional. Durante el diseño y elaboración de PP se observa que las propuestas curriculares para la formación artística favorecen el sentido identitario, la reflexión educativa, generando liderazgos distribuidos y mayor autonomía; se da valor al ser protagonistas, apropiándose de las instancias para la creación curricular.

- Enfoque cuantitativo:

Del 100% (158) de PP elaborados para la formación artística, fue reconocido un 47% (74) de PP por Resolución Exenta en las respectivas Secretarías Ministeriales de Educación dentro de los años escolares de intervención respectivos, reconocimientos que pertenecen a cinco centros educativos, de ellos, tres centros educativos atienden niveles de Educación Parvularia y Educación Básica, y dos centros educativos atienden niveles de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media (ver tabla 2); los cinco centros educativos elaboraron PP nuevos y dos de ellos actualizaron PP ya reconocidos.

El mayor porcentaje de PP elaborados fue en la línea artística de Artes Musicales con un 60% (94 PP), luego Artes Escénicas que suma un 21% (13% en Danza con 20 PP y 8 % Teatro con 13 PP), sigue Artes Visuales con un 16% (26 PP), siendo menor la opción Otro con un 3% (5 PP) correspondiendo éstos a las Artes Literarias, Artes Integradas y Exploratorio. Dentro de la excepción, solo un establecimiento propone PP para la formación artística en Educación Parvularia.

Tabla 2: Panorama de programas propios elaborados

Centro educativo	Total	Nº de programas propios elaborados					Gestión de resultados
		AE-D	AE-T	AM	AV	Otro	
1	8	2	1	4	0	1	Opción Talleres
2	21	2	2	16	0	1	Resolución Exenta
3	26	2	1	18	4	1	Actualización interna
4	9	3	0	3	3	0	Evaluación interna
5	21	1	1	17	2	0	Resolución Exenta
6	15	2	2	7	4	0	Resolución Exenta
7	26	3	3	16	4	0	Validación interna
8	7	1	1	3	1	1	Resolución Exenta
9	15	2	2	7	4	0	Opción Talleres
10	10	2	0	3	4	1	Resolución Exenta
Total	158	20	13	94	26	5	5 centros con resolución exenta
Porcentaje	100	13	8	60	16	3	50% de centros con resolución exenta

Simbología: AE-D: Artes Escénicas Danza, AE-T: Artes Escénicas Teatro, AM: Artes Musicales, AV: Artes Visuales. Nota: Gestión de resultados tras la intervención dentro del año escolar. (Elaboración propia).

En relación al 50% de los centros educativos que no obtienen Resolución Exenta dentro del año escolar de intervención, desde la gestión educativa institucional se dan las siguientes razones: a) Optar por mantener el Plan de Estudios Oficial, aplicando los PP en espacios de Libre Disposición; b) mantener el reconocimiento de PP que se tiene con antelación, utilizando los PP elaborados como documento interno de actualización; c) visto desde una mirada estratégica comunal, evaluar con detención las implicancias de solicitud de reconocimiento; d) otorgar tiempo suficiente a los/las docentes de artes para el proceso de validación de los PP diseñados, previo a la solicitud de reconocimiento.

Conclusiones

Considerando que las intervenciones técnico-curriculares finalizan dentro de un año escolar, se puede concluir que en la muestra de Escuelas y Liceos Artísticos, éstas han permitido:

- Formalizar propuestas curriculares para la formación artística iniciadas con antelación, preservando patrimonios materiales e inmateriales de Arte y Cultura de los entornos.
- Mejorar la gestión institucional, legitimando prácticas e innovaciones educativas desde la formación artística.
- Generar un currículum propio no estandarizado, creando dispositivos curriculares que responden a los perfiles formativos y socioculturales de sus actores.
- Brindar nuevas posibilidades de expansión a los y las docentes de artes, promocionando su desarrollo profesional.
- Dar cuenta que es posible avanzar en el cambio educativo desde los actores educativos, fortaleciendo el sentido identitario, el compromiso y la responsabilización curricular.

Existen evidencias que, luego de culminar las intervenciones en los centros educativos junto a otros factores relacionados, en algunos de los centros educativos se ha dado: aumento de matrícula de estudiantes, reposición de infraestructura, ordenamiento de la gestión institucional, obtención de excelencia docente, ampliación de niveles de estudios, favoreciendo en este último caso, la continuidad de la formación artística de niños, niñas y jóvenes en centro educativo con sello artístico.

Desafíos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Si la medición externa de aprendizajes - de tipo estandarizada – no informa acerca de los resultados de aprendizaje de la formación artística, al no considerar la diversidad de estas competencias en sus indicadores, quedan excluidos en este sistema de evaluación niños, niñas y jóvenes talentosos formados en diversidad de disciplinas artísticas.
- Similar situación ocurre respecto de la evaluación del desempeño docente, específicamente de quiénes sirven en la formación artística especializada; hoy, evaluar la labor docente en relación a las diferentes líneas artísticas, es algo invisibilizado.
- La situación es aún más compleja al momento de proyectar la evaluación de impacto de la mediación de la formación artística en el logro de aprendizajes del currículum general; a nivel sistémico, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de formación artística tiene tareas pendientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell, E. y Carballo-Marquez, A. (2019). La educación musical mejora la fluidez y la comprensión lectora: estudio de correlación entre ritmo y lectura en niños de 11-12 años. En L. Lluch y I. de la Vega (coords), *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada* (pp. 135-145). Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/neuroedu/publicaciones/>
- Decreto con Fuerza de Ley N° 2, del 02 Julio 2010, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, ID Norma 1014974. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- Duffy, T., y del Valle, R. (2007). Conferencia Plenaria: El libro de texto del futuro: una construcción del profesor y el alumno. En Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación (Ed.), *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, SITE 2006*, (pp. 376-404). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2254>
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (s.f.) *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. OEI. Metas Educativas 2021. Madrid, España. Santillana.
- Ley N° 20.370, del 12 Septiembre 2009, Ley General de Educación, ID Norma 1006043. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículum: Cognición y no verbalidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(1), 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316864006.pdf>
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. México: Universidad Autónoma de México.
- Miras, F., Salvador, M., y Alvarez, J. (2001). *Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Edad Escolar*. Grupo Editorial Universitario.
- Oficina Internacional de Educación (OIE). (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. (Documento de trabajo de la OIE sobre Currículum N° 15). UNESCO, Génova, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- Osandón L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F., y Cabaluz, J. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: La experiencia chilena (1964-2018). *Reflexiones en Curso. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, (20), 1-47. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia Cognitiva*. Buenos Aires, Bogotá, Caracas, Madrid, México, Portoalegre: Editorial Médica Panamericana.
- Román, J., Sánchez, S., y Secadas, F. (1996). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Sánchez, J. (2008). *Compendio de Didáctica General*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *La Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, (52), 43-60. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.htm>

Impulso del compromiso de los estudiantes universitarios mediante procesos de codiseño

Escofet Roig, Anna¹; Grasa Martínez, Mar²; Morín Fraile, Victoria³; Novella Cámara, Ana⁴; Payá Sánchez, Montserrat⁵; Rubio Serrano, Laura⁶

¹ Instituto de Investigación en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Barcelona), annaescofet@ub.edu

² Departamento de Bioquímica y Biomedicina Molecular. Sección Nutrición (Universidad de Barcelona), mgrasa@ub.edu

³ Departamento de Enfermería de Salud Pública, Salud Mental y Maternal (Universidad de Barcelona), victoriamorinf@ub.edu

⁴ Instituto de Investigación en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Barcelona), anovella@ub.edu

⁵ Instituto de Investigación en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Barcelona), mpaya@ub.edu

⁶ Instituto de Investigación en Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Barcelona), lrubio@ub.edu

RESUMEN

El impulso del compromiso de los estudiantes universitarios mediante procesos de codiseño se basa en establecer una relación de partenariado entre estudiantes y profesorado en un proceso de colaboración recíproca. El objetivo general de la investigación presentada es codiseñar espacios de aprendizaje universitarios mediante la participación directa de los estudiantes. La metodología usada es la investigación basada en el diseño. Los sujetos de estudio son docentes y estudiantes universitarios de Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Enfermería y Biología en asignaturas de tipología diferente (obligatorias, optativas, prácticum y créditos de libre reconocimiento) y en distintos contextos de participación y toma de decisión (contenidos, evaluación y metodologías pedagógicas). Los resultados obtenidos permiten realizar una descripción teórico-práctica de estrategias de codiseño de escenarios de aprendizaje y participación.

PALABRAS CLAVE

Codiseño, compromiso, estudiante, participación, aprendizaje.

ABSTRACT

University students' engagement through co-design processes is based on establishing a mutual collaboration partnership between students and professors. The purpose of this paper is to inquire, conceptualize and co-design university learning spaces through students' direct participation. The used methodology is design-based research. The subjects of this study are university professors and students of Social Education, Pedagogy, Social Work, Nursery, and Biology, in different subject areas —compulsory lectures, electives, practicum and open credit— and in different participation and decision-making contexts —content, evaluation, and pedagogic methodologies—. A theoretical and practical description of co-design strategies of learning and participation scenarios are allowed by the obtained results.

KEYWORDS

Codesign, engagement, student, participation, learning.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es diseñar y analizar espacios de aprendizaje universitarios mediante la participación activa de los estudiantes.

Los objetivos específicos se concretan en:

1. Estudiar y proponer el codiseño para fundamentar el diseño de nuevos escenarios de aprendizaje en la universidad, identificando los elementos que permitan la adopción del modelo en diferentes contextos de prácticas formativas y perfiles de estudiantes
2. Desarrollar y analizar procesos de codiseño de escenarios de aprendizaje en que participen, en cualidad de agentes clave, docentes y estudiantes

Fundamentación teórica

La consideración de los estudiantes universitarios como *partners* del profesorado, los ámbitos de aplicación, sus puntos fuertes y también sus puntos débiles han sido motivo de estudio a nivel internacional por diversos autores, todos ellos focalizados en lo que Fullan (2013) ha denominado Nueva Pedagogía, una mirada de la enseñanza universitaria en la que tanto profesores como estudiantes se comprometen en el proceso de aprendizaje de manera activa con el objetivo de solucionar los problemas de la vida real.

La consideración de los estudiantes como *partners* puede extenderse a una amplia diversidad de prácticas, tanto relacionadas con los procesos de aprendizaje como con los procesos de gobernanza en la institución universitaria. Del mismo modo, pueden afectar a un solo estudiante, a un grupo o a toda la cohorte (Bovill, Cook-Sather, Felten, Millard y Moore-Cherry, 2016; Bryson, 2014; Healey, Flint y Harrington, 2014).

Cook-Sather, Bovill y Felten (2014) definen la relación de partenariado que se establece en los procesos de codiseño entre estudiantes y profesorado como un proceso recíproco de colaboración en el que todos los participantes tienen la oportunidad de contribuir por igual, aunque no necesariamente de la misma manera, en la conceptualización curricular o pedagógica, la toma de decisiones, la implementación, la investigación o el análisis. Que el profesorado pueda compartir esta función no significa que el conocimiento, la experiencia, las responsabilidades o el estatus de unos y otros sea exactamente el mismo. No se trata de aparentar una falsa simetría, sino de respetar y valorar las contribuciones de todos los participantes desde sus roles y crear las condiciones para que ellos sientan la confianza suficiente para entablar un diálogo honesto.

La metodología usada desde esta mirada hacia el estudiante es el el codiseño. Éste puede servir tanto para implicar a los estudiantes en el diseño curricular de asignaturas y de grados universitarios, como puede aplicarse también a otros ámbitos contiguos, como la organización de espacios de aprendizaje y la reformulación de los órganos políticos de las facultades y universidades. En la práctica, esta metodología adquiere dimensiones muy diversas, desde el rediseño de un grado universitario hasta el de las formas de evaluación de una asignatura.

El codiseño se basa y se integra en las metodologías de participación ciudadana (Brown, 2008; Brown y Wyatt, 2010) y tiene como objetivo último dar poder a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, concibiéndolos como agentes activos que no solo participan en actividades de aprendizaje, sino que también las diseñan y las revisan críticamente. En este sentido es una estrategia fundamental para promover el compromiso, la implicación y la motivación de los estudiantes, los invita a pensarse como tales y a reflexionar críticamente sobre los procesos de enseñanza. Es una actividad social que no puede ser separada del contexto en que se desarrollan o participan las personas. Requiere que los participantes conecten con su propia experiencia para conocer en profundidad este contexto y la práctica educativa que tratan de cambiar, cómo se sitúan y qué sienten al respecto. La reflexión a partir de la experiencia por parte de sus protagonistas constituye así un elemento básico para que el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje responda adecuadamente a las necesidades y a los intereses de los implicados. Para ello es necesario comprometerse con metodologías activas que favorezcan la práctica reflexiva desde el inicio hasta el final del proceso.

La metodología de codiseño promueve el aprendizaje experiencial mediante la acción (Kolb y Kolb, 2008), y asigna a los estudiantes un mayor grado de decisión en el qué y en el cómo aprenden, proporcionando una educación más significativa y eficiente que la que puede ofrecer la educación tradicional. Conviene destacar, por otro lado, el ejercicio de metacognición que realizan los estudiantes al reflexionar sobre su experiencia como aprendices y asumir, al mismo tiempo, el papel de investigadores y diseñadores de estrategias y actividades de su propia formación. El codiseño asegura de esta manera el paso necesario que va desde la reflexión a la acción, lo que permite a los estudiantes conseguir un mayor nivel de comprensión y de conciencia del proceso de aprendizaje y un compromiso más profundo en la mejora de sus resultados (Könings, et al., 2014). El carácter iterativo de la metodología, por otra parte, facilita que los ciclos o espirales de reflexión, diseño, acción, evaluación y rediseño, se adapten a las necesidades formativas y docentes de alumnos y profesorado, así como a los intereses y anhelos de la institución en cuanto a la participación de los estudiantes en su gestión.

Es relevante remarcar el potencial que tiene este enfoque para promover el empoderamiento de los estudiantes en relación tanto a su aprendizaje como al papel transformador que pueden ocupar dentro de la institución educativa. Bovill y Bulley (2011) defienden, en este sentido, la necesidad de potenciar la participación activa de los estudiantes en educación superior. Esta participación activa es también una participación en profundidad que puede desembocar en un aumento de la implicación y el compromiso con la institución universitaria.

Las cualidades que requiere el codiseño son el respeto, la reciprocidad y la responsabilidad (Cook-Sather, Bovill y Felten, 2014). El respeto es una actitud que implica tomar seriamente y valorar las aportaciones que cualquier persona realiza, para lo que se precisa de un diálogo sincero basado en la confianza, en el que los participantes se muestran abiertos y receptivos a diferentes perspectivas. La reciprocidad es una forma de interactuar que implica que la comunicación o el diálogo se da en condiciones de equidad; es decir, que todos los participantes pueden intervenir en las mismas condiciones independientemente de su categoría o estatus. Y, finalmente, la responsabilidad, entendida a la vez como requisito previo y como resultado de esta relación, comporta que el profesorado se preocupa no solamente de enseñar a los estudiantes, sino de que éstos aprendan, y que los estudiantes contribuyan a encontrar la manera de hacer más efectiva la enseñanza.

La relación educativa basada en estas cualidades promueve la colaboración entre profesorado y estudiantes y el compromiso entre ambas partes para participar conjuntamente en proyectos de cambio, mejora e innovación pedagógica. Dichos proyectos pueden ser mucho más efectivos en la medida que incorporan, por un lado, los puntos de vista y las experiencias de los estudiantes sobre lo que entienden por aprender y, por otro lado, la perspectiva pedagógica del profesorado con respecto a como conciben el proceso de enseñar. El diálogo entre las dos perspectivas y el intercambio de roles que supone ponerse en el papel del otro para comprender su posición y buscar respuestas compartidas cambia significativamente la relación entre ellos, y la relación que estos mantienen con la institución. Una institución que los estudiantes pueden dejar de percibir como distante y ajena a sus intereses para considerar más sensible a sus procesos de aprendizaje.

Metodología

La investigación se ha propuesto incidir y transformar las prácticas de docentes y de estudiantes en el marco de la formación universitaria mediante su participación directa en la misma. Se ha situado así en el paradigma sociocrítico dado que se orienta hacia el cambio que en el contexto de la investigación aquí presentada afecta a los grados y asignaturas que más adelante detallaremos. La opción metodológica adoptada -la investigación basada en el diseño (Design-Based Research Collective, 2003)- nos ha permitido involucrar a todos los participantes desde los momentos iniciales de la investigación y es, en este sentido, la que se adecúa de manera coherente con el marco teórico y con los objetivos formulados.

La investigación se ha desarrollado en un ciclo continuo e iterativo de diseño de la intervención, análisis y rediseño. Para ello, la investigación se ha orientado en base a las premisas siguientes:

- Combinar el diseño de situaciones o ambientes de aprendizaje con el desarrollo de teorías. Ello quiere decir que debe haber una coherencia entre ambos, y que esta relación debe ser flexible y modificable a lo largo de la experimentación.
- Los participantes intervienen en el diseño, en el análisis de resultados y en la elaboración de propuestas de cambio.
- El desarrollo de la investigación debe apoyarse en métodos y estrategias que permitan constatar las conexiones del proceso de aplicación con resultados de interés.

Desde estas premisas, el diseño de la investigación es iterativo, situado, y dirigido a la intervención, pero, simultáneamente, fundamentado en la teoría. La investigación no está definida por la metodología, sino por su objeto de estudio, que es fundamentalmente explicar el proceso de conceptualización de conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. El objeto de estudio es también, por tanto, el propio proceso de codiseño de los escenarios de aprendizaje, tomando como agentes clave de este tanto al profesorado como a los estudiantes.

Los informantes son a la vez participantes activos en el proceso de investigación, docentes y estudiantes universitarios, seleccionados a partir de los criterios siguientes:

- Ámbitos de conocimiento diversos: Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Enfermería, Biología y Psicología
- Asignaturas de tipología diferente: obligatorias, optativas, prácticum y créditos de libre reconocimiento
- Contextos de participación y toma de decisión representativos: contenidos, evaluación y metodologías de enseñanza y aprendizaje

Dada la exigencia del diseño de la investigación propuesto, se seleccionó un número de casos reducido, pero suficiente para garantizar la diversidad exigida por los objetivos de la investigación. Concretamente se seleccionaron 6 casos en los que se desarrollaron procesos de codiseño. Los casos fueron:

- Grado de Enfermería, Prácticum, 18 estudiantes, codiseño centrado en el seguimiento y evaluación del proceso de elaboración de un seminario teórico práctico en tres centros de atención primaria donde realizan el prácticum las estudiantes.
- Grado de Biología, asignatura optativa Desarrollo Sostenible, 70 estudiantes, codiseño centrado en la mejora del contenido de tutorías y evaluación.
- Grado de Trabajo Social, asignatura optativa Arte y Trabajo Social, 36 estudiantes, codiseño centrado en la definición, seguimiento y evaluación del Plan docente de la asignatura.
- Grado de Pedagogía, asignatura obligatoria Axiología y Educación en valores, 24 estudiantes, codiseño centrado en la aplicación, valoración y rediseño del guión para la elaboración del trabajo en equipo (actividad de evaluación de la asignatura ponderada con un 40% de la calificación final). El rediseño del guión es contribución a la asignatura para el curso siguiente.
- Grado de Educación Social, asignatura optativa Acción Socioeducativa en los Servicios Sociales, grupos de mañana y tarde, 30 y 15 estudiantes respectivamente, codiseño centrado en la revisión de los criterios y evidencias de evaluación continuada.
- Grado de Educación Social, asignatura obligatoria Animación sociocultural y Educación en el Tiempo Libre, 6 estudiantes que cursaron la asignatura el curso anterior, codiseño centrado en optimizar las orientaciones e instrumentos de evaluación.
- Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria, créditos de libre reconocimiento, 15 estudiantes, codiseño centrado en el seguimiento y evaluación del aprendizaje realizado por los estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio.

Resultados

Una vez implementado el codiseño en cada uno de los contextos, los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios de valoración de la experiencia, así como otros espacios de análisis entre estudiantes y profesorado, permiten mostrar un elevado consenso entre los estudiantes sobre la satisfacción generada por su participación en los diferentes proyectos.

De manera más concreta, se preguntó a los estudiantes que valoraran en una escala de 1 a 5 los enunciados siguientes:

Tabla 1. Valoración de los estudiantes

	1	2	3	4	5
He mejorado algunos de los aprendizajes propios de la asignatura	6%	8%	18%	44%	24%
He mejorado algunas de mis habilidades y destrezas	6%	12%	14%	35%	33%
Me ha hecho replantear mi papel como estudiante	15%	12%	26%	15%	32%
Ha mejorado mi comprensión de la tarea del profesorado	6%	17%	12%	35%	30%
Han cambiado a mejor mis expectativas en relación a la asignatura	6%	9%	23%	29%	33%
Me siento más implicado en el grado	15%	16%	23%	23%	23%
Considero positivo que la universidad introduzca prácticas de co-diseño	5%	3%	15%	27%	50%

Además, se ofreció a los estudiantes la posibilidad de responder con respuestas de tipo abierta. Las respuestas más repetidas tenían que ver con la valoración positiva que realizaban los estudiantes de su participación. Así, las respuestas ofrecidas por estudiantes de los seis casos analizados mostraban opiniones como las siguientes:

Hago una valoración positiva. Estoy muy satisfecha de haber conocido a la docente desde una mirada que no conocíamos, haber podido colaborar con ella en su tarea profesional ha sido un gran aprendizaje, ya que muchas veces como alumnos no consideramos la dificultad que supone crear sistemas evaluativos.

Considero positivo poder participar en el diseño de las asignaturas y sentir que la opinión de los estudiantes es tenida en cuenta.

Hago una valoración positiva. Considero que este tipo de prácticas contribuyen a sentirse parte activa de la universidad. Compartir la propia experiencia siempre es una manera de poder mejorar.

Satisfacción personal excelente gracias a todo lo que puedes aportar.

Bien, porque sentías que no había jerarquías.

Una manera de poder tener voz en nuestra formación.

En la actualidad se está realizando la sistematización de las estrategias utilizadas de codiseño de escenarios de aprendizaje y participación, y se han obtenido pautas para la aplicación de un modelo pedagógico basado en el codiseño en diferentes contextos de educación universitaria que en estos momentos se están definiendo y caracterizando.

Conclusiones

Con los resultados preliminares obtenidos, los procesos de codiseño iniciados en la universidad permiten analizar el compromiso de los estudiantes universitarios. Los resultados apuntan que ello solo tiene sentido si los estudiantes participan activamente y son tomados como agentes activos de cambio.

Desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, el reconocimiento de su voz como fuente y punto de partida del diseño de asignaturas y de la docencia universitaria contiene un notable potencial formativo (Bovill, 2014). El carácter participativo y colaborativo, desde

la planificación inicial del proyecto a la implementación final de los resultados, insta a los estudiantes a actuar reflexivamente durante todo el proceso y adquirir una responsabilidad y un compromiso muy elevados sobre su propio aprendizaje (Cook-Sather et al, 2014). Esta fuerte implicación asegura además que las propuestas de mejora o las innovaciones planteadas respondan realmente a las necesidades y expectativas de los estudiantes y, consecuentemente, de los docentes (O'Neill, 2011; Deeley, 2014).

Los entornos y las dimensiones del codiseño en el ámbito de la educación superior pueden ser muy diversos. Redefinir una titulación, replantear una asignatura o modificar algún aspecto específico como las estrategias didácticas, el clima en el aula, la participación de los estudiantes o el sistema de evaluación, son algunos ejemplos del alcance que puede adquirir la metodología de codiseño. Ésta, a la vez, también puede servir para incorporar nuevos dispositivos pedagógicos o materiales en relación con las necesidades o demandas emergentes.

La revisión de investigaciones similares nos muestra también que estos procesos de codiseño tienen puntos débiles. Destacan, así que los estudiantes señalan que no siempre se superan las desigualdades de poder preexistentes, la aparición de sentimientos de vulnerabilidad entre los estudiantes y el aumento del estrés y la ansiedad (Mercer-Mapstone, Dvorakova, Matthews, Abbot, Cheng, Felten Knorr, Marquis, Shammass y Swaim; 2017). Entre el profesorado se menciona la disminución de la motivación para la enseñanza, la inhibición de la relación o la confianza con los estudiantes y el personal, el miedo a ceder parte del control, la resistencia a salir de la propia zona de confort, los desafíos para mantener el control de calidad sobre los resultados de aprendizaje y la dificultad de lograr la participación de todos los estudiantes.

Por último, remarcamos que situar el codiseño en la formación universitaria también supone en sí mismo un principio de valor que apunta a la responsabilidad social universitaria, poniendo el acento en el compromiso y la voluntad de trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1) 15-25.
- Bovill, C., y Bulley, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. En Rust, C. (ed.). *Improving Student Learning. Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. y Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 25, 85-92.
- Brown, T., y Wyatt, J. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 8, 31-35.
- Bryson, C. (Ed.) (2014). *Understanding and developing student engagement*. New York: Routledge.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. y Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey Bass.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1) 39-51.

Fullan, M. (2013) The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. *LEARNING Landscapes*, 6(2), 23-29.

Healey, M., Flint, A. y Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy. Recuperado de <https://www.heacademy.ac.uk/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher-education>

Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2008). *Experiential Learning theory. A dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. Recuperado de <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-07-02.pdf>

Könings, K.; Seidel. T. & Van Merriënboer, J. (2014). Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1-9.

Mercer-Mapstone, L.; Dvorakova, L.S.; Matthews, K.E.; Abbot, S.; Cheng, B.; Felten, P.; Knorr, K.; Marquis, E.; Shamma, R. y Swaim, K. (2017) A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 1-23.

O'Neill, G. (Ed) (2011). *A Practitioner's Guide to Choice of Assessment Methods within a Module*. Dublin: UCD Teaching and Learning. Recuperado de <http://www.ucd.ie/teaching/resources/assessment/howdoyouassesstudentlearning/>

Pensamento criativo em matemática: Um desafio para a educação do século XXI

Fonseca, Mateus¹; Gontijo, Cleyton²; Zanetti, Matheus³; Carvalho, Alexandre⁴

¹Instituto Federal de Brasília; Universidade de Brasília, mateus.fonseca@ifb.edu.br

²Universidade de Brasília, cleyton@mat.unb.br

³Secretaria de Educação do DF; Universidade de Brasília, matheuszanetti13@gmail.com

⁴Secretaria de Educação do DF, alexandretoleuca@gmail.com

RESUMO

Diferentes desafios, tendências e compromissos vem surgindo nos últimos anos no que se refere aos contextos de aprendizagem e a educação do presente século. A criatividade vem sendo colocada em diferentes documentos oficiais como uma capacidade de pensamento necessária para o mundo de hoje. O objetivo desta pesquisa é investigar relações entre escores obtidos por estudantes da educação básica brasileira em teste de criatividade em matemática e seus diferentes estilos de aprendizagem. Para tanto, delineou-se uma pesquisa descritiva de modo a associar as variáveis em análise, bem como quantitativa a fim de estudar os valores de escores encontrados. A amostra foi composta por 30 estudantes de escola pública de Brasília, Distrito Federal, Brasil, cuja média das idades era de 16,9 (dp = 0,81). Por resultado, encontrou-se que embora alguns estilos de aprendizagem sejam mais associados à criatividade em matemática do que outros, todos possuem condições de se expressar criativamente em matemática.

PALAVRAS-CHAVE

Criatividade em matemática, teste de criatividade em matemática, criatividade no campo da matemática, estilos de aprendizagem.

ABSTRACT

Different challenges, trends and commitments have been emerging in recent years regarding the learning contexts and education of the present century. Creativity has been put into different official documents as a necessary thinking ability for today's world. The aim of this research is to investigate relationships between scores obtained by students of Brazilian basic education in math creativity test and their different learning styles. Therefore, a descriptive research was designed to associate the variables under analysis as well as quantitative in order to study the values of scores found. The sample consisted of 30 public school students from Brasilia, Federal District, Brazil, whose average age was 16.9 (SD = 0.81). As a result, it has been found that while some learning styles are more associated with mathematical creativity than others, they are all able to express themselves creatively in mathematics.

KEYWORDS

Mathematical creativity, mathematical creativity test, creativity in the field of mathematics, learning styles.

Introdução, Finalidade e Objetivo

Diferentes desafios e tendências vêm surgindo nos últimos anos no que se refere aos contextos educacionais e às necessidades de aprendizagens para o presente século, exigindo das pessoas habilidades e competências diferentes de outrora (P21, 2016; Unesco, 2006). Dentre essas, se encontra a ênfase no desenvolvimento da criatividade, também referenciada como pensamento criativo, considerada relevante para a solução dos problemas atuais (Newton &

Newton, 2014; Nadjafikahaha & Yaftiam, 2013; Valdés, 2010), pois, a criatividade “acontece na interação entre aptidões, processos e ambiente, interação pela qual é produzido algo que é definido como novo e útil num dado contexto social” (Morais & Fleith, 2017, p. 22), gerando mudanças nos campos artísticos, científicos, tecnológicos etc.

No campo da educação, as demandas por mudanças nos processos formativos se reverberam nas diferentes áreas do conhecimento (matemática, linguagens, ciências naturais, ciências sociais entre outras). Reconhece-se que é possível o desenvolvimento da criatividade em todas as áreas. Nesta pesquisa, em função da complexidade que é a investigação de um fenômeno como a criatividade em todas as suas formas de expressão, buscamos analisar alguns elementos no campo específico da matemática, associando criatividade e estilos de aprendizagem.

A quantidade de pesquisas no campo da criatividade em matemática encontra-se numa crescente em termos de produção científica e estas têm sido empreendidas por diferentes pesquisadores ao redor do mundo (Mann, 2005; Sriraman, 2005; Kattou, et. al., 2013; Haylock, 1987; Fonseca, 2015; Gontijo, 2007; Gontijo, Carvalho, Fonseca & Farias, 2019). Grande parte dessas pesquisas defende que o ensino de matemática precisa estar munido de ações que estimulem o pensamento criativo. Essa defesa se ancora no fato de que o mundo atual demanda soluções criativas a diferentes tipos de problemas que podem ser matematizados.

Há uma diversidade de técnicas, estratégias e recursos que pode ser empregada para favorecer a aprendizagem e estimular o desenvolvimento da criatividade. Nos tempos atuais temos presenciado a inclusão de vídeos da internet, redes sociais, aplicativos de celular, entre outros, nas aulas de matemática, que disponibilizam uma infinidade de conteúdos apresentados sob diferentes métodos de explicação. Essa diversidade colabora com os estudantes, vistos que estes possuem diferentes estilos de aprendizagem, possibilitando a escolha dos recursos que mais se adequam às suas necessidades e/ou características. Afinal, enquanto para uma pessoa assistir um vídeo explicando passo a passo sobre algo pode ser útil e efetivo, para outra, pode ser cansativo, enfadonho, havendo por essa a preferência pela leitura de um texto ou ainda explorar aplicativos específicos.

Assim, um trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento da criatividade deve se atentar a existência dessa multiplicidade de estilos de aprendizagem e esse é o foco do presente relato. Mais especificamente, esta pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre criatividade em matemática e estilos de aprendizagem junto a um grupo de estudantes do ensino médio no Brasil, comparando o desempenho em um teste de criatividade em matemática e em um teste de estilo individual de aprendizagem.

Cabe registrar que não se encontra na literatura cruzamentos de dados e/ou pesquisas que busquem aproximações entre o desenvolvimento de criatividade em matemática e os estilos de aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa considerou essa lacuna científica por acreditar que todos possuem potencial para desenvolver o pensamento criativo independente de suas preferências/estilos de aprendizagem.

Fundamentação Teórica

Inicialmente cabe explicitar os conceitos relativos à criatividade em matemática e aos estilos de aprendizagem adotados na concretização dessa pesquisa.

Criatividade em Matemática

Existem múltiplos conceitos de criatividade em matemática (Haylock, 1987; Poincaré, 1956; Gontijo, 2007). Entretanto, apesar de não haver definição única, todas convergem para o fato de valorizar o pensamento divergente com vistas a gerar inúmeras ideias para um mesmo

problema. Para esta pesquisa, utilizou-se a definição proposta por Gontijo (2007, p. 49), que considera a criatividade em matemática como

a capacidade de apresentar inúmeras possibilidades de solução apropriadas para uma situação-problema, de modo que estas focalizem aspectos distintos do problema e/ou formas diferenciadas de solucioná-lo, especialmente formas incomuns (originalidade), tanto em situações que requeiram a resolução e elaboração de problemas como em situações que solicitem a classificação ou organização de objetos e/ou elementos matemáticos em função de suas propriedades e atributos, seja textualmente, numericamente, graficamente ou na forma de uma sequência de ações.

Essa definição se mostra útil para o estudo da criatividade em matemática, pois evidencia o desejo de que o indivíduo possa sair de um quadro mental estático rumo à construção de múltiplas soluções inovadoras para os diferentes problemas que se fazem presentes a cada dia, podendo para isso, usar recursos diversos – o que também em parte se denomina por pensamento divergente.

Nesse sentido, muitas pesquisas têm sido empreendidas nos últimos anos. Parte relacionada à criação de testes de medida de criatividade em matemática, parte relacionada ao estímulo desse tipo de habilidade. Um ponto comum que está presente nessas pesquisas é a referência a três traços latentes do pensamento criativo, a saber: fluência, flexibilidade e originalidade. Fonseca (2015, p. 46) os sintetiza:

À fluência, cabe definir, é a capacidade em se gerar múltiplas ideias, múltiplas soluções, para a resolução do problema; flexibilidade se relaciona a geração de soluções que podem ser observadas sob categorias diversas das quais já foram propostas; enquanto, por fim, originalidade está ligada à novidade, a não convencionalidade da solução proposta dentre as demais.

E considerando esses três traços no contexto do ensino de matemática, novos desafios, tendências e compromissos devem ser levados em consideração, pois a maneira como a matemática é trabalhada nas salas de aula precisa ser alterada. Não bastam questões fechadas que apenas demandem aplicações algorítmicas previamente estudadas. Faz-se necessária a inclusão de questões que permitam a formulação de conjecturas, de hipóteses, de múltiplas respostas e/ou adoção de múltiplos caminhos de solução.

Estilos de Aprendizagem

Alguns pesquisadores têm investido esforços para caracterizar os estilos de aprendizagem. Adey (1997), por exemplo, afirma que estilos de aprendizagem se caracterizam por um rol de habilidades que auxiliam naturalmente o aprender do sujeito a partir de determinados métodos e/ou instrumentos. Berrocoso (1997) também buscou caracterizar estilos de aprendizagem, dizendo que estes se manifestam a partir de um padrão que reflete maior desenvoltura no processo de aprender.

Compreender os diferentes estilos de aprendizagem pode favorecer a condução do processo de ensino. Nesse sentido, Trevelin (2011) destaca ganhos tanto para professores quanto para estudantes, enfatizando que para os docentes é bom conhecer os diferentes estilos, pois isso os auxilia no planejamento, de modo a incluir atividades que considerem diferentes focos de interesse. Em relação aos estudantes, o autor diz que eles passam a reconhecer os seus estilos, buscando elementos que efetivamente favoreçam as suas aprendizagens, o que facilita seu envolvimento com aquilo que deseja aprender, tornando-se um elemento de autoconhecimento. Outros autores corroboram com a ideia da importância em se conhecer os diferentes estilos de aprendizagem que caracterizam os estudantes como Sternberg (1997), Crawford et. al. (1998) e Duff (2004).

Kolb (1984) propôs um modelo teórico para estudar os estilos de aprendizagem, que leva em conta quatro grupo de características: (a) Experiência concreta (EC); (b) Observação reflexiva (OR); (c) Conceituação abstrata (CA) e, d) Experimentação ativa (EA). No primeiro caso, EC, encaixam-se aqueles que tendem a obter um maior proveito em atividades concretas,

reais, manipuláveis, enquanto no caso da OR os sujeitos estão envolvidos em observar e refletir a partir de algo. A CO está ligada aqueles que tendem a hipotetizar, teorizar e, de certa maneira, ‘criar’ conjecturas que busquem explicar determinados acontecimentos, enquanto os do grupo EA demonstram gosto em utilizar da teoria para manipular objetos e tomar decisões. A confluência entre essas estratégias caracteriza 4 estilos de aprendizagem proposto pelo autor, a saber: estilo (a) divergente; (b) assimilador; (c) convergente; e, (d) acomodador. A partir desse modelo, o autor desenvolveu o Teste de Estilo Individual de Aprendizagem (1984) para favorecer a identificação do estilo pessoal de cada indivíduo.

O quadro a seguir sintetiza cada um deles:

Característica	Descrição
Divergente	Ligado fortemente ao senso de criatividade. Utilizam de imaginação e buscam propor diferentes ideias para a solução de problemas.
Assimilador	Utilizam as teorias e marcos teóricos para assimilar conceitos e identificar o significado de cada coisa. Tendem um trabalho no raciocínio indutivo.
Convergente	Possuem tendência ao raciocínio dedutivo, trabalhando a partir de uma ideia bem definida como foco para a resolução de um problema.
Acomodador	Resolvem muitos problemas pela tentativa e erro, de maneira intuitiva, ligada portanto mais a experiência prática do que a abordagem teórica.

Figura 1: Elaborado pelo autor a partir de Kolb (1984)

Apesar do estilo divergente estar aparentemente mais próximo ao que se espera do pensamento criativo em matemática, acredita-se que os demais estilos também podem potencializar tal forma de pensar.

Metodologia

Trata-se de pesquisa quantitativa e de natureza descritiva, o que segundo Gil (2008, p. 28), tem dentre seus objetivos o “estabelecimento de relações entre variáveis”. Isso se aplica a esta pesquisa, tendo em vista o interesse em investigar uma face da relação entre as variáveis ‘criatividade em matemática’ e ‘estilos de aprendizagem’.

Para isso, contou-se com a participação de 30 estudantes do terceiro ano do ensino médio – última etapa de escolarização básica brasileira (Idade média = 16,9; Desvio padrão = 0,81). Todos os participantes eram estudantes de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil.

Dois instrumentos de pesquisa foram utilizados para a coleta de dados: (a) o Teste de Desempenho Criativo no Campo da Matemática - TDCCM, de Fonseca (2015); e, (b) Teste de Estilo Individual de Aprendizagem, de Kolb (1984).

a) Teste de Desempenho Criativo no Campo da Matemática – TDCCM: O teste, elaborado no Brasil, tem por foco medir a criatividade em matemática de estudantes do ensino médio a partir da identificação dos traços latentes da criatividade, expressos por meio da fluência, flexibilidade e originalidade. Para isso, são apresentados 5 itens abertos para os quais os estudantes devem elaborar a maior quantidade possível de soluções diferentes, em tempo limitado e previamente informado, para cada item. A seguir, um exemplo de item do teste junto a duas soluções possíveis:

Observe a ilustração abaixo. Todas as células devem ser preenchidas com um número. Os números não devem se repetir. Para preencher as células abaixo é necessário considerar que a primeira diagonal deve resultar em 10, a segunda em 20, a terceira em 30 e a última em 40, não cumulativamente. Você poderá optar pelo uso de qualquer operação matemática a ser realizada entre as células para se obter os resultados das diagonais, como +, -, *, etc. contudo, você deve utilizar uma única operação matemática a cada solução proposta.

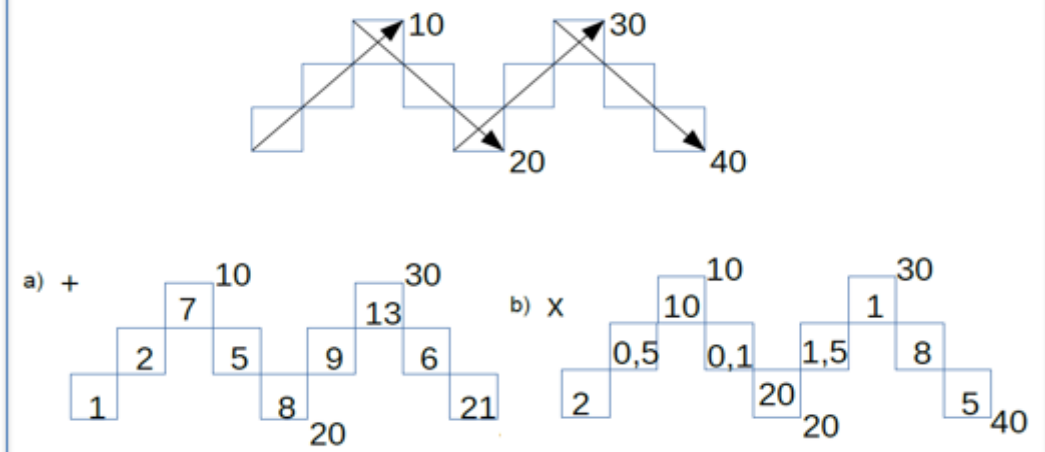


Figura 2: Exemplo de item do TDCCM

b) Teste de Estilo Individual de Aprendizagem – TEIA: Esse instrumento se destina à compreensão das preferências de aprendizagem de um sujeito. Foi validado para amostra brasileira por Aguilar (s.d.). Ao final do preenchimento de uma série de características ligadas às preferências de aprendizagens, verifica-se o estilo predominante do sujeito, que poderá ser: divergente, acomodador, convergente e/ou assimilador. Abaixo, as instruções iniciais do teste, bem como alguns exemplos de características apresentadas:

Este teste visa a identificação do seu estilo de aprendizagem a partir dos aspectos que mais valoriza no seu processo de aprendizagem. Assim, seguem-se 9 conjuntos de 4 frases. Ordene as frases de cada conjunto, de 4 a 1, assinalando 4 a expressão que melhor julga caracterizar a sua maneira de aprender e com 1, aquela que pior caracterizá-la. Dê uma pontuação diferente a cada uma das quatro frases de cada conjunto. Ao final, calcule as somas referentes às dimensões da aprendizagem.

1	Escolho	Experimento	Envolve-me	Sou Prático
2	Sou Receptivo	Esforço-me por ser Coerente	Analiso	Sou Imparcial

Figura 3: Exemplo de trecho do TEIA

A participação dos estudantes se deu de forma voluntária e estes responderam os dois instrumentos em um único dia. Como procedimento de aplicação, para ambos os instrumentos, procedeu-se uma leitura coletiva a fim de se oferecer maiores explicações e minimizar chances de preenchimentos incorretos de quaisquer dos instrumentos aplicados.

Após a coleta e o tratamento inicial dos dados, a análise foi realizada utilizando-se o software SPSS, versão 23.

Resultados e Discussões

Após a análise das respostas dadas pelos estudantes no TDCCM e após a apuração das respostas no TEIA, buscou-se identificar os escores máximo, mínimo e médio no TDCCM relativos a cada estilo de aprendizagem. A tabela a seguir apresenta estes dados:

Tabela 1: Estilos de aprendizagem X Escores de criatividade em matemática

Estilo de Aprendizagem	Criatividade em Matemática (Maior)	Criatividade em Matemática (Menor)	Criatividade em Matemática (Média)
Assimilador	265.89	10.77	101.85
Divergente	211.57	96.84	163.11
Convergente	176.67	21.9	109.62
Acomodador	142.56	20.35	81.45

Embora o maior escore de criatividade em matemática tenha sido atribuído ao estilo assimilador (265,89), há que se reconhecer que esse também encontrou o menor escore de criatividade em matemática (10,77), o que indica a existência de *outliers*. A média, por sua vez, se manteve mais equilibrada (101,85).

Quanto ao estilo divergente, dois pontos merecem ser evidenciados: (a) o escore mínimo atribuído ao estilo divergente foi o maior dentre os demais (96,84); e, (b) o escore médio desse mesmo estilo também foi o maior dentre os demais (163,11). Um indício de que o estilo divergente possui maior relação com o pensamento criativo.

Os estilos convergente e acomodador, por sua vez, parecem ter se equilibrado em termos de pontuação mínima. Quanto ao escore máximo e médio, o estilo convergente se mostrou maior do que o estilo acomodador.

As descrições apresentadas no quadro 1 parecem se alinhar com os achados encontrados em termos de máximo, mínimo e média dos escores de criatividade em matemática nesta pesquisa, afinal, divergente e assimilador demonstram mais abertura a criatividade do que convergente e acomodador. Entretanto, os dados mostram que em todos esses quatro estilos de aprendizagem, os respondentes manifestam criatividade em matemática.

Principais conclusões

Em termos teóricos, a literatura especializada mostra que a criatividade é uma capacidade inerente a todos. Em termos empíricos, os dados desta pesquisa corroboram que independente do estilo de aprendizagem do sujeito, todos podem manifestar pensamento criativo em matemática.

Destaca-se como principal conclusão a evidência de que existe relação entre estilo de aprendizagem divergente e criatividade em matemática, mostrando que esses dois elementos se manifestam mais elevados quando considerados juntos. Destaca-se ainda, analisando dos demais dados, que todos estudantes possuem abertura à criatividade, cabendo enaltecer o dever da escola em se buscar formas de estimular a sua criatividade.

Assim, um dos desafios, tendências e compromissos para a educação do presente século é fazer valer o direito à aprendizagem e, melhor será, se este direito vir acompanhado de ações que estimulem o desenvolvimento do pensamento criativo em matemática dos estudantes desde o início do processo de escolarização. Ações que possibilitem aos estudantes identificar os seus estilos de aprendizagem também são importantes para que possam buscar os recursos que melhor os oriente na realização de seus trabalhos escolares. E para isso são necessárias alterações nos contextos de ensino e aprendizagem e na própria (re) formulação de documentos norteadores da educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adey, P. (1997). It all depends on the context, doesn't it? Searching for general, educable dragons. *Studies in Science Education*. United Kingdom, 29(), p. 45-92.
- Berrocoso, J. V. (1997) Orientación educativa y diferencias individuales: perfil global del estilo de aprendizaje en alumnos de secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*. España, 171(), p. 335-348.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. & Prosser, M. (1998). Qualitatively different experiences of learning mathematics at university. *Learning and Instruction*. [S.l.], 8(5), p. 455-468.
- Duff, A. (2004). Approaches to learning: the revised approaches to studying inventory. *Active Learning in Higher Education*, London, 5(1), p. 56-72.
- Fonseca, M. G. (2015). Construção e validação de instrumento de medida de criatividade no campo da matemática para estudantes concluintes da educação básica. 104f. Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília.
- Gontijo, C. H., Carvalho, A. T. de, Fonseca, M. G. & Farias, M. P. de. (2019). Criatividade em matemática: conceitos, metodologias e avaliação. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Gontijo, C. H. (2007). Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do ensino médio. 194f. Brasília: Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Haylock, D. W. (1997). The methods of fostering creativity through mathematical problem solving. *ZDM Mathematics Education*. Germany.
- Kattou, M., Kontoyianni, K., Pitta-Pantazi, D. & Christou, C. (2013). Connecting mathematical creativity to mathematical ability. *International Journal on Mathematics Education*. Berlim, 45(2), p. 167-181.
- Mann, E. L. (2005). Mathematical creativity and school mathematics: Indicators of mathematical creativity in middle school students. 130f. Connecticut: University of Connecticut.
- Morais, M. de F. & Fleith, D. de S. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. Em Almeida, L. S. (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento*, p. 19-44. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Nadjafikahaha, M. & Yaftiam, N. (2013). The frontage of creativity and mathematical creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Romênia, 90(), p. 344-350.
- Newton, L. D. & Newton, D. P. (2014). Creativity in 21st century education. Paris, p. 575-589.
- P21. (2016). Framework for 21st century learning. Disponível em: <http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf>>, Acesso em 8 mai. 2017.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics?. *The Journal of Secondary Gifted Education*. Waco, 17(1), p. 20-36.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. United States, 18(1), p. 87-98.
- Trevelin, A. T. (2011). Estilos de Aprendizagem de Kolb: Estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizagem*. Campinas, 4(7), p. 1-14.
- Unesco. World conference of arts education: Building creative competences for the 21 st century. (2006). Disponível em: <http://www.artssmarts.ca/media/en/UNESCO_WORLD_CONFERENCE_ON_ARTS_EDUCATION_eng.pdf>, Acesso em 10 jul. 2017.
- Valdés, E. A. (2010). El desarrollo de la creatividad en la educación matemática. In: Anais do Congresso iberoamericano de educación: Metas 2021 - Um congresso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires.

Desafios para a educação matemática do século XXI: o desenvolvimento da criatividade compartilhada em matemática

Carvalho, Alexandre Tolentino¹; Gontijo, Cleyton²; Fonseca, Mateus³

¹Secretaria de Educação do Distrito Federal, alexandre.tolenca@gmail.com

²Universidade de Brasília, cleyton@mat.unb.br

³Instituto Federal de Brasília; Universidade de Brasília, mateus.fonseca@ifb.edu.br

RESUMO

Analisamos uma metodologia de criatividade compartilhada em matemática, avaliando o papel docente para o desenvolvimento de crianças criativas e que saibam trabalhar coletivamente. Utilizamos metodologia mista. Quantitativamente, comparamos escores de fluência, flexibilidade, originalidade e criatividade total conquistados pelas equipes quando trabalharam a) individualmente, b) coletivamente sem nenhuma mediação e c) coletivamente com mediação de poder. A metodologia qualitativa forneceu informações sobre como as interações desenvolvidas entre membros dos grupos influenciaram o processo de criatividade compartilhada. Os grupos apresentaram níveis mais elevados de criatividade nas duas formas de trabalho coletivo do que no trabalho individual. Quando houve mediação de poder, ocorreu um processo de qualificação das soluções, sendo apresentadas ideias mais originais, o que foi possível devido à Metodologia de Compartilhamento Criativo. Concluímos que professores e formuladores de políticas educacionais têm como desafio elaborar ações pedagógicas que favoreçam habilidades criativas discentes, a organização do trabalho coletivo e a emergência de lideranças.

PALAVRAS-CHAVE

Desafios na educação matemática, criatividade compartilhada em matemática, relações de poder, liderança.

ABSTRACT

We analyze a methodology of shared creativity in mathematics, evaluating the teaching role for the development of creative children who know how to work collectively. We use mixed methodology. Quantitatively, we compare fluency, flexibility, originality and total creativity scores achieved by teams when they worked a) individually, b) collectively without any mediation and c) collectively with power mediation. Qualitative methodology provided information on how interactions between group members influenced the process of shared creativity. The groups presented higher levels of creativity in both forms of collective work than in individual work. When there was mediation of power, there was a process of qualification of solutions, and more original ideas were presented, which was possible due to the Creative Sharing Methodology. We conclude that teachers and educational policy makers have the challenge to elaborate pedagogical actions that favor students' creative skills, the organization of collective work and the emergence of leaders.

KEYWORDS

Challenges in mathematics education, shared creativity in mathematics, power relations leadership.

Finalidade e objetivo

A educação institucionalizada mostra-se um espaço da vida social com muitos desafios a serem vencidos. Na realidade brasileira, fontes como o Censo da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e escores de avaliações externas internacionais indicam um cenário com muitos problemas relacionados à qualidade e equidade do ensino público. Talvez o principal desses desafios se relacione com os níveis de desempenho dos alunos brasileiros.

Assim como podemos elencar muitas críticas em relação ao ranqueamento dos países segundo padrões internacionais de qualidade de educação, também podemos acionar um estado de alerta ao assistir ao constante posicionamento de nosso país no nível de nações com condições educacionais caóticas. Em meio a esse estado de alerta, evidencia-se a oposição entre as opções didático-metodológicas adotadas por países melhor classificados nas avaliações internacionais e aquelas utilizadas por países alocados nas piores posições, como é o caso do Brasil.

Assim, em países como Cingapura, Hong Kong e Taiwan (primeiros colocados nos rankings internacionais), podemos encontrar a valorização do protagonismo dos alunos diante de suas aprendizagens e o objetivo de desenvolver a criatividade de seus docentes. Por outro lado, a educação no Brasil se caracteriza por escolas e sistemas educacionais que seguem metodologias de ensino que privilegiam a mecanização dos processos de aprendizagem, o individualismo, a competitividade e a meritocracia, reproduzindo, nos espaços escolares, as estruturas mais amplas do contexto social capitalista (Veiga, 2004; Libâneo, 2012).

Então, temos como desafios emergentes a transformação dos espaços escolares em ambientes de formação de sujeitos criativos e que saibam trabalhar coletivamente, rompendo com as estruturas educativas meramente mecanizadas e individualistas. Tal desafio está em consonância com as exigências da sociedade atual. Antigas ocupações estão se tornando obsoletas devido aos avanços tecnológicos. Percebe-se, portanto, que “as máquinas estão assumindo as tarefas mecânicas, restando cada vez mais aos homens a operação de ações marcadas pela versatilidade e criatividade” (Carvalho, 2019, p. 15). Como enfatiza Beghetto (2010), “os alunos precisarão estar melhor equipados para navegar com sucesso pela natureza cada vez mais complexa e mal definida da vida no século XXI”. (p. 447). Precisam, portanto, desenvolver competências relacionadas ao trabalho em equipe e à criatividade.

Nessa lógica, nosso trabalho visa analisar uma metodologia de criatividade compartilhada em matemática, avaliando o papel do professor para o desenvolvimento de crianças criativas e que saibam compartilhar ideias por meio de interações pautadas por relações de poder mais igualitárias.

Fundamentação teórica

Criatividade em matemática

Para compreender o que chamamos de criatividade em matemática, é necessário opor aprendizagem mecanizada e aprendizagem criativa. Na primeira forma de aprendizagem, os sujeitos seguem etapas padronizadas para produzir soluções para problemas matemáticos, como por exemplo, quando observam o passo a passo de um algoritmo ensinado pelo professor e o reproduz mecanicamente. Ainda quando o aluno busca palavras-chave para solucionar um problema matemático, criando o “hábito de encontrar, no texto, palavras que conduzem de forma absoluta determinada operação aritmética” (Muniz, 2009, 102).

Quando nos referimos à aprendizagem criativa, enfatizamos o protagonismo dos alunos, a produção de esquemas matemáticos próprios que permitem aos alunos solucionar uma situação apresentada e produzir conhecimento matemático. Portanto, o aluno precisa recorrer ao seu arcabouço matemático empreendendo um esforço produtivo (Boaler, 2018) para poder, com o auxílio do professor, sistematizar as aprendizagens matemáticas.

Nesse sentido, a ação do aluno é prévia à sistematização do docente. E para tanto, uma variedade de tipos de atividades devem ser apresentados aos alunos como tarefas de investigação, problemas abertos que apresentam mais de uma solução possível, problemas da vida real, elaboração de problemas, redefinição de problemas, exploração e valorização do erro como meio de aprendizagem, etc.

Em nossa pesquisa, utilizamos um teste de criatividade em matemática envolvendo problemas abertos e elaboração de problemas (ver figuras 1 e 2) composto por três versões utilizadas em cada um dos cenários para serem respondidos: a) individualmente, b) em trios

sem nenhuma mediação e c) em trios sendo utilizada uma estratégia de mediação de poder. Esses testes foram corrigidos levando em conta os seguintes procedimentos: contamos as soluções apropriadas dadas em cada ítem, o que gerou um escore de fluência entre 0 e 1. Em seguida, classificamos essas soluções em categorias, seguindo algum critério, o que nos forneceu um escore de flexibilidade entre 0 e 1. Então, calculamos a raridade estatística das soluções apresentadas, gerando um escore de originalidade entre 0 e 1. Esses três critérios de correção (fluência, flexibilidade e originalidade) resultou em um escore de criatividade total.

Criatividade compartilhada em matemática

Por vezes, o trabalho em grupo se mostra algo problemático nas salas de aula pela falta de oportunidades para trabalhar em equipe ou pela existência de interações pouco dialógicas. O gerenciamento das participações, quando os alunos se juntam para produzir conhecimentos, se mostra complexo na medida em que, no ambiente escolar, há a reprodução de relações assimétricas de poder do ambiente social mais amplo (Carvalho, 2019) em que alguns alunos se sentem legitimados a impor suas ideias e não aceitar a participação dos demais componentes da equipe, o que acaba gerando conflitos. Por isso, hipotetizamos ser necessária uma metodologia de mediação de poder em que todos os integrantes de uma equipe possam contribuir compartilhando conhecimentos.

Porém, formas mais igualitárias de poder podem emergir, por exemplo, nas relações em que um dos participantes das interações, o líder, destaca-se mediando as participações, coordenando atividades e instituindo um processo relacional democrático.

Diante dessas considerações, podemos perceber que diversas formas de interação podem ocorrer quando os alunos trabalham em grupo. No tocante ao desenvolvimento da criatividade coletiva dos alunos, a qualidade das ideias produzidas vai depender de como as interações se configurarão. Nesse sentido, chamamos a criatividade coletiva em matemática de Criatividade Compartilhada em Matemática.

Portanto, assumimos a Criatividade Compartilhada em Matemática como um fenômeno que ocorre em coletivos nos quais as pessoas reúnem-se para realizar algum tipo de atividade, trazendo suas marcas individuais e contribuindo com o compartilhamento cognitivo e afetivo de suas experiências de vida. O trabalho coletivo, decorrente de um processo social no qual o conhecimento é construído na ação de seus membros, concretiza-se em situações de interação nas quais a realidade é (re)elaborada.

Metodologia

Empregamos uma metodologia mista, utilizando-se métodos:

- a) quantitativos: medidas de criatividade, apontando escores de fluência, flexibilidade, originalidade e criatividade total nas três situações do estudo, como fruto do trabalho:
 - a) individual dos alunos, b) em grupo sem mediação de poder e c) coletivo por meio de metodologia de mediação de poder. Os desempenhos nas três situações foram comparados por meio do teste T.
- b) qualitativos: observações e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de grupos focais para captar informações processuais que permitiriam configurar o processo de criatividade compartilhada em matemática nas situações acima descritas. Os dados qualitativos foram analisados por meio da Análise do Discurso Crítica (ADC). Com a Análise do Discurso Crítica, pretendemos compreender como as relações de poder configuram o compartilhamento criativo em matemática recorrendo à ADC como “suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle” Ramalho & Rezende, 2011, p. 12).

Participaram 24 alunos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal e sua professora.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- O Teste de Criatividade em Matemática (TCM): composto por 3 versões com 3 itens cada versão. Nas figuras 1 e 2 podemos observar exemplos desses itens.
- O Roteiro semiestruturado para entrevista: sendo aplicado após a realização de cada uma das 3 versões do teste.

Abaixo temos uma máquina de fabricar o número 8. É só utilizar 3 fichas, uma com um numeral, uma com um sinal de operação e outra com outro numeral. Porém, as três fichas precisam formar uma operação cujo resultado seja o número 8, caso contrário, a máquina não funciona. Você é capaz de descobrir algumas maneiras diferentes de combinar dois numerais e um sinal de operação para transformá-los no número 8? Escreva essas combinações nos espaços abaixo:

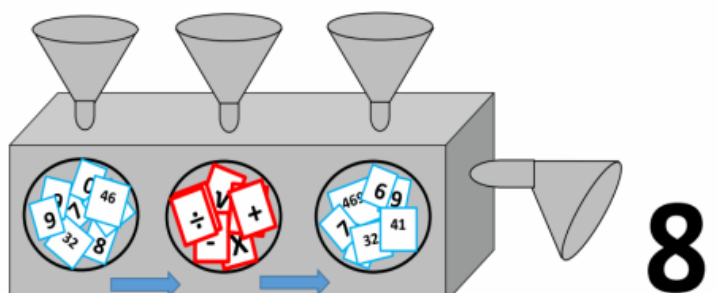


Figura 1 – Item Resolução Problema Aberto
Fonte: O autor.

Em uma fila no terminal rodoviário existem 90 pessoas esperando para embarcar em um ônibus que acaba de chegar. Pedro é o 59º colocado nessa fila e sabe que o ônibus comporta 42 pessoas sentadas e 18 em pé e não pode sair com um número maior de passageiros, sejam sentados, sejam em pé. Quando começou o embarque, outras 13 pessoas cortaram a fila. Crie muitos problemas matemáticos, diferentes, utilizando as informações acima.




Figura 2 - Item Elaboração de Problemas
Fonte: O autor

Procedimentos

Os alunos foram divididos em trios pela professora, mesclando alunos com mais facilidade de aprender e alunos com mais dificuldades. Inicialmente, responderam ao teste individualmente. Em seguida responderam nos trios sem nenhuma forma de intervenção do pesquisador. Por fim, responderam à terceira versão, momento em que foi utilizada a Metodologia de

Compartilhamento Criativo (MCC), inspirada nas técnicas de brainstorming (Osborn, 1963) e sobretudo no modelo de aprendizagem colaborativa de Van den Bossche et al. (2011) no qual os autores admitem que a aprendizagem das equipes se dá por meio de um processo social em que o conhecimento se constrói mutuamente entre seus membros por meio do compartilhamento cognitivo, o que somente pode ocorrer em situações de interação. A MCC ocorre em 3 estágios:

Estágio 1. Produção. Os alunos produzem individual e livremente as soluções em um tempo de 8 minutos para cada item.

Estágio 2. Avaliação às cegas. Os alunos são reunidos em grupo para observar as soluções, não identificadas, produzidas pelos colegas. Assim, a avaliação é realizada da forma mais impessoal possível.

Estágio 3. Negociação. Cada participante apresenta suas soluções, ouvindo posteriormente as observações de seus pares. Assim, tem-se a oportunidade de defender suas ideias.

Estágio 4. Compilação. O resultado final desse processo pode ser um conjunto de ideias compartilhadas entre os participantes.

Ao final das sessões, foram realizados grupos focais, por meio de questionário semiestruturado, buscando identificar componentes que constituíram o processo de produção coletiva das soluções para os problemas.

Resultados e principais conclusões

Para nível de comparação, criamos, para cada equipe, um escore para o teste aplicado individualmente ao calcular a média das pontuações dos componentes de cada grupo. Fizemos isso supondo que, mesmo os alunos não se reunindo para responder a essa versão do teste, os mesmos já compartilhavam cognições e afetos por estarem participando juntos há mais de 3 semestres de oportunidades de aprendizagem. Na Tabela 1, observa-se os escores de cada grupo nas três versões do teste.

Tabela 1 – Escores do Teste nas Três Versões

	Alunos	Média Versão 1	Média Versão 2	Média Versão 3
G1	M16	1,56		
	F2	0,97	2,13	2,25
	F9	1,67	(2º)	(2º)
	Média Grupo	1,40 (6º)		
G2	M10	1,63		
	F6	0,66	1,69	1,74
	F7	1,31	(7º)	(7º)
	Média Grupo	1,20 (8º)		
G3	F11	1,18		
	M7	1,52	1,68	1,83
	M15	1,02	(8º)	(6º)
	Média Grupo	1,24 (7º)		
G4	F10	1,15		
	M6	2,08	1,84	1,98
	M11	1,28	(5º)	(4º)
	Média Grupo	1,50 (3º)		

G5	F1	1,53		
	M1	1,81	2,35	2,67
	M2	1,50	(1°)	(1°)
	Média Grupo	1,61 (2°)		
G6	F3	1,77		
	M8	1,53	1,88	1,67
	M9	1,11	(4°)	(8°)
	Média Grupo	1,47 (4°)		
G7	F8	0,98		
	M12	1,29	1,74	1,92
	M14	1,98	(6°)	(5°)
	Média Grupo	1,41 (5°)		
G8	F5	1,31		
	M4	1,81	1,95	2,18
	M13	1,86	(3°)	(3°)
	Média Grupo	1,66 (1°)		
Total		1,44	1,90	2,03
Desvio Padrão		0,16	0,23	0,32

Fonte: O autor

Nela, os alunos são identificados por códigos alfa-numéricos, por exemplo: F9 e M6. Percebe-se que houve aumento de pontuações em todos os grupos, comparando-se os escores da primeira e da segunda versão e as notas da primeira e da terceira versão do TCM. Ao confrontar os escores da segunda e terceira versão, percebemos que somente o grupo 6 apresentou média inferior na última versão.

Comparamos estatisticamente as médias para averiguar se houve melhora nos desempenhos. Percebe-se que, ao nível de significância de 5%, houve diferença significativa de desempenhos entre os escores da versão 1 e da versão 2 ($p < 0,001$) e entre os escores da versão 1 e da versão 3 ($p < 0,001$). Em relação à versão 2 e a versão 3 do TCM, o teste T mostra que não houve diferença significativa entre as médias ($p < 0,058$).

Os dados evidenciam que houve melhora significativa do desempenho dos grupos quando passaram do trabalho individual para o trabalho coletivo sem mediação de poder. Mostram também que esse desempenho foi superior quando se compara os escores obtidos no trabalho individual com o trabalho coletivo com mediação de poder. No entanto, quando se analisa o desempenho nas duas formas de trabalho coletivo (sem e com mediação de poder), essa melhora de desempenho não é estatisticamente significativa.

Ao analisar cada critério avaliado no teste (fluência, flexibilidade e originalidade), o que pode ser consultado na Tabela 2, percebemos que houve um aumento nas pontuações quando comparamos a versão 1 com as duas versões coletivas do teste. No entanto, o mesmo não pode ser observado em relação à comparação entre os escores da versão 2 e da versão 3 do TCM.

Tabela 2 – Médias e desvios padrão de Fluência, Flexibilidade e Originalidade das três versões do TCM

	Fluência Total			Flexibilidade Total			Originalidade Total		
	Versão 1	Versão 2	Versão 3	Versão 1	Versão 2	Versão 3	Versão 1	Versão 2	Versão 3
G1	0,56	0,83	0,80	0,59	0,92	0,92	0,23	0,39	0,53
G2	0,47	0,65	0,50	0,53	0,62	0,64	0,19	0,42	0,60
G3	0,45	0,63	0,67	0,56	0,63	0,57	0,22	0,41	0,59
G4	0,52	0,70	0,57	0,63	0,77	0,80	0,35	0,38	0,61

G5	0,63	1,00	1,00	0,70	1,00	1,00	0,28	0,36	0,67
G6	0,54	0,62	0,55	0,63	0,73	0,58	0,29	0,53	0,55
G7	0,51	0,60	0,48	0,58	0,63	0,57	0,32	0,51	0,87
G8	0,72	0,89	0,83	0,64	0,73	0,76	0,31	0,32	0,59
	0,55	0,74	0,67	0,61	0,75	0,73	0,27	0,41	0,62
DP	0,09	0,15	0,18	0,05	0,14	0,17	0,05	0,07	0,11

Fonte: O autor

Em relação à Fluência, houve diferenças significativas, a um nível de significância de 5%. Na comparação entre as versões 1 e 2 ($p < 0,001$) e entre as versões 1 e 3 ($p < 0,041$), a diferença foi significativa e positiva, indicando que houve um aumento no número de respostas dadas nas versões coletivas do teste. Por outro lado, pode-se observar que, na comparação entre as versões coletivas 2 e 3, embora tenha sido estatisticamente significativa, essa diferença foi negativa, ou seja, os estudantes tiveram menos ideias na versão 3.

Em termos de Flexibilidade, também existem diferenças significativas e positivas quando se comparam as médias das versões 1 e 2 ($p < 0,006$) e entre as versões 1 e 3 ($p < 0,039$) do teste, ou seja, as ideias produzidas coletivamente foram mais variadas do que aquelas feitas individualmente. No entanto, não houve diferença significativa no desempenho ao comparar os escores de flexibilidade da versão 2 e 3 ($p < 0,37$) do teste.

Por outro lado, os dados mostram que em todas as situações houve uma melhora significativa em relação aos escores de originalidade. Assim, podemos observar que, ao nível de significância de 5%, houve uma melhora significativa no desempenho quando comparamos os escores de originalidade das três versões do teste, comparando a versão 1 com a versão 2 ($p < 0,003$), versão 1 com versão 3 ($p < 0,001$) ou versão 2 com versão 3 ($p < 0,001$).

Nesse sentido, pode-se considerar que os alunos foram mais originais na versão do teste coletivo com mediação do que nas demais versões. Assim, observa-se, como ilustrado na figura 1, que houve desenvolvimento em termos de aspectos quantitativos e qualitativos da criatividade em matemática quando os alunos deixam o trabalho isolado e passam a trabalhar coletivamente. Por outro lado, ao comparar as duas versões coletivas, percebe-se o desenvolvimento de aspectos mais qualitativos (originalidade), uma vez que os alunos apresentaram menor quantidade e menos categorias de soluções, mas essas soluções foram mais originais.

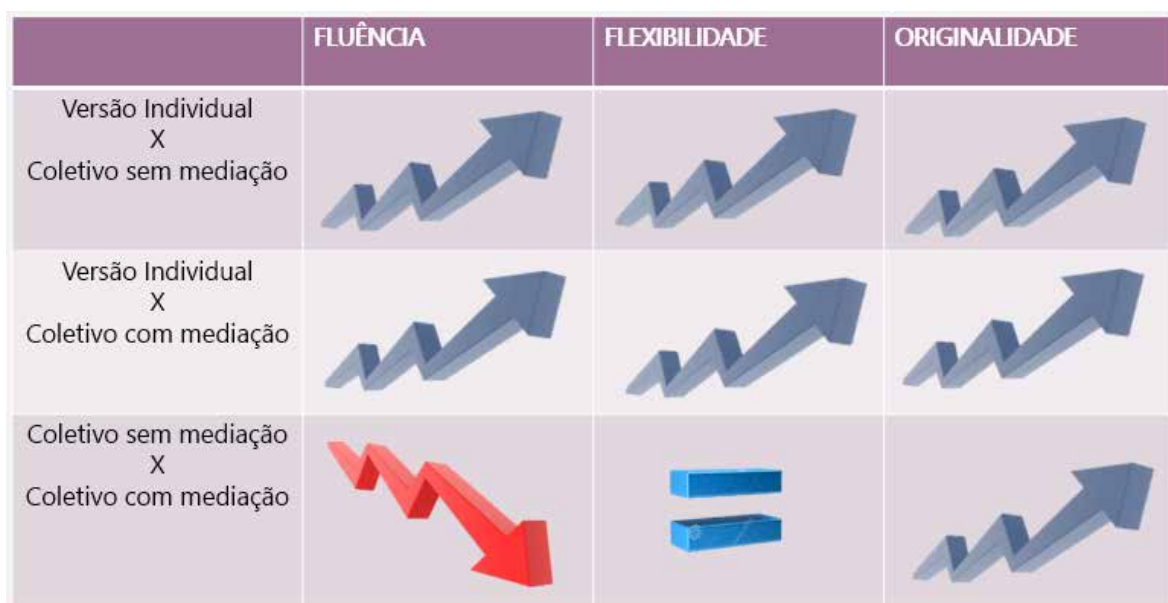


Figura 3 – Comparação dos critérios de criatividade em matemática

Fonte: O autor.

Aspectos qualitativos

Ao triangular os dados quantitativos com os dados qualitativos, percebemos que essas informações dialogam entre si, na medida em que mostra-se um processo evolutivo nos 8 grupos pesquisados, notando-se uma mudança quantitativa e qualitativa quando esses alunos deixam de trabalhar isoladamente e passam a ser mediados pela ação do pesquisador.

É importante notar que, assim como se mostra comum em boa parte das escolas mundo à fora onde poucas ações convergem para o objetivo de desenvolver a criatividade nos estudantes (Morais & Fleith, 2017), na turma estudada, os alunos não tinham muita experiência com criatividade em matemática e com o trabalho coletivo nessa área do conhecimento. Nessa lógica, o estudo partiu de uma realidade caracterizada por dois aspectos bastante marcantes: pelo forte predomínio do trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo e pela ausência de incentivo às expressões criativas dos alunos.

Ao analisar os discursos, percebe-se que nas duas formas de trabalho coletivo, sem e com mediação de poder, o que diferiu essas duas formas de trabalho foi o fato de que o controle da imposição de vontades, a oportunidade de ter acesso ao discurso e o controle democrático da troca de turnos permitiram agregar qualidade às soluções produzidas pela equipe que se mostraram em menor quantidade, mas se apresentaram mais originais. Desse modo, a etapa de trabalho coletivo com mediação de poder permitiu que os alunos pudessem selecionar melhor as ideias produzidas individualmente e discutidas no grupo. Dessa forma, os alunos apresentaram uma quantidade um pouco menor de ideias nas folhas resposta, mas podemos averiguar que produziram muitas outras soluções registradas nos rascunhos, selecionando aquelas que acharam mais criativas. Pelo conjunto de falas analisadas, podemos perceber como cada momento se configurou:

Trabalho individual:

Esse trabalho a duas mãos e muitas mentes se caracterizou pela convergência de pensamento dos alunos dessa turma. Dessa forma, percebemos que as crianças, por conviverem há mais de três semestres juntas, compartilharam cognições traduzidas nos campos conceituais abordados por elas para solucionar os problemas apresentados. Mesmo que não tenham se comunicado durante a realização do teste, os sujeitos recorreram aos conteúdos compartilhados durante os processos de interação e que se mostraram latentes quando do momento de produção de soluções para os problemas matemáticos do teste. Tais conteúdos convergiram entre os membros do grupo por processos psicológicos como atração, socialização, interação social, liderança, etc (Kozlowski & Klein, 2000).

Os significados afetivos compartilhados durante as interações e que permitiram configurar as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos (professora, coordenadora, etc.) e entre as crianças e a matemática exerceram fortes influências sobre suas escolhas ao selecionar conceitos matemáticos para compor suas ideias durante a resolução do Teste de Criatividade em Matemática - TCM. Dessa maneira, observando o conjunto de soluções apresentadas, podemos constatar que esses alunos preferiram se restringir aos conhecimentos já dominados com segurança, apresentando soluções que estavam aquém de seu nível cognitivo. De tal modo, em nossa realidade pesquisada, as crianças mostraram-se menos dispostas ao “risco de cometer erros, parecer menos competentes ou sentirem-se inferiores aos outros (Beghetto, 2010, p. 458).

Trabalho coletivo sem mediação de poder:

Na apresentação dos resultados, nos demos conta de que surgiram três situações durante os momentos de interação em que os grupos produziram ideias para os itens do teste sem mediação de poder:

- a) dois grupos em que a interação foi regida pela ação de alguma liderança. Muitos pontos de convergência podem ser percebidos entre essas duas equipes: relação dialógica

pautada pelo respeito e construção coletiva de soluções, o que possibilitou uma “mistura de ideias”; todos os elementos foram importantes para o sucesso da equipe; interação de alta qualidade: lealdade, respeito, contribuição e afeto positivo (Guastello, 2007), o que favoreceu ainda o surgimento de lideranças; forte envolvimento de todos os membros da equipe com a tarefa, e forte motivação, tolerância ao erro; constante troca de informações e valorização das ideias

- b) três grupos em que a interação foi regida pela assimetria de poder: Essas equipes se caracterizaram por apresentar resultados inferiores nos desempenhos criativos. Atribuímos esses resultados aos tipos de interações desenvolvidas durante a realização do teste. Instalou-se de um clima de brigas e de falta de oportunidades para a expressão criativa. Alguns integrantes da equipe acabaram isolados, seja porque foram impelidos a não participar por serem convencidos de que não eram capazes, ou porque foram impedidos de ter acesso ao discurso, figurando como receptores (Van Dijk, 2015). Ocorreu a presença de uma figura autoritária que se utilizava de palavras e gestos para desqualificar e desautorizar a participação dos demais, impondo, assim, suas vontades.
- c) três grupos em que a interação foi regida pela distração. Houve componentes que funcionaram como barreiras que impediram a equipe de obter um desempenho melhor. Consumiram tempo e energia da equipe ao voltar-se às atividades que não diziam respeito ao TCM. A presença de distratores os impediu de obter maior nível de compartilhamento criativo.

Trabalho Coletivo Com Mediação de poder

Nesse forma de trabalho, proporcionamos a realização do teste por meio da Metodologia de Compartilhamento Criativo (MCC), tendo em vista a presença de 6 grupos que apresentaram problemas relacionados às formas de interação desenvolvidas durante a etapa anterior. Aqui, podemos destacar que o papel do pesquisador pode representar a importância da função docente para enfrentar o desafio de desenvolver o trabalho coletivo e criativo dos alunos. Buscamos, nesse contexto, superar questões que levaram esses grupos a um desempenho inferior, sobretudo objetivando dar oportunidade para todos apresentar suas ideias, defendê-las e julgar as soluções de seus colegas em um processo dialógico em que pudessem ter acesso igualitário ao discurso.

Com a utilização da Metodologia de Compartilhamento Criativo, observamos um fenômeno interessante em que as equipes apresentaram uma diminuição da quantidade de soluções na folha resposta, no entanto, a quantidade menor de ideias compiladas foi compensada pelo aumento do nível de qualidade, pois as soluções revelaram-se mais originais. Isso nos permite concluir que esses alunos desenvolveram um olhar mais crítico a respeito da produção de soluções, sabendo julgar e escolher aquelas que se mostraram mais originais. Ao contrário do que possa parecer, não houve uma produção menor de ideias, uma vez que se pode observar que nas folhas rascunho havia uma grande quantidade de soluções. O que se mostra é que as crianças foram mais criteriosas na escolha daquelas ideias que seriam apresentadas como resultado final do trabalho em equipe.

A metodologia utilizada na última versão do teste possibilitou às equipes vencer muitos obstáculos que surgiram durante o trabalho sem mediação de poder. Esses ganhos adquiridos com a MCC puderam ser observados durante a:

- a) Produção individual de ideias. todos puderam expressar suas ideias, levando-se em conta a importância do engajamento dos indivíduos em comportamentos criativos (Sawyer, 2010), considerando-se que a emersão colaborativa requer agência individual por parte de cada participante de uma equipe. A participação foi potencializada.
- b) Avaliação às cegas. As equipes conseguiram analisar as propostas contidas em cada solução sem sofrer influências sobre características pessoais de quem as produziu. O processo de reflexão sobre as ideias produzidas conferiu maior criteriosidade no momento de escolha das soluções.

- c) **Negociação:** Houve um processo de reflexão crítica em que as pessoas puderam debater a respeito de cada solução apresentada. Muitas equipes discutiam a respeito da variabilidade das soluções e da possibilidade de serem incomuns. Durante a negociação, muitos grupos passaram a ter uma outra perspectiva sobre o erro, de modo que eram bem vindos e aproveitados, o que para Ayele (2016) se constitui como um fator motivador para os alunos.
- d) **Compilação.** Esse foi o ápice do compartilhamento criativo. Nessa etapa, presenciamos o resultado do trabalho coletivo quando as soluções apresentadas já não podiam mais ser consideradas produto de um indivíduo, mas o entrecruzamento de ideias.

Constatamos que a Metodologia de Compartilhamento Criativo permitiu às equipes a concentração de esforços para fazer emergir ideias criativas durante a realização do teste. Como resultado, muitas equipes conseguiram conferir maior qualidade ao trabalho em equipe, permitindo que a produção de ideias pautasse-se pela tomada democrática de decisões possibilitada, sobretudo, pela coordenação de lideranças validadas por essas equipes. Assim, em 4 equipes observamos a presença de líderes que exerciam papel organizacional nessa dinâmica (Mumford, et al., 2003) impulsionando a criatividade dos demais.

Argumentamos, ao longo desse trabalho, que a configuração social da atualidade tem demandado a formação de pessoas com habilidades criativas e colaborativas. Dessa forma, concordamos com Beghetto (2010) que considera que, embora os formuladores de políticas educacionais tradicionalmente negligenciam a criatividade, há evidências de que uma nova tendência está se desenhando. Essa nova tendência dá importância ao desenvolvimento do potencial criativo das pessoas em formação. Logo, nosso trabalho enfatiza a necessidade das escolas se organizarem em busca de criar metodologias de ensino nas quais a expressão e ação criativa sejam priorizadas. Assim, o presente trabalho serve de apoio para professores e formuladores de políticas educacionais elaborarem ações pedagógicas que favoreçam o aprimoramento das habilidades criativas discentes, a organização do trabalho coletivo dos alunos e a emergência de lideranças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayele, M. A. (2016). Mathematics Teachers' Perceptions on Enhancing Students' Creativity in Mathematics. *IEJME — MATHEMATICS EDUCATION*, 11(10), 3521-3536.
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the Classroom. In: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 441-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Boaler, J. (2018). *Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso.
- Carvalho, A. T. (2019). *Criatividade compartilhada em matemática: do ato isolado ao ato solidário* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Guastello, S. J. (2007). How leaders really emerge. *American Psychologist*, 62(6), 606-607.
- Kozlowski, S. W. J.; Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In: K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3-90). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Libâneo, J. C. (2012). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). Porto: CERPSI.
- Mumford, M. D., Connelly, S., & Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: Experimental findings and cases. *The Leadership Quarterly*, 14, 411-432. DOI:10.1016/S1048-9843(03)00045-6

Muniz, C. A. (2009). Diversidade dos conceitos das operações e suas implicações nas resoluções de classes de situações. In G. Guimarães & R. Borba (Eds.), *Reflexões sobre o ensino de matemática nos anos iniciais de escolarização* (volume 6, pp. 101-118). Recife, SBEM.

Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination*. 3ª. ed. Nova York: Scribner's.

Ramalho, V.; Resende & V. D. M. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material*. Campinas: Pontes Editores.

Sawyer, R. K. (2010). Individual and Group Creativity. In: C. J. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (cap. 19, pp. 366-380). New York: Cambridge University Press.

Van den Bossche, P., Gijssels W., Segers M., Woltjer G. & Kirschner P. (2011). Team learning: building shared mental models. *Instructional Sciences*, 39(3), 283-301.

Van Dijk, T. (2015). *Discurso e Poder*. 2ª. ed. São Paulo: Contexto.

Veiga, I. P. A. (2004). Didática: uma retrospectiva histórica. In I. P. A. Veiga (Ed.), *Repensando a didática* (21ª ed., pp. 33-54). Campinas, SP: Papirus.

A educação de tempo integral no sistema Colégio Militar do Brasil e indicadores de qualidade

Lorenzoni, Adriana Roso¹; Dalla Corte, Marilene Gabriel²

¹Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, ad.lorenzoni@gmail.com

²Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, marilenedallacorte@gmail.com

RESUMO

Este trabalho do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, decorre de uma pesquisa de mestrado que objetiva analisar e construir indicadores de qualidade relacionados à educação de tempo integral no Sistema Colégio Militar do Brasil. Constitui-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso nos anos finais do ensino fundamental de unidades educativas dos Sistema Colégio Militar do Brasil. Os resultados preliminares demonstram que a expansão do tempo escolar reproduz elementos da escola em turno parcial, atendendo às demandas sociais e de socialização, com poucos avanços para propiciar [re]articulação do projeto curricular emancipador e implicado na formação integral dos estudantes. Conclui-se que a qualidade (em tempo) integral nas escolas brasileiras relaciona-se: à formação continuada dos professores e gestores; aos investimentos na estrutura física; à relação escola-família-comunidade; ao suporte material e teórico para reorganizar o currículo e (re)significar suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação integral, tempo integral, escola básica, políticas públicas, indicadores de qualidade.

ABSTRACT

This work of the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, Federal University of Santa Maria, Brazil, is based on a master's research that aims to analyze and construct quality indicators related to full-time education in the Military College System of Brazil. It is a qualitative research, of the type of case study in the final years of elementary education of educational units of the Military College System of Brazil. The preliminary results show that the expansion of school time reproduces elements of the school in a partial shift, attending social and socialization demands, with little progress to promote the articulation of the emancipatory curricular project and implied in the integral formation of the students. It is concluded that the quality (in time) integral in the Brazilian schools is related to the continuous formation of the teachers and managers; investments in physical structure; the school-family-community relationship; to material and theoretical support to reorganize the curriculum and (re) signify their pedagogical practices.

KEYWORDS

Integral education, full-time, basic school, public policy, quality indicators.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição brasileira de 1988, no artigo 6º, determina a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Partindo do texto constitucional, o Brasil vem implementando uma série de políticas educacionais, projetos e programas que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública, em especial, para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da escola de tempo integral.

Essas políticas passaram a ser priorizadas a partir do advento do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) que estabeleceu a necessidade de educação em tempo integral no país e previu que, no final do decênio, metade das escolas públicas brasileiras deveriam estar aptas a oferecer educação integral aos seus alunos. Entretanto, como afirma Giolo (2012, p. 96), o PNE “[...] foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas e continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”. Assim, em 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando, obrigatoriamente, os percentuais dos Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, contanto também com a complementação da União.

A partir daí as políticas públicas, voltadas à educação integral e à ampliação da jornada diária nas escolas públicas de ensino fundamental do país, saíram dos discursos políticos e iniciaram lentamente a jornada para sua implantação. Simultaneamente, o Ministério da Educação lançou o Programa de Metas Compromissos Todos pela Educação e, ainda, o Programa Mais Educação, que passou a se apresentar no cenário educacional brasileiro como indutor da política de Estado para a promoção da educação integral, incentivando os estados e municípios na ampliação do tempo escolar e colaborando para a realização de várias experiências escolares.

De acordo com Arroyo (2012, p. 33): “Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação [...]”. De acordo com o autor, é possível compreender que para ampliar a jornada diária escolar e promover uma educação integral de qualidade, como propõe o Estado, faz-se necessário investimentos financeiros, mas é urgente repensar as práticas pedagógicas para qualificar esse tempo, reinventando os espaços, rearticulando o tempo escolar e suas novas possibilidades.

Conforme Moll (2012, p. 28): “Para além da necessária ampliação do tempo de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado [...]”. Nesse sentido, as políticas públicas articuladas na perspectiva de ampliação da jornada escolar e na qualidade da Educação Básica brasileira, quando propuseram o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, preconizavam a universalização do ensino fundamental e a ampliação da jornada escolar de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos. Além disso, visavam a garantia de sua permanência na escola e a conclusão dessa etapa na idade recomendada.

Também, em consonância com as ações governamentais, o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, surgiu como uma estratégia do Ministério da Educação objetivando melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. E, ainda, impulsionar o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em *cinco ou quinze horas semanais* no turno e contraturno escolar.

Segundo o MEC, a educação integral passou a representar: “[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2016). Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas, também, se exija um projeto pedagógico diferenciado, uma formação de qualidade de seus agentes, uma infraestrutura adequada e os meios econômicos para sua implantação.

Portanto, a proposta desta investigação, no contexto do curso de Mestrado Profissional do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFMS), está relacionada a reconhecer e construir indicadores que possam contribuir para qualificar as propostas e dinâmicas de educação de tempo integral para os anos finais do ensino fundamental do Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB; indicadores que possam resultar em aprendizado de qualidade e em novos significados para a educação em tempo integral no SCMB. Como *problema de pesquisa* define-se: Quais indicadores, relacionados à educação de tempo integral nos anos finais do ensino fundamental, podem ser considerados parâmetros de qualidade para o Sistema Colégio Militar do Brasil- SCMB? Nesta direção, *objetiva-se* analisar e construir indicadores de qualidade relacionados à educação de tempo integral nos anos finais do ensino fundamental do Sistema Colégio Militar do Brasil –SCMB.

Neste trabalho, prioriza-se realizar uma reflexão introdutória acerca da educação de tempo integral e correlações com a qualidade na educação básica no Brasil, com base numa pesquisa exploratória com conotação ao estado do conhecimento sobre o tema em questão. Os *caminhos metodológicos* desta pesquisa, em andamento, consideram os preceitos da abordagem quanti-qualitativa considerando um estudo de caso do Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB, em suas respectivas instituições educativas que ofertam educação em tempo integral. O SCMB comporta treze colégios públicos federais que são administrados pelo Ministério da Defesa em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação e, localizam-se nas principais capitais dos estados brasileiros, com apenas duas unidades em cidades do interior do país.

Cabe destacar que esta pesquisa é aplicada e implicada com a realidade de atuação profissional, com vistas aos dados colhidos a partir das vivências produzidas pelos sujeitos envolvidos naquele ambiente escolar, permitindo uma visão ampla sobre o processo de consolidação da proposta de turno integral no Sistema. Assim, a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa se concretizará pelos elementos metodológicos da pesquisa do estado do conhecimento das produções científicas dos últimos cinco anos acerca do tema em voga, por meio de análise documental e pesquisa *on-line*.

A pesquisa do estado do conhecimento com o aprofundamento bibliográfico das produções científicas que versam a presente temática, a análise de documentos e as contribuições dos Colégios que compõem o SCMB pela participação através de questionários, se constituem base para a análise do tema investigado e para tornar possível o delineamento de indicadores de qualidade para educação no turno integral do SCMB.

Nessa direção, priorizou-se, como primeiro movimento de pesquisa, compreender se e como a educação pública brasileira está conseguindo cumprir seu papel como agente de mudança na formação técnico-científico-cidadã dos jovens do país, em especial, com a ampliação da jornada escolar diária. Assim, adentrou-se no universo das produções acadêmicas, no sentido de reconhecer o que está sendo produzido no Brasil acerca da educação em tempo integral na Educação Básica em inter-relação com a qualidade dos processos educativos.

Iniciou-se uma busca em bancos de dados *on-line*, em especial, rastreando as recentes reflexões desenvolvidas em programas de pós-graduação *strito sensu*. Para tal atuação, a metodologia selecionada para esse estudo se traduz no estado do conhecimento. As pesquisas definidas como estado do conhecimento têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento de determinado tema e, também, a discussão e avaliação das produções acadêmicas de variadas instituições públicas e privadas; material que até pouco tempo ficava enclausurado nas prateleiras das bibliotecas institucionais, agora estão digitalizados e ao alcance de todos para leituras, reflexões e apreciações de dados e de estudos desenvolvidos nos mais variados cursos de pós-graduação do país. Esses catálogos abertos ao público, ao serem selecionados e examinados de acordo com a temática em busca, beneficiam as futuras pesquisas, uma vez que, os novos estudos já partirão de uma leitura (de parte) do que se produziu até o momento. Assim, novas proposições podem e devem emergir, bem como, novos objetos de investigação e novos olhares metodológicos.

Então, primeiramente, priorizou-se mapear nos resumos produzidos a partir de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, publicados no Brasil contribuições relacionadas à temática de pesquisa. Para chegar aos dados necessários para uma revisão do conhecimento produzido, foi utilizado o site da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível em <www.bdtb.ibct.br>. Esta pesquisa privilegiou identificar dissertações e teses desenvolvidas no âmbito nacional entre os anos de 2015 e 2019. Optou-se por esse recorte em função da grande incidência de pesquisas disponíveis devido às políticas públicas emergentes beneficiarem as práxis educacionais de ampliação de jornada escolar no Brasil.

Teoricamente e à luz das políticas públicas verificou-se que o Ministério da Educação, em seu texto referência para o debate nacional sobre educação integral, menciona:

A educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (MEC, 2009, p. 21)

Dessa forma, é possível perceber que pensar a escola de tempo integral é urgente e necessário; esse é um dos caminhos para efetivas mudanças da realidade social e educativa no Brasil. Entretanto, todas as escolas, de todas as classes sociais do país foram atingidas pelos programas do governo e, cada uma, a seu modo, precisou se adaptar a essas propostas governamentais de educação. Talvez aí esteja o grande desafio, atender as crianças e os jovens da classe média numa realidade em que as famílias já disponibilizam intensas atividades fora do espaço escolar e que, agora, deverão permanecer mais tempo na escola e a participar de atividades que nem sempre atendem aos seus interesses e expectativas.

Nessa lógica, cabe à comunidade escolar criar mecanismos que redimensionem os processos educativos de maneira que a escola se torne atrativa em seus tempos, espaços e práticas educativas e que seus jovens queiram e gostem de permanecer no ambiente escolar e participem ativamente das atividades propostas; que elas tenham sentido e não se constituam apenas mais tempos de escola recheados do mesmo fazer pedagógico. Para o Ministério da Educação brasileiro:

[...] Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (MEC, 2009, p.18)

É importante problematizar a difícil tarefa de operacionalizar as políticas públicas de educação em tempo integral no contexto de uma escola pública federal que tem por objetivo proporcionar educação preparatória e assistencial, conforme prevê o Art. 7º da Lei Nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999 (LEE), o Art. 7º do Decreto Nº 3.182, de 23 de setembro de 1999 - Regulamento da LEE, e o § 2º do Art. 2º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69). E, promover a educação integral dos jovens, de acordo com os valores e as tradições do Exército Brasileiro.

Na realidade da Escola Militar, cabe ressaltar que a comunidade escolar é oriunda de todos os recantos do país; tem suas experiências e expectativas a serem atendidas com a ampliação da jornada escolar na perspectiva de uma educação integral e de qualidade. Entretanto, as expectativas são posicionadas a mais conteúdos, numa visão ampliada de preparação para o ensino propedêutico e que proporcione um aprendizado implicado à continuidade dos estudos em nível de ensino médio e de graduação. Então, também cabe refletir de que maneira a ampliação da jornada escolar pode produzir impactos positivos na construção de uma educação de qualidade para os estudantes do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Ao longo dos últimos anos, a temática “educação pública de qualidade” tem estado presente na pauta de muitos discursos políticos, documentos legais e pesquisas de muitos estudiosos

que se engajaram nesse debate. Buscando atingir as demandas de tais perspectivas, as políticas públicas contemporâneas no Brasil passaram a acenar para a ampliação da jornada escolar, considerando a educação integral capaz de superar as fragilidades do sistema de ensino e concretizar a tão necessária qualidade. Para Libâneo (2013, p. 132) a educação de qualidade:

[...] é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e efetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Se no século XX, a preocupação das políticas educacionais foi a universalização do ensino na perspectiva de incluir as massas e ampliar o acesso e a gratuidade à educação básica. Ainda hoje, num cenário tão complexo, contraditório e emergente em termos educacionais, não se chegou a parâmetros universais de qualidade da educação básica e, também, superior. Uma qualidade que se perdeu ao longo do caminho em função de um negligenciamento sistêmico com o sistema escolar e, que volta ao centro das discussões de políticas públicas e processos de gestão educacional e escolar, de modo a investir em ampliar e qualificar o tempo do estudante na escola brasileira.

Um dos elementos que norteia as propostas de educação de qualidade é a ampliação da jornada escolar diária, na perspectiva de educação integral e na lógica de que é preciso rearticular e oportunizar novos espaços, novos processos de gestão e, sobretudo, novas pedagogias para uma formação mais integral das crianças e adolescentes. A perspectiva é de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos qualitativos de permanência e aprendizagens significativas. Ou seja, não basta o investimento maciço em acesso, se a permanência na escola não contribui para qualidade da aprendizagem e nem para a conclusão dos estudos de maneira integral e progressiva dentro de prazos apropriados a idade escolar. Esse olhar emergente para a aprendizagem, para a escola, para os atores desse contexto e para a totalidade do mundo que os cerca, poderá delinear um caminho mais direcionado e comprometido com a educação pública de qualidade.

O desafio da promoção da qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das políticas públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana. (Moll, 2012, p. 44).

A educação de tempo integral e a diversidade de projetos educativos desta natureza já desenvolvidos no Brasil, ressaltam a necessidade de novos estudos que priorizem entender, relatar, descrever e analisar as tendências desse modelo e os impactos que vem provocando nos espaços educativos frente a necessidade de qualificar a educação nacional.

Uma política pública pontual no Brasil, quanto a ampliação da jornada escolar, é o Programa Novo Mais Educação (PNME), Portaria MEC nº 1.144/2016 que, e regido pela Resolução FNDE nº 14/2017, veio como uma estratégia do Estado para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, uma vez que, os indicadores do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontavam que havia, ainda, uma grande deficiência nessas áreas de aprendizagem por parte dos estudantes da rede pública do Brasil.

Segundo o MEC, o Programa Novo Mais Educação tem por finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (Brasil, 2019).

Mesmo que os burocratas do Ministério da Educação se esforcem para manter o discurso focado numa educação integral, o que se enfoca no documento é uma clara preocupação com o aumento do tempo escolar para o reforço do aprendizado da língua portuguesa e da matemática e, uma redução no leque de atividades oferecida na primeira versão do Programa, no ano de 2007, restringindo-o a áreas mais tradicionais da educação, o que limita novos e possíveis caminhos para a comunidade escolar articular-se a novas temáticas e áreas atuação.

Nesse sentido, percebe-se uma grande preocupação em atender aos índices das avaliações padronizadas pelos organismos internacionais, resultantes da prova PISA, assim como na Prova Brasil, dando ênfase a língua portuguesa e a matemática em detrimento das demais disciplinas, com o objetivo de melhorar a posição do Brasil no ranking internacional.

Segundo o novo Programa, a organização dos tempos escolares deve ocorrer com o seguinte formato:

a. As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração. *b.* As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (Brasil, 2019).

Há uma evidente percepção de que o PNME buscou um nivelamento dos conhecimentos dos estudantes a fim de frear o fracasso escolar. Assim como, percebe-se que a visão do que seja educação integral ainda aparece desfocado, pois esse programa continua privilegiando a ampliação do tempo em detrimento do ensino e com isso, desqualificando a atuação dos profissionais de educação nessa formação.

A ressalva que se faz em relação às políticas públicas que preconizam a educação integral se estabelece na medida que elas centralizam a discussão na questão da ampliação do tempo quando, a educação integral, não gira somente em torno de horas de permanência na escola, mas na qualidade de uso desse tempo, que deve estar voltado para a promoção das dimensões humanas (sociais, afetivas, éticas, lúdicas, estéticas, físicas, biológicas e cognitivas) que permeiam as ações pedagógicas em prol do desenvolvimento de uma educação de fato integral, a fim de que nossos estudantes possam “[...] compreenderem-se no mundo, compreenderem o mundo e inserirem-se nele de modo pleno – em termos de cidadania, cultura, ciência, lazer e humanidade”. (Moll, 2006, p.16).

Assim, os marcos legais que apresentam o debate sobre educação integral e propõem a ampliação de tempo nas escolas brasileiras, precisam definir mais claramente se suas ações estão propondo somente ampliação de tempo, numa perspectiva de cuidado das crianças e jovens em vulnerabilidade social ou, se estão dispostas a abraçar a causa da educação integral e suas multidimensões, conscientes de que, para sua concretização, será preciso que a educação seja prioridade nas políticas e investimentos do Estado, e portanto, saia de sua concepção embrionária para se tornar a realidade educacional do país.

Os resultados preliminares de pesquisa demonstram que a expansão do tempo escolar reproduz vários elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas sociais de socialização, com poucos avanços no sentido de propiciar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completa das crianças e adolescentes.

Também, dados preliminares colhidos com os sujeitos envolvidos, docentes e discentes, de um dos colégios do Sistema apontam dados preocupantes e instigantes. O colégio em questão, apresenta muito boa infraestrutura e recursos econômicos, tem professores com dedicação exclusiva, em sua maioria mestres e doutores, entretanto, verifica-se que a ampliação do tempo escolar ou turno integral é chamado por alguns como “tortura integral” por serem obrigados a ficar mais tempo na escola e não perceberem sentido em sua prática. Por vezes, percebem, também nos estudantes uma ação repulsiva em mais tempo de escola e, qualquer prática desenvolvida nesse período parece apenas “mais do mesmo”. Os próprios estudantes revelam que é muito extenso seu tempo de escola, cansativo e não percebem “utilidade” na sua permanência na escola e, ainda, reclamam da falta de tempo para a realização de tarefas e estudo das disciplinas curriculares que para eles é mais importante.

Portanto, percebe-se que há necessidade de se incorporar às dinâmicas da educação em tempo integral dos colégios militares uma maior imersão em estudos e debates sobre o tema, para dinamizar uma ação mais consciente e colaborativa entre os agentes educativos e entre esses e a comunidade escolar, a fim de que a estruturação e dinâmica curricular possa fluir de forma integrada, interdisciplinar e significativa às expectativas e prática socioeducativas. Gestores, docentes, família, estudantes necessitam estar envolvidos no processo de criação e desenvolvimento do chamado “turno integral”, com ações mais integradas na organização e coordenação do tempo em que os estudantes ficam na escola, propondo novas dinâmicas que desenvolvam aprendizagens mais significativas para todos e, que amplie não apenas tempo, mas sim, qualidade no que se ensina e no que se aprende.

Com a finalidade de perceber o que está sendo produzido no Brasil acerca de educação em tempo integral e das dinâmicas implementadas nas diversas escolas do país, buscou-se na BDTB o seguinte descritor “educação integral no ensino fundamental” e obteve-se como resultado um total de 785 trabalhos. Nesse sentido, acrescentou-se os filtros relativos ao período de 2015 – 2019 e ao idioma português, o que apontou para um total de 443 trabalhos. Seguindo na busca avançada, foram acrescentados outros descritores que pudessem refinar ainda mais a procura por produções relacionadas à temática de pesquisa: (1) educação integral na educação básica, (2) educação em tempo integral, (3) educação de tempo integral no ensino fundamental, (4) educação integral e algumas combinações com essas palavras. Também foi usado sozinho o descritor “educação integral no Sistema Colégio Militar do Brasil”, e nenhum resultado constou desta busca em específico.

Assim, com essas delimitações, foram encontradas um total de 46 teses e dissertações produzidas pelas universidades brasileiras no período de 2015 a 2019; tais textos foram alvo de uma primeira investigação com a leitura dos resumos. Desses 46 trabalhos, foram selecionadas 19 obras, as quais foram devidamente analisadas em função de tensionarem questões inerentes a proposta desta pesquisa. Dos trabalhos analisados 17 eram dissertações de mestrado e dois eram teses de doutorado. Das 19 produções científicas escolhidas, 17 foram desenvolvidas na área de educação, uma na área da psicologia e uma na área da sociologia, em universidades públicas e privadas do Brasil. No Quadro 1 é possível visualizar as obras, respectivas temáticas, abordagens e suas contribuições para o andamento desta pesquisa.

Quadro 1 – Produções científicas selecionadas no período de 2015 - 2019.

<i>Título obra Autor/a</i>	<i>Contribuições dos estudos</i>
1. Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso (Rabesco, 2105)	O modelo de educação em tempo integral foi se tornando um consenso no que concerne às políticas educacionais que visam, em tese, a melhoria da qualidade de ensino.
2. Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica 1988-2014. (Junckes, 2015)	Conceitua a educação como prática social historicamente determinada; a escola como uma organização social complexa; a criança como um sujeito humano de pouca idade e recentemente de direitos; a infância como a condição social de ser criança.
3. Educação Integral de Qualidade: no renovar das experiências, a busca por novos caminhos. (Haygertt, 2015)	A melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola tem alcançado efetividade social na comunidade em que atua quando considera o contexto histórico e as concepções de Educação Integral a partir das demandas sociais e culturais.
4. O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo o tempo do mundo” e “não temos tempo a perder. (Vivian, 2015)	O Programa Mais Educação (PME) do governo federal potencializa a ampliação do tempo escolar, além disso produz efeitos no currículo escolar. Torna-se necessário um alargamento do currículo com a intenção de trabalhar com as múltiplas dimensões do sujeito e não somente com os conhecimentos acumulados historicamente, para isso, o tempo ampliado torna-se indispensável para sua efetivação e, sua transformação em tempo de qualidade na educação.
5. A descentralização de recursos federais no Programa Mais Educação. (Magalhães, 2016)	O Programa Mais Educação possui contradições entre o que é proposto na política pública para educação integral e o que de fato se efetiva no contexto escolar.
6. O projeto Escola de Tempo Integral na rede Estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade. (Torres, 2016)	Um projeto de escola de tempo integral requer a articulação dos tempos escolares na perspectiva de efetivação do modelo de período integral, além de instigar o interesse da comunidade em aderir à iniciativa. Além disso, a matriz curricular necessita ser composta por aulas comuns às escolas de tempo parcial e por oficinas, entre outros aspectos da cultura local.
7. Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro. (Karino, 2016)	O desafio da promoção de uma educação de qualidade e a concepção de que a escola é o principal elemento para que isso se concretize está na crença de que a escola pode fazer a diferença na formação do estudante. Para isso, é preciso englobar estudos referentes à identificação de fatores associados ao desempenho, à procura de métodos focados na melhoria da escola e na promoção da igualdade e da equidade em tempo integral.
8. Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. (Souza, 2016)	A educação integral tem sido foco de intensos debates e estratégias governamentais e, para a implementação dessas políticas foi criado em 2007 o Programa Mais Educação, como uma estratégia para a indução da ampliação do tempo escolar. As configurações curriculares da escola pública podem se materializar na organização dos tempos, dos espaços e do currículo na jornada ampliada, considerando a identificação de entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral numa perspectiva democrática e emancipadora.
9. O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação. (Gandra, 2017)	A relevância do Programa Mais Educação (PME) em ampliar a jornada escolar e melhorar o desempenho dos alunos, está objetivada na redução do abandono, promovendo a qualidade da educação nacional, além de sua característica inclusiva, que busca proporcionar maiores possibilidades socioeducativas aos alunos mais vulneráveis.
10. O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação integral: repercussões na qualidade do ensino. (Silva, 2017)	As repercussões do Programa Mais Educação, enquanto proposta indutora de Educação Integral, estão relacionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, tendo por base as orientações oficiais desse Programa referentes à sua inserção nas políticas redistributivas de combate à pobreza visando à formulação de estratégias socioeducativas para a melhoria da qualidade do ensino.

11. Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas. (Saquelli, 2018)	Ao caracterizar e analisar dois programas governamentais de educação, o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, em que o segundo apresenta-se como sucessor do primeiro, constatou-se que ambos constituem-se como estratégias do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral e a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental; ambos são programas de indução à jornada de tempo integral que produzem rupturas e permanências existentes na cultura organizacional do tempo escolar na conjuntura da educação brasileira.
12. O processo de implementação do programa educação integral em tempo integral numa escola da rede estadual de Minas Gerais: desafios da ampliação do tempo escolar. (Silvano, 2018)	Torna-se necessário aprimorar as ações da escola com vistas a reduzir o abandono dos alunos dos anos finais do ensino fundamental nas ações de tempo ampliado na escola. Para tal, nos processos de gestão escolar, é preciso compreender os fatores intraescolares e extraescolares que acarretam esse abandono e investir em ações concretas e personalizadas para implementação de ampliação do tempo escolar, com vistas a qualificar o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola básica.
13. O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB. (Ferreira, 2018)	A compreensão e qualificação do trabalho docente repercute na consecução da política do Projeto Escola de Tempo Integral.
14. Educação Integral: a unidade que contém o múltiplo e revela contradições. (Dietz, 2018)	As percepções e as significações constituídas por educadores que atuam em escolas da educação básica e/ou militam em movimentos sociais em relação à Educação Integral se materializa no cotidiano da escola. Para tanto, é preciso compreender como os educadores significam as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Integral, no sentido de ressignificar o conceito de Educação Integral.
15. As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral. (Andrade, 2018)	A organização e gestão do currículo no contraturno de escolas públicas de tempo integral se concretiza em diferentes facetas de conhecimento presentes na oferta das atividades complementares da formação oferecida no turno regular. Assim sendo, a escola de tempo integral pode, de fato, ser um meio para contribuir para a melhoria da qualidade da educação, desde que seja considerada a especificidade da escola e analisada em relação a contribuição a ser dada a comunidade a que se destina.
16. Espaço e tempo integral na escola: os impasses da formação na sociedade moderna. (Lacerda, 2019)	A organização do tempo e do espaço escolar destinados às aulas da parte diversificada do currículo em escolas de tempo integral, colabora para ampliar as possibilidades de experiências formativas pelos alunos.
17. Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola. (Ferreira, 2019)	A análise crítica da política de educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do Estado e da Federação, contribui para a reflexão crítica e situacional acerca da importância dos direitos dos cidadãos na perspectiva da escola integral que valoriza as experiências dos sujeitos e contextos diversos.
18. Educação escolar em tempo integral: ampliação da jornada como estratégia de significação do tempo do sujeito. (Verri, 2019)	As propostas estabelecidas em âmbito nacional e local, no que diz respeito à implantação da educação escolar em tempo integral, estão inter-relacionadas aos diferentes modos de construção das propostas de educação escolar em tempo integral, ao impacto destas no cotidiano dos educandos, educadores e comunidade, bem como na formação destes sujeitos.
19. A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios. (Sostisso, 2019)	A compreensão e construção da proposta de educação integral em tempo integral na perspectiva das culturas populares necessita considerar as interfaces e os desafios entre estas e as práticas educativas populares. Para tanto, torna-se relevante compreender em que medida o tempo integral assegura a educação integral, assim como quais as dificuldades, desafios e impactos estão relacionados à ampliação do tempo de permanência na escola na comunidade escolar de uma instituição pública.

Fonte: Autoras.

Balizadas pelas produções científicas dispostas no Quadro 1, à *giza das considerações finais*, infere-se que as escolas brasileiras, em consonância com as políticas públicas atuais, vêm incorporando as práticas de ampliação do tempo com vistas a ampliar as possibilidades formativas e melhorar a qualidade da educação pública, no entanto, são muitos os desafios a serem superados. Entre eles, cresce a necessidade de formação continuada dos professores e gestores, de novos investimentos na estrutura física, de uma nova relação escola-família-comunidade, para que tenham suporte material e teórico para reorganizar o currículo e (re) significar suas práticas pedagógicas e perspectivas de construção do conhecimento na educação básica.

O SCMB, desde 2012, iniciou, gradativamente, a ampliação de sua jornada escolar que hoje já alcança os 13 colégios que compõem o Sistema no Brasil, entretanto, os desafios a serem superados ainda são grandes visto que o modelo implementado nos colégios ainda é incongruente e insatisfatório, justamente, por não estar integrado ao currículo escolar e por não possuir conexão entre as atividades de turno e contra turno e, sobretudo, por não possuir um significado real para integrantes das comunidades escolares envolvidas. Tais constatações da realidade de um dos colégios que compõe o Sistema impulsionaram esse processo que investigação que está em andamento.

Assim, para compreender o cenário nacional em relação a educação em tempo integral, utilizou-se preliminarmente a pesquisa do estado do conhecimento que direciona, de forma geral, para algumas importantes reflexões acerca das implementações das novas dinâmicas de educação em tempo integral desenvolvidas nas escolas públicas do país e que há necessidade de reformulações nas políticas educacionais, principalmente Programa Novo Mais Educação. Em especial, verificou-se que se tornam necessários ajustes em alguns critérios pouco claros e até contraditórios das normativas do Programa Novo Mais Educação, assim como, percebe-se uma necessidade de controle/apoio maior dos órgãos de coordenação do Programa na aplicação de tal política nas escolas do país, a fim de evitar as distorções de entendimentos que ficam evidentes nas práxis escolares.

Além disso, percebeu-se a existência de uma grande diversidade de projetos já implantados nas diversas regiões do Brasil (por estados e municípios) e, uma outra gama de projetos em fase de desenvolvimento nas escolas públicas nacionais, o que sugere a necessidade de novos estudos que busquem entender, relatar, descrever e analisar as tendências e os impactos que este modelo educacional em processo de institucionalização vem causando no sistema educacional brasileiro e se ele vai se concretizar com efeitos positivos no processo educativo.

Ampliar tempos e significados educativos talvez seja a questão a ser desvendada nas dinâmicas postas, uma vez que, tradicionalmente, se incorporou o conceito de turno parcial e de currículos rígidos. Romper esse paradigma é o desafio. E esse rompimento passa também, pela atuação dos profissionais de ensino, que tem sido imensamente maltratados pelo poder público e pela sociedade, que não os valoriza e não os apoia em sua atividade profissional. Além disso, os espaços escolares, em sua grande maioria, estão degradados, abandonados e, por essa razão, estão longe de ser espaço de aprendizagem significativa para os estudantes.

Propor educação integral nas escolas públicas do Brasil exige muito mais do que políticas públicas, exige ação dos agentes públicos, exige formação continuada dos professores, exige novas dinâmicas de gestão e curricularização da educação básica, exige disposição dos estudantes, exige apoio das famílias e da comunidade, ou seja, é um somatório de fatores que requerem em sua essência “ação colaborativa”, dinâmica e democrática com vistas ao êxito na ampliação e dinamização do tempo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M. G. (2012). O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In. Moll, Jaqueline (et al.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre. Penso, p. 33-45.

Brasil. (2019). *Constituição da República Federativa do Brasil*: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 20 mar. 2019.

Brasil. (2015). *Programa Mais Educação*. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Brasil. (2016). *Programa Novo Mais Educação*. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 25 mar. 2019.

Desgagné, S. (2019). *O Conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 29 mai. 2019.

Giolo, J. (2012). Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In. Moll, J. (et al.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre. Penso, p. 33-45.

Leclerc, G. de F. E.; Moll, J. (2012). *Políticas de educação integral em jornada ampliada*. Brasília: Ministério da Educação.

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de.; Toschi, M. S. (2013). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo.

MEC. (2009). Ministério da Educação. Série Mais Educação: *Educação Integral*. Texto Referência para o Debate Nacional. MEC. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre. Penso.

A sala de aula como possibilidade de inversão do cotidiano

Corrêa, Paulo Bruno

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pbrunox@gmail.com

RESUMO

As Escolas brasileiras têm presenciado o desembarque, em suas dependências, desde os primeiros anos do século XXI, de uma manifestação cultural até então restrita aos países de língua anglo-saxônica: O *Halloween*. Fenômeno cultural que entrou em cena no Brasil através de sua veiculação midiática imagética, tanto pelo cinema, como pela TV, e a seguir pelo avanço dos meios digitais. Com todos os seus caracteres temáticos, ritualísticos e performáticos passou a fazer parte do calendário de festas comemorativas no Brasil. Como as diversas manifestações culturais podem coexistir sem que uma padronização, da indústria cultural, prevaleça? É possível, na sala de aula como um espaço de produção dialógica, de posição crítica em relação aos avanços ideológicos do sistema capitalista sobre os direcionamentos do consumo cultural? A sala de aula como possibilidade de inversão do cotidiano é o campo de estudo acerca dos processos culturais e alienação, no âmbito da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura. Cotidiano. Educação. Brasil.

ABSTRACT

The Brazilian schools have witnessed the arrival, since the first years of the 21st century, of a cultural event that was previously restricted to Anglo-Saxon countries: Halloween. The cultural phenomenon that came on the scene in Brazil through its mediatic imagery, both in the cinema and the TV, and then the advance of digital media. With all its thematic, ritualistic and performative characters, it became part of the calendar of commemorative celebrations in Brazil. How can diverse cultural manifestations coexist without prevailing a standardization made by the cultural industry? Is it possible, in the classroom, as a space of dialogical production, to obtain a critical position in relation to the ideological advances of the capitalist system on the directions of cultural consumption? The classroom as a possibility of daily inversion is the field of study here about cultural processes and alienation in the scope of education.

KEYWORDS

Culture. Everyday-Life. Education. Brazil.

Introdução

As escolas brasileiras tem presenciado o desembarque, em suas dependências, desde os primeiros anos do século XXI, de uma manifestação cultural até então restrita aos países de língua anglo-saxônica: o *Halloween*. Fenômeno cultural que entrou em cena no Brasil por meio de sua veiculação midiática imagética, tanto pelo cinema, como pela televisão e, a seguir, pelo avanço dos meios digitais, em especial a *World Wide Web*. Com todos os seus caracteres temáticos, ritualísticos e performáticos, passou a fazer parte do calendário de festas comemorativas no país. Através de uma antiga forma, sutil, mas intencional, hoje já começa a tomar ares de hibridismo cultural, rerepresentando a figura histórica da troca do interno pelo externo, do próprio pelo do outro, do nacional pelo importado, da colônia pelo do colonizador.

A tradição dos povos dos quais descenderam a cultura dos anglo-saxões tratou de uma série de histórias míticas das quais originou a manifestação cultural do *Halloween*. Nos Estados Unidos da América, observou-se que tais tradições foram ressignificadas e passaram a

constituir parte do imaginário de sua cultura. No século XX, a indústria cultural americana transformou a manifestação em um projeto cultural¹ difundido nas mídias audiovisuais.

A apropriação, por parte da escola brasileira, de um costume dissociável de nossa história cultural e a ausência de leitura crítica deste fenômeno pode nos levar a investigar: seria esse fenômeno uma nova perspectiva da *reprodutibilidade técnica* que reposicionaria a discussão de Walter Benjamin acerca dos conceitos de autenticidade e reprodução? A escola, ao isentar-se da análise crítica e de conteúdo, que o tema exige, vem abrir espaço para o consumo e reprodução de uma *performance* estética vazia de valor cultural para nossas crianças?

Há um posicionamento hoje do corpo discente que não observa a escola como lugar de encontro com o conhecimento e a cultura. No entanto, este mesmo alunado, exige que sua produção cultural seja recebida pela escola e pelo professor. Então deveriam os professores assumir o papel de mediadores desta manifestação cultural? Estudos no âmbito do cotidiano (Certeau, 2012) e das Ciências Sociais reduzem a indivíduos passivos e submetidos à cultura recebida, no entanto, o aluno não apenas ocupa este espaço, ele é produtor. “O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (Certeau, 2014). Considerando o mundo globalizado, como as diversas manifestações culturais podem coexistir sem que uma padronização, da indústria cultural, prevaleça? É possível, na sala de aula, como um espaço de produção dialógica, uma tomada de posição crítica em relação aos avanços ideológicos do sistema capitalista sobre os direcionamentos do consumo cultural? – “A marginalidade de uma maioria” (Certeau, 2014, p. 43). Para o autor, a “figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa; atividade cultural dos não produtores de cultura”. As relações estabelecidas em sala de aula, entre professor e aluno, mediadas pelo chamamento de uma tecnologia invasiva acontece quando Certeau (2012) nos fala que: “A *linguagem-mercadoria*”² não diz para que serve e nem ao que a determina. Ela é seu “efeito”, nos remete a refletir o quanto o aluno está submetido aos valores socioculturais do mundo em que está inserido, quando não há a mediação (p. 90).

Por conseguinte, este trabalho propõe aprofundar-se nas reflexões relacionadas à “*Invenção do Cotidiano*” da escola, com suas “estratégias”³ e “táticas”⁴ no uso que os meios “populares” fazem das culturas difundidas pelas “elites” produtoras de linguagem. Os conhecimentos e os simbolismos impostos são objetos de manipulações pelos praticantes que não seus produtores (Certeau, 2014, p. 89). Este projeto justifica-se pela contribuição teórica e prática do tema aqui proposto, pois, este tema é até então, pouco discutido sob a perspectiva da Educação. Ressaltando que, apesar de Michel de Certeau e Walter Benjamin não discutirem diretamente as questões educacionais, muitos de seus escritos podem subsidiar o entendimento dos componentes culturais e do cotidiano que perpassam pela escola.

Discussão Teórica

A aproximação entre o saber acadêmico e a vivência escolar cotidiana tem sua convergência a partir da pesquisa em campo, onde as razões para a investigação e análise reforçam a necessidade de revisitar as tramas deste tecido social, colorido pela realidade escolar. Para

1 Indústria Cultural: “[...] forma racionalizada de propagar a visão de mundo que corresponde à dominação capitalista [...] existe para atingir a todos aprisionar consciência. Ela é indústria, muito mais na percepção sociológica do que ela é, do que por sua semelhança com uma organização industrial. [...] É uma organização social que não fabrica um bem-material, mas que atua nas consciências, que produz as condições para a propagação da ideologia” (Vilela, 2010, p. 17-48).

2 A categoria de “mercadoria”, conceituada por Marx em seu modelo de valoração no plano da economia e meios de produção, ao adicionar o referencial político da linguagem, resultando a expressão: Linguagem-mercadoria (Giannotti, 2010, p. VI).

3 Estratégia: “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado” (Certeau, 2014, p. 93).

4 Tática: Segundo Duran (2007) seria “ação calculada”, “[...] uma singularidade no ‘uso’ de regras e produtos impostos e que pode levar às possibilidades múltiplas [...]. Uma forma de resistência ao impositivo pelo sistema” (p. 128-129).

Certeau (2012), a relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social.

Para Goulart (2012), o sistema de educação e a socialização se encarregam de promover a internalização da cultura e a escola é a instituição a qual a sociedade atribui a função primordial de preservar a cultura. Sendo assim, a participação da escola, nesta conjuntura, torna-se determinante; Certeau (2012) indaga se toda atividade humana poderia ser considerada como cultura, no entanto, ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

A sala de aula: a possibilidade de inversão do cotidiano

Certeau (2012), expõe a necessidade de um posicionamento da escola e conseqüentemente do professor. Ao inquirir: “Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?” (p.142). O filósofo e historiador francês nos remete ao asserto de que a Educação não é um espaço de neutralidade, e a sala de aula muito menos.

O que acontece em sala de aula? Quais são as tensões envolvidas? Existem espaços para esta discussão? Certeau (2012) prossegue em sua afirmativa: “É verdade que a cultura está, mais do que nunca, nas mãos do poder, o meio de instalar, hoje como no passado, oculto sob um “sentido do homem” (p. 142).

A sala de aula como possibilidade de inversão do cotidiano é o campo estudo onde as relações de forças e poder atuam, convergem e divergem. “A escola não é mais somente uma *no man’s land*¹ com relação aos setores reais da cultura. É também um agente de transição, diria mesmo de trânsito. [...] que suscita conflitos políticos [...]” (Certeau, 2012, p. 140). Ao depositar o peso da “cultura” sobre uma categoria minoritária de criações e práticas sociais, em detrimento de outras, Certeau (2012) afirma que “campos inteiros de experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitam conferir uma significação” (p. 142) frente suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade.

A pesquisa em sala de aula torna-se uma imperativa e ainda premente, na medida que heterogeneidade de ideias e a congregação de origens se encontram no mesmo espaço de saber. “Sem dúvida, é atualmente um problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si.” (Certeau, 2012, p. 142). A imersão neste cotidiano escolar, de sala de aula permite uma vasta possibilidade de entendimento da realidade que o professor vem deparar-se no exercício de sua atividade nos dias de hoje.

O cotidiano e a indústria cultural na era da reprodutibilidade técnica

A partir da aproximação entre o conceito de indústria cultural desenvolvido por Adorno e Horkheimer, assim como as reflexões de Walter Benjamim e o cotidiano de Certeau a pesquisa acerca dos processos culturais e alienação, no âmbito da educação, ganhará outras dimensões. Criando assim, novas perspectivas para uma análise crítica. Segundo Duarte (2014), para Adorno e Horkheimer, “a indústria cultural encarna somente o lado coercitivo [...] – trazendo a imposição ao criador individual de procedimentos aprovados e destituídos de inovação –, eliminando a marca pessoal”. Duarte (2014) ainda afirma que a indústria cultural, ao oferecer “seus produtos (principalmente) audiovisuais, fornece também a chave de sua interpretação “oficial”, isto é, absolutamente resignativa e conservadora”.

A configuração da realidade cotidiana, superposta ao modelo social, abre uma perspectiva de investigação frente aos processos que ocorrem intrínsecos aos fatos mais relevantes. Nesse sentido, Benjamim (1975) afirma, então, que “as técnicas de reprodução separam o objeto reproduzido do âmbito da tradição”. Isto nos remete à reflexão sobre a escola, seus espaços, estruturas, práticas pedagógicas e o processo educacional como um todo. O

1 Terra de ninguém; espaço de neutralidade; território não ocupado.

filósofo afirma que: “Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas”. Mesmo quando nos deparamos com uma realidade em que o acesso à escola hoje é muito maior em relação ao século passado, isto não nos redime a responsabilidade de analisarmos o desenvolvimento de um projeto educacional para a formação das gerações atuais bem como as futuras. Adorno e Horkheimer (1985) nos mostram o que não é dito, explicitado – “o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (p. 100). Ao transitar entre verdades e hipóteses do contexto social e político Adorno e Horkheimer (1985) confirmam na afirmativa:

O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo. (p. 102)

Quando Braga (2000) resgata a discussão de que “não adianta apenas, ao observar produtos culturais, elucidar suas posições, propostas, ideologias, esquecimentos e silêncios[...]” (p. 107), vem reforçar a necessidade premente de investigarmos a realidade do cotidiano e a *indústria cultural na era da reprodutibilidade técnica*. Segundo Braga (2000), o desafio se amplia na medida em que sustenta a afirmativa – “É preciso ainda observar sobre que situação tentam agir – e que tipo de ação é esta” (p. 176).

Procedimentos metodológicos

O presente projeto de pesquisa teve como percurso metodológico, em um primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e observação assistemática. Posteriormente o trabalho em campo através da observação participante e inspiração etnográfica, revisitando as discussões e hipóteses sobre a cultura e seus mecanismos de influência na contemporaneidade. A pesquisa qualitativa para a análise e coleta dos dados enfatiza o ponto de vista dos sujeitos, nas diversas áreas do conhecimento, a *subjetividade* ainda influencia a análise. Dentre as inúmeras possibilidades que a “Metodologia Interativa” apresenta, destacamos o melhor entendimento e interpretação das falas e depoimentos dos atores sociais em seu contexto abarcado na pesquisa, além da análise conceitos em textos, livros e documentos. No que tange à abordagem qualitativa, a realização das entrevistas e observações em campo (sala de aula), aspecto de extrema importância na pesquisa, é a definição dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados, estes instrumentos são fontes de dados para a descrição. A técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD)² será trabalhada em dois níveis, envolvendo alunos da graduação em Pedagogia e análise de conceitos.

O contexto sociocultural, político, econômico e educacional presente em sala de aula, resultante da confluência do Capital Cultural³ do aluno e o universo de possibilidades que a graduação acadêmica proporciona, será o ponto de partida para uma investigação do processo de hibridismo cultural do futuro docente e como se estabelece. Procuo através desta pesquisa entender quando e/ou porque a não problematização dos fenômenos culturais externos sobrepõem a cultural local ou mesmo a modificam.

2 “O Círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade por meio de um vai e vem constante (dialética) entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (dialogicidade e complexidade) para estudar e analisar em sua totalidade um determinado fato, objeto e ou fenômeno da realidade (visão sistêmica)” (Oliveira, 2016, p. 133).

3 O capital cultural corresponde aos recursos culturais que permitem a um indivíduo apreciar os bens e as práticas próprias à cultura erudita. A noção de “capital cultural” foi introduzida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra “La reproduction” para prestar contas das desigualdades escolares dos alunos em função de sua origem social [...] (Jourdain & Naulin, 2017, p. 127).

O objetivo da investigação

Pesquisas realizadas em campo são de suma importância na ampliação dos conhecimentos acerca do fazer cotidiano do aluno. A proposta de Identificar as “estratégias” e “táticas” (conceitos de Michel de Certeau) no âmbito da escola, a partir das manifestações culturais, visa analisar os fenômenos culturais de origem espontânea e impositiva em sala de aula. Investigar o cotidiano escolar a partir do subsídio teórico de Michel de Certeau, Theodor Adorno e Walter Benjamin tem como objetivo a compreensão de como se articulam os conhecimentos vividos e adquiridos, pelos alunos, nas experiências escolares e de que forma estes se relacionam com a herança social e cultural. O interesse final dessa análise é subsidiar a criação de políticas públicas de inserção e manutenção das diversas formas de manifestação dos fenômenos culturais na escola como acervo histórico e social da comunidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W.; Horkheimer, M. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (1975) A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In *Os pensadores: Textos escolhidos, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jurgen Habermas*. São Paulo: Abril S. A. Cultural.
- Braga, J. L. (2000) “*Lugar de fala “ como conceito metodológico no estudo de produtos culturais*. São Leopoldo: PPGCOM/Unisinos. (Coletânea “Mídia e Processos Sócio-culturais”)
- Certeau, M. de. (2012) *A cultura no plural*. (7a ed). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Certeau, M. de. (2014) *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. (22a ed). Petrópolis: Vozes.
- Duarte, R. (2014) *Industria cultural e os meios de comunicação*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Duran, M. C. G. (2007, janeiro-junho) Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. *Educação & Linguagem*, 10(15), p. 117-137.
- Giannotti, J. A. (2010) *Origens da dialética do trabalho: estudo sobre a lógica do jovem Marx*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein. Recuperado a partir de <https://static.scielo.org/scielobooks/n22qp/pdf/giannotti-9788579820441.pdf>
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2017). *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. F. Morás (Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, M. M. de. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*. (7a ed). Petrópolis: Vozes.
- Vilela, R. A. T. (2010) Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação. In D. B. Oliveira, W. F. de Abreu & M. R. de Brito (Org.). *Educação em tempos precários: a formação entre o Humano e o inumano*. Belém: UFPA.

Os desafios da educação brasileira: as ações afirmativas no contexto de pós eleições de 2018

Carvalho, Filipe Luiz Cerqueira; Matos, Stefany Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, EDU, Filipepeduerj12@gmail.com
Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Stefanysmatos@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir os desafios que a educação brasileira deve enfrentar no campo das políticas de ações afirmativas para o decênio de 2018-2028, levando em consideração atual cenário político brasileiro. É observável que educação brasileira como um todo vem sendo alvo de alguns ataques fundamentados no discurso meritocrático, sustentado pelo mito da democracia racial, que compõe o imaginário social brasileiro, resultando em uma crise da legitimidade das universidades e concomitantemente em objeções nas políticas de ações afirmativas. Sendo assim, propõem-se (re) discutir o acesso a educação superior para a população negra, enfatizando a questão das ações afirmativas em universidades públicas, a partir do que se é proposto na III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina. Tal pesquisa apresenta-se com caráter metodológico de revisão de literatura sistêmica, considerando as observações feitas do quadro atual da educação brasileira e relacionando com pesquisas anteriormente realizadas.

PALAVRAS-CHAVE

Ações Afirmativas, Acesso, Legitimidade, Decolonialidade, Ensino superior, Negros.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the challenges that Brazilian education must face in the field of affirmative action policies for the 2018-2028 decade, taking into consideration the current Brazilian political scenario. It is noticeable that Brazilian education as a whole, attacks on federal universities thicken the meritocratic discourse, sustained by the myth of racial democracy, which composes the Brazilian social imaginary, resulting in a crisis of the legitimacy of universities and concomitant objections in affirmative action policies. Thus, we propose to (re) discuss the access to higher education for the black population, emphasizing the issue of affirmative actions in public universities, from what is proposed in the III Regional Conference of Higher Education in Latin America. Such research presents methodological character of review of systemic literature, considering the observations made of the current picture of the Brazilian education and relating with previous researches.

KEYWORDS

Affirmative actions, access, legitimacy, decoloniality, higher education, blacks.

Introdução

A educação deve ser um bem público, social e universal, garantida a todos seres humanos, em todos seus níveis. O sistema ou o processo educacional de um país é atravessado por diversos aspectos, que envolvem questões sociais e políticas. Que suscitam certa ambiguidade e educação. Podendo ser ferramenta para atenuar as desigualdades ou engrenagem que reforça a mesma, dependendo do processo histórico e contexto político.

No Brasil a reivindicação pela democratização do processo educacional protagonizou inúmeros embates. Conquistado a custo de muitos enfrentamentos e articulações de movimentos sociais, especialmente do movimento negro. Essa democratização aconteceu

gradativamente da educação básica ao ensino superior. Tendo como principal marco histórico as ações afirmativas em universidades públicas, que promoveu o acesso a população negra.

Porém houve alterações no contexto político brasileiro, nesses 15 anos, desde a primeira realização cotas para negros nas universidades. Atualmente o cenário político brasileiro é pouco otimista em relação ao acesso permanência desse grupo nas instituições superiores devidas as agendas e discursos neoliberais que vem se instalando em nossa sociedade.

Assim sendo, discutiremos os desafios que a educação brasileira tende a enfrentar na presente década, direcionado as ações afirmativas no cenário político vigente. Apresentando elementos históricos que nos permitem compreender o processo que desencadeou as políticas de acesso a população negra à educação.

No primeiro momento traremos os conceitos de democracia racial e meritocracia, compreendendo que estes transitam entre o passado e o presente da educação brasileira. Posteriormente, apresentaremos um breve histórico da implantação das ações afirmativas nas universidades públicas, com ênfase no final do século XX e início do século XXI e o papel da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ nesse processo. Por fim, discutiremos os desafios a serem enfrentados e os objetivos a serem alcançados pelo ensino superior brasileiro no decênio de 2018-2028, tendo como pano de fundo à III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe - CRES, que ocorreu em Córdoba - Argentina 2018.

Consideramos que está pesquisa, ainda que em andamento, são de suma importância para o fortalecimento, ampliação e permanência das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Contribuindo igualmente para valorização da cultura, produção de conhecimento e inserção dos saberes dos grupos que ingressaram via ações afirmativas. Insere-se ainda em um guarda-chuva maior. Coadjuvando para integração das universidades latina americanas, alvitando a relevância do Estado brasileiro, das instituições de ensino superior a priorizarem um compromisso com plano de ações da CRES para os próximos dez anos.

Concluimos que o Brasil precisa se empenhar em recuperar a legitimidade de suas universidades e ampliar a concepção de acesso no ensino superior com vista à inclusão de saberes. Somente assim os objetivos para um ensino democrático como bem publico social podem ser alcançados.

Educação, Democracia racial e meritocracia: conceitos e análises sociais

A história do Brasil é marcada por diversos conflitos sociais que se insere e permitem a solidificação de práticas inversa ao combate das desigualdades. O duradouro regime escravocrata fez com que, mesmo após a abolição, nossa sociedade permanecesse injusta e desigual.

A ideia de democracia racial, levantada por Gilberto Freyre¹, incentivada politicamente, dissimulou o racismo no Brasil. Nos anos de 1940 e 1950 os estudos financiados pela UNESCO e realizados por Florestan Fernandes (1964) e posteriormente por Octavio Ianni (1987) apontaram para o fato que os brasileiros desenvolveram uma forma própria de racismo, mais conhecido como racismo à brasileira².

Mesmo comprovado a existência do racismo no Brasil, somente na década de 1980 que se começa a pensar em políticas públicas que visassem a reparação social da população negra. Vale ressaltar, que o racismo no Brasil não se estabelece como os demais países, estruturando-se pela marca fenotípica e não apenas na origem como no caso dos Estados Unidos. Nogueira (2007) aponta, que quanto mais fenótipos negros um indivíduo apresenta,

1 Escritor do livro *Casa-Grande & Senzala*, publicado no ano de 1933 e escrito em Portugal, que reforçava a ideia de que a lógica do branqueamento não influenciava no desenvolvimento do Brasil, sendo esse trabalho um dos responsáveis pela noção de democracia racial.

2 Ver: TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

mais esse pode se tornar vítima de práticas preconceituosas ou discriminatória. Werneck (2013, p.11) afirma que o racismo se manifesta nas diferentes formas de relação social, nas políticas públicas, na estrutura do governo e nas formas de organização do Estado.

Quando pensamos em formas de minimizar o racismo no Brasil, enxergamos seus efeitos até na educação. Haja vista que a noção de inferiorização do negro, que inicia no processo de escravização, se mantém até os dias atuais.

A história da educação brasileira nos mostra que a primeira Constituição brasileira, criada em 1824, instituiu a educação pública para “todos”, mas esse todo era limitado. Sendo basicamente direcionado aos brancos e negros que não fossem oriundo da África, nem aqueles escravizados. Ou seja, os negros da primeira diáspora³ não eram permitidos de participar do processo educacional.

Mesmo com a inserção dos negros no espaço escolar, século depois⁴, o contexto da educação brasileira é marcado por uma história de enfrentamentos dessa população, que por vezes foram silenciadas. Ressaltamos que a entrada da população negra, em maior número, nos espaços escolares ocorre efetivamente a partir do século XX, com tensões dos movimentos negros que reivindicavam a redução das diferenças estabelecidas socialmente, marcadas, principalmente pela ocupação desse grupo a trabalhos forçados e precarizados.

Oliveira (2007) ao analisar os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, através de recorte racial, observa a desigualdade instalada na sociedade entre negros e brancos. Em 1995 a 2005, período a qual a autora se dedicou a pesquisar, é possível enxergar que a matrícula da população negra diminuía conforme aumentava o grau de escolaridade. Ou seja, o sistema permanecia segregando a população negra, pois no momento que esses alunos, já matriculados, necessitavam seguir para níveis elevados de ensino, crescia a evasão escolar.

Diante do contexto político social brasileiro atual observamos é que vem sendo retomada a ideia de que somos uma democracia racial, mesmo que esse conceito tenha sido superado. O que se enxerga é novas tentativas de ocultar a necessidade de políticas públicas para a população negra, pautados no conceito de meritocracia, que ganha força junto ao processo eleitoral de 2018.

O conceito de meritocracia⁵ sugere que um determinado grupo deverá receber mais ou ser gratificado pelo seu esforço, ou por trabalhar mais, ou por ser mais dedicado. Nessa lógica, entende-se que os indivíduos a serem avaliados estão em condições parecidas, mas que alguém vai se destacar por sua predisposição interna em se desenvolver e buscar o melhor.

A retomada do mito da democracia racial, bem como a ideia de meritocracia se apóia nas concepções neoliberais, difundidas nos discursos como do então candidato, Jair Bolsonaro. As políticas públicas de reparação para a população negra não eram consideradas pelo mesmo. Em “O ódio como política: As reinvenções da direita no Brasil”, Almeida (2018), vai chamar esse movimento de neoconservadorismo:

Para os neoconservadores, a ruptura com as bases que permitiram a consolidação da sociedade ocidental fez com que fossem apagadas as diferenças naturais existentes entre os indivíduos. Diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória “sociedade sem classes” levaria a uma degradação cultural sem precedentes. (Almeida, 2018, p. 28)

Considerando as ideias de Almeida e tendo em vista os discursos produzidos pelo neoconservadorismo representado na figura do referido candidato podemos observar que

3 A primeira diáspora se refere ao processo de imigração de negros africanos, involuntariamente, para trabalhar como escravos nas colônias.

4 Mesmo com a lei do Ventre livre, boa parte dos negros seguiram impossibilitados a ingressar em instituições educacionais, fato esse que se pendurou entre o século XIX até o século XX.

5 Enfatizamos, que meritocracia e mérito são termos distintos, a crítica aqui elaborada é direcionada a meritocracia, em um país com nível elevado de desigualdade e discriminação racial flagrante.

não há uma preocupação com os grupos minoritários nessa lógica. Percebemos na verdade um interesse único e exclusivo pelo capital.

Alimentados por essa lógica e na concepção de meritocracia, vemos uma parcela significativa da população brasileira insistindo para a remoção dos direitos adquiridos constitucionalmente. As políticas públicas implementada após a Constituição Federal de 1988 permitiram pela primeira vez conduzir estratégias de impacto no processo de escravização e do racismo estrutural.

As cotas nas universidades são uma das políticas públicas que tem tido impactos positivos no campo da educação, ampliando o quadro de estudantes negros nesse espaço que lhes fora negado por um longo período.

Para Almeida (2018) as cotas raciais são um tipo de discriminação positiva, considerando que “utilizam de tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar as desigualdades”. Já Ianni (2004) concebe as cotas como uma conquista e concessão, uma legitimação de uma sociedade preconceituosa. “É contraditório porque a sociedade em si é contraditória, já que se formos ao fundo nesse problema, veremos que esses negros não tiveram condições de estudar a ponto de não serem classificados nos exames de seleção” (Ianni, 2004).

O cenário político brasileiro tem se mostrado desanimador para proporcionar avanços no campo de ações afirmativas, políticas públicas e principalmente acesso a educação. Reforçamos que no presente momento a educação brasileira, principalmente as universidades federais, vem sendo alvo de diversos cortes e ataques a sua legitimidade. Porém destacamos que a atual conjuntura apresenta um crescimento de negros que conclui um ensino superior por políticas de cotas, que antes era de 2,2% e passa a ser de 9,3% segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1. Breve histórico da política de cotas raciais em universidades brasileiras

A sociedade brasileira, como abordamos é profundamente marcada por dicotomias entre raças. O que pode ser observado nos dados oficiais relacionado à saúde, pobreza e educação, sobretudo educação superior. A relação entre as universidades e raças no Brasil, historicamente foram fundamentadas no distanciamento. Ao mesmo passo que alvo de diversas críticas, pesquisas, discussões e reivindicações.

Esse distanciamento constituiu-se pelo não acesso significativo dos negros nesse nível de escolarização. O que torna o acesso as universidades públicas brasileiras tema de inúmeros questionamentos e tensões durante parte do século XX e início do XXI. Inspirando pesquisadores, docentes, jornalistas, setores de movimentos sociais e sindicais a refletirem e pesquisarem esta questão.

Dito de outro modo, o acesso, democracia nas universidades do Brasil, passou ser tema corriqueiro na sociedade. Discutido no âmbito acadêmico e até em transportes públicos. Despertando gradativamente a opinião pública, atraindo os olhares curiosos das extremidades mais remotas do país, do sul ao norte.

Tornou-se tabu a questão do acesso e da democratização do ensino superior brasileiro. Com isso afirmamos que o acesso e as estratégias para este se configuraram como maior desafio do ensino superior brasileiro no século XX e de certo modo, continua a ser.

É observável que avançamos nesse sentido. As universidades brasileiras protagonizaram no início dos anos 2000 um admirável sucesso nesse debate e nas estratégias assumidas.

Contudo a sociedade brasileira é paradoxalmente racista e glosadora deste. Provocando um dualismo nas opiniões a respeito do acesso ao ensino superior. Uma sociedade dividida e instituições de ensino superior cada vez mais pulverizada.

As ações afirmativas, as cotas propriamente ditas estremeceram as estruturas intelectuais, jurídicas, políticas e sociais brasileiras. Em primeiro momento como apontamos muito em conta do mito da democracia, do imaginário da boa convivência racial e da negação do

racismo no Brasil. Além disso, a “elite universitária se deixou facilmente iludir pela ideia autocongratatória do país novo, país sem história, como se no Brasil só houvesse descendentes de imigrantes europeus dos séculos XIX e XX e não, portanto também povos ancestrais, indígenas e descendentes de escravos” (Santos, 2011).

Este fato produziu inúmeras estratégias contrárias a democratização do acesso, principalmente das políticas de ações afirmativas. Um conluio, entre a mídia, justiça e universidades introduziu na sociedade a sensação de ilegalidade histórica, moral e constitucional das cotas. Ao ponto gerar um manifesto anticotas raciais, assinado por artistas, políticos, doutores, setores dos movimentos sociais e sindicais⁶.

Deste modo, a implantação das ações afirmativas e da política das cotas que favorece o ingresso de indivíduos de pele escura na universidade pública deparou-se com fortes obstáculos, oriundos da mobilização antagônica de setores da intelectualidade orgânica na imprensa e em universidades. (Sodré, 2015, p. 315)

Os anos 2000 protagonizaram uma série de mudanças no interior das universidades no que diz respeito ao acesso e democratização. Muita em conta das alterações no governo, pressões e acordos internacionais. Os acordos firmados entre o estado Brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul em 2001 e um governo progressista em 2002 com Luís Inácio Lula da Silva. Engrossaram as reivindicações históricas do movimento negro brasileiro.

Contrariando os que se opunham, a questão do acesso foi sendo em parte superada. Mesmo de forma isolada, com iniciativas estaduais, como o caso de uma das pioneiras na adoção das ações afirmativas, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, que em 2000, teve na “Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovação da Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. Já no ano de 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003”⁷.

Resumidamente o início do século XXI, foi marcado por conquistas e rupturas correspondentes a democratização do acesso ao nível superior. Levando em consideração os entraves que tiveram para ser implementadas. Somos levados acreditar que na realidade as cotas raciais, as ações afirmativas, nunca foram bem digeridas na sociedade brasileira e tampouco no meio da elite intelectual que predominava no ensino superior.

O que de certa forma, acentuou uma crise de legitimidade da universidade e fez surgir outros inúmeros questionamentos. As ações afirmativas provocaram essa ilegitimidade da universidade pública, sustentado precipuamente por dois fenômenos. Por um lado, aqueles que eram contrários ocuparam-se de produzir inúmeros ataques as universidades, afirmando que está perdendo sua função e capacidade de produzir conhecimento, perderam sua qualidade, o que gerou na sociedade brasileira uma percepção, de que a universidade, não seria uma instituição relevante para o país.

Percepção intensificada com a queda do governo Dilma Rousseff em 2016 e com resultados das eleições presidenciais de 2018. Que consagrou a presidência da república o ex capitão do exército brasileiro, Jair Messias Bolsonaro. Visto que são modelos antagônicos de governo, a universidade integrou uma questão central nos debates e opinião pública. Se até 2016 a Universidade vinha avançando em questões de pesquisas e relação minimamente positiva perante a sociedade, nos últimos dois anos ocorreu grave alteração. A funcionalidade da universidade passou ser questionada no tecido social brasileiro. Questionamento induzido por um ideal neoliberal para ensino superior público.

6 <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml> - Manifesto Anticotas Raciais 2006.

7 Informações retiradas do site oficial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>

Outro ponto é que esse novo grupo, novo sujeito que ingressou nos vestibulares por meio das ações afirmativas. Chocou-se, com *Ethos* prevalecente nesse espaço, houve-se um choque cultural, social e epistêmico - É comum escutar em coletivos e grupos de minorias étnicas presentes na universidade, que o ensino superior é um espaço hostil – Entendemos que essa constatação provocou uma hesitação entre as universidades e os estudantes negros, que passou a questionar o saberes, os valores e os modos de produzir conhecimento na universidade. Indagando a hierarquização dos saberes produzidos nesse espaço e revisitando as questões de sua inclusão.

O Desafio do Ensino Superior Brasileiro para o Próximo Decênio 2018-2028: Acesso, Saberes e Legitimidade a consolidação de um projeto democrático nas universidades brasileiras.

Em *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, recolocando algumas questões de seu livro *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Identificou as crises da Universidade no presente século e uma delas foi a crise da legitimidade.

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. (Santos, 2011, p. 10)

O debate entorno do acesso ao contrário do que costumeiramente imaginamos, mesmo com pouco mais de 15 anos da implementação das ações afirmativas nas universidades estaduais brasileiras. Continua configurando um desafio para o ensino superior brasileiro. Juntamente com emergência de recuperar sua legitimidade na sociedade.

Legitimidade e acesso devem ser encarados como a principal reivindicação para um ensino superior democrático. Movimento negro, intelectuais, sindicalistas, coletivos de estudantes, todos e qualquer movimento comprometidos com uma sociedade justa e com os valores humanos devem assumir essas questões em suas agendas, pesquisas e reflexões.

A legitimidade é um esforço que deve ocorrer no interior da universidade, de dentro para fora. Como coloca Santos (2011) “a universidade tem de entender que a produção de conhecimento epistemológica e socialmente privilegiado e a formação de elites deixaram de poder assegurar por si só a legitimidade da universidade”. Recuperar a legitimidade indica produzir conhecimento que se origine e aplique na realidade social brasileira. Compreendendo a realidade vivida de cada sujeito, possibilitando que a sociedade se enxergue nas pesquisas produzidas pela universidade e não a conceba como instituição isolada e irrelevante para o desenvolvimento do país.

O acesso, já não se refere somente à inserção da população negra por meio das ações afirmativa. Mas de seus saberes, valores, culturas, cosmovisões e modo de produzir conhecimento. Nos últimos anos avançou-se em inserir esse grupo, outrora a ermo do ensino superior, no entanto permaneceu sua exclusão. Na medida em que não incluímos ou negamos os modos como esses produzem conhecimento.

A avaliação crítica do acesso e, portanto, dos obstáculos ao acesso – como, de resto a discussão das áreas da extensão e da ecologia de saberes – deve incluir explicitamente o caráter colonial da universidade moderna. A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos, pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que transmitidos a quem a frequenta. (Santos, 2011, p. 72 – 73)

O saber, ou melhor, a inclusões dos saberes assumem uma posição central no esforço de recuperar a legitimidade no ensino superior e de consolidar o acesso. Vislumbrando uma

Universidade verdadeiramente democrática. Poderemos inserir realmente a população negra no ensino superior, recuperando a legitimidade deste na produção de conhecimento provocando efeitos no real.

A inserção do saber constitui a principal objeção para o ensino superior público brasileiro para o próximo decênio de 2018-2028. Sendo assim, devemos compreender que, “para perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como “reeducação” ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo” (Sodré, 2012).

O ensino superior brasileiro deve tomar uma postura decolonial. Retirando marcas que o colonialismo deixou no saber. Especificamente tratamos aqui da colonialidade do saber¹, que teve a universidade como sua incubadora. A colonialidade do saber cria um maniqueísmo científico fundamentado no que Maldonado-Torres (2003) considera ser o *ego cogito* europeu.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para sociedade de tal maneira, que mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (Gomes, 2018, p.227)

Partindo disso o saber negro foi relegado a categoria de mito, juntamente com sua história e cultura. Os intelectuais negros durante muito tempo foram degradados do cânone tradicional acadêmico. Por exemplo, quantas universidades brasileiras inserem Frantz Fanon, Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Angela Davis, Lélia Gonzalez em seu currículo oficial e ementas dos programas de pós-graduação? É possível encontrar nos cursos de história e filosofia, as civilizações africanas? Os povos Xhosa, Banto, Ashanti, Yourubanos?

Reconhecemos que o Brasil, comparado as outras universidades latinas americanas, está de algum modo, avançado nesse ponto. A criação e atuação dos Núcleos Estudos Afro Brasileiros – NEAB’s, de universidades direcionadas a essa perspectiva como Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Além dessas instituições e organizações apresentadas, outras medidas e estratégias foram adotadas no interior das Universidades brasileiras, como o Encontro de saberes. Que instaurou o que Carvalho (2018) conceituou como cotas epistêmicas, buscando alterar os currículos da universidade a fim de compreender e dialogar com as visões de mundo dos grupos étnicos que ingressou por meio das cotas.

O Encontro de Saberes, iniciado na Universidade em Brasília – UNB, no ano de 2010, buscou estabelecer um diálogo entre os saberes, hegemônicos e os saberes dos novos sujeitos que ingressaram no ensino superior. Trazendo para universidade Mestres indígenas e quilombolas, alterando o currículo tradicional. Expandindo-se para universidades na América Latina e brasileira. O Encontro de Saberes possui uma postura decolonial que integra e consolida um projeto democrático nas Universidades, que o torna uma potente estratégia para recuperar a legitimidade do ensino superior brasileiro e garantir o acesso, tal como viemos abordando.

Embora compreendemos a relevância do Encontro de Saberes e a necessidade que o mesmo tem de se espalhar em todas universidades do Brasil. Acreditamos que é preciso ir além, é imprescindível que o Estado brasileiro e as Instituições de Ensino Superior construam um diálogo com as universidades latino americanas e caribenhas, buscando construir um ensino superior democrático, como bem público social sobre égide da diversidade cultural e epistêmica.

1 Para um aprofundamento maior da colonialidade do saber – Ver Maldonado-Torres (2018); Edgardo Lander (2005)

Propomos então que o Brasil priorize um compromisso com o plano de ações da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe – CRES, para década de 2018 a 2028¹. A Conferência realizada em Córdoba – Argentina no ano de 2018. Vislumbrando uma integração sul-sul no ensino superior, ou seja, uma relação de proximidade e troca entre as Universidades da América Latina estabelecendo um ensino superior democrático como bem público universal e social.

A conferência elaborou um plano de ações que deve ser seguida pelas instituições de ensino superior latinas na presente década. No plano de ações encontram-se diversas recomendações. Chamamos atenção para o eixo “Educação superior, diversidade cultural e interculturalidade na América Latina”. Nesse eixo a Conferência transpõe sua fisionomia decolonial e demonstra-se como indispensável para o Ensino superior brasileiro.

É preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, senão transformá-las para que sejam social e culturalmente relevantes. Estas mudanças devem assegurar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais.

É iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas. Tudo isto deve ser assegurado por políticas e mecanismos de garantia da qualidade apropriados, para o qual devem utilizar-se indicadores específicos e impulsionar a livre participação de representantes destes grupos. (Declaração Final da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, 2018).

O Brasil e as instituições de ensino superior brasileiras devem buscar nesta década alinhar-se com as propostas estabelecidas na CRES. Esta configura-se indispensável para enfrentar os desafios da educação superior brasileira. Recuperar a legitimidade das Universidades e ampliar a concepção de acesso, garantindo um ensino superior democrático, em um cenário político onde ataques as universidades, as deslocam para uma concepção menos humanitária e neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nesse estudo o Brasil ainda carrega questões que afetam diretamente as relações sociais e o processo educacional. Pois as heranças do período colonial seguem flagrantes nos discursos e nas políticas públicas implementadas na sociedade.

A III Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe sinaliza o quanto é importante trazer e valorizar nas as universidades perspectivas com vista à diversidade cultural, epistêmica e interculturalidade, que são de suma relevância para as instituições brasileiras. Haja vista que estamos tratando de um país marcado pela pluralidade étnica e cultural.

O contexto político atual nos aponta para uma desvalorização da produção do conhecimento construído nas universidades, além de uma promoção de descaminhos para a possibilidade de equidade da população negra. Compreendemos que a educação deve assumir perspectivas decoloniais, para que possamos caminhar para uma educação mais justa e igualitária. E

1 O Brasil teve uma participação bem ativa nesta última conferência realizada em Córdoba – Argentina. Reitores e docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, discutiram anteriormente cada ponto da conferência e encaminharam propostas juntamente com Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Nível Superior – ANDIFES. Esta atuação resultou na chamada “Carta de Brasília”, que foi devidamente incorporada nas formulações da conferência. Conquanto queremos aqui um compromisso sério do Estado brasileiro que desdobre positivamente no Ensino Superior brasileiro

principalmente recuperar a legitimidade da universidade e o prestígio de sua funcionalidade, que como apontamos foi abalada muito em conta da estrutura racista que constrói o país.

Como delineamos, o caminho que se estabelece, não diz respeito somente ao Brasil, mas para toda a América Latina. Na busca de possibilidades para uma educação como bem público social e universal. Que valorize, inclua e respeite diversidade epistêmica dos variados grupos que vivem na América latina, sobretudo os afrodescendentes.

Encerramos afirmando que a permanência das ações afirmativas, ampliação do acesso, incluindo os saberes e cosmovisões do povo negro no espaço que por muito tempo lhe foi negado é a chave para o modelo de educação democrática que pleiteamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG). Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. (2018). Neoconservadorismo e liberalismo. In: GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política: as reinvenções da direita no Brasil**. BOITEMPO.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. (2018). Declaração Final. III **Conferência Regional de Educação Superior**: Córdoba – Argentina. Disponível em: <<http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

CARVALHO, J. J (2018) Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p.79.

GOMES, N. L. (2018). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N. GROSGOGEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, p.223.

IANNI, O. (1987). **Raças e Classes Sociais no Brasil**. Editora Brasiliense. 3ª edição.

IANNI, O. (2004) **O Preconceito Racial no Brasil**- entrevista. Revista Estudos Avançados – Ano 18 (50).

MALDONADO-TORRES, N. (2003). **SobreLa Colonialidad del Ser**: Contribuciones al desarrollo de un concepto.

NOGUEIRA, O (2007). **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 17/06/2018

OLIVEIRA, I. (2007). A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n.9) (dezembro 2007) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet,257- 281.

SANTOS, B. S. (2011). **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

SODRÉ, M. (2012). **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes.

SODRÉ, M. (2015). **Claros e escuros**: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes.

TELLES, E. (2003). **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford.

WERNECK, J. (2013). **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. Geledés-Instituto da mulher negra. Brasil: Ibraphel Gráfica.

Subjetividade, desenvolvimento e aprendizagem no contexto da sala de aula

Martins do Carmo de Oliveira, Andressa

*Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília,
andmartins18@hotmail.com*

RESUMO

O objetivo central deste estudo foi compreender processos envolvidos na gênese de um movimento configuracional da subjetividade em uma criança em sala de aula que, dentre outras coisas, culminou em avanços na aprendizagem. O referencial utilizado foi a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, apoiada pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo. Para esta apresentação, um estudo de caso de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira será apresentado. Os principais instrumentos utilizados foram dinâmicas conversacionais, complemento de frases e sessões de atividades lúdicas diversas. Os resultados apontaram para a consideração da complexidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança em sala de aula, articulando simultaneamente a qualidade das relações edificadas nesse espaço, as trajetórias únicas de vida da criança e suas produções próprias, para além de uma análise estreita, linear e determinista sobre este tema.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento, subjetividade, aprendizagem escolar, sala de aula.

ABSTRACT

The main objective of this study was to comprehend processes involved in the genesis of a subjective configurational movement in a child in classroom, which, among other things, has led to advances in school learning. The theoretical position on which the research was based was the Theory of Subjectivity, from a cultural-historical standpoint, together with its epistemological and methodological proposition, Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method. For this presentation, a case study of a student in the first year of an elementary school in Brazil is presented. The main tools used were conversational dynamics, phrase complement and playful sessions. The results pointed out to the consideration of the complexity of the child's development and learning in classroom, while simultaneously combining the quality of relationships established in that context, the child's unique life histories and her own productions, beyond the tendency to narrow, linear and deterministic analyses of this theme.

KEYWORDS

Development, subjectivity, school education, classroom.

Finalidade e objetivos

Diversas pesquisas brasileiras realizadas na perspectiva cultural-histórica sobre o tema da educação escolar ainda compartilham interpretações adaptadas dos escritos de Vygotsky, provenientes de autores norte-americanos cognitivistas, que enfocaram sua leitura nos conceitos mais objetivistas e instrumentais de Vygotsky (González Rey, 2013), como Cole (1969) e Bruner (1985). Igualmente, o monopólio exercido pela Teoria da Atividade de Leontiev (1975) na psicologia soviética, concomitantemente ao primeiro contato do autores norte-americanos, impactou o curso das produções teóricas sobre a educação no ocidente (Mitjans Martínez & González Rey, 2017), incluindo as produzidas no Brasil (Basso & Abrahão, 2018; Rolindo, 2015). A aprendizagem, nessa teoria, atribui à assimilação uma função central no processo do aprender, enfocando a atividade como objeto central de análise (Leontiev, 1981).

Essa concepção de atividade forneceu bases sólidas para a permanência da fragmentação sujeito-objeto que, por sua vez, impactou os conceitos que seriam desenvolvidos no curso da Psicologia cultural-histórica (González Rey, 2013; Zinchenko, 2009), tendo igualmente influenciado muitas teorias do campo da educação, orientadas à análise dos processos de assimilação e internalização de fatores externos ao aluno.

Desse modo, concepções dominantes terminaram por ignorar uma compreensão mais complexa, em que o individual e o social fossem analisados recursivamente na produção do conhecimento, rumo à novos caminhos teóricos no estudo deste tema (González Rey, 2013). É nesse sentido que avançar em uma proposta mais abrangente em relação aos clássicos da perspectiva cultural-histórica se fez necessário. González Rey, ao propor a Teoria da Subjetividade, faz menção à dimensão subjetiva como via de articular as condições culturais, sociais, históricas e individuais na análise da constituição psicológica da criança que aprende em sala de aula, sem atribuir causalidade linear a qualquer dimensão. Ao abranger as produções subjetivas, culturalmente e historicamente situadas, torna-se possível extrapolar uma relação de ordem estritamente cognitiva, frequentemente estudado como o único caminho para o desenvolvimento da aprendizagem (Rossato, 2009; Bezerra, 2014; Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Nesse sentido, também permite uma análise mais ampla dos processos envolvidos na gênese das dificuldades escolares, para além da tendência a associa-los às questões patológicas ou estritamente comportamentais, por exemplo.

De modo a avançar em propostas teóricas que favorecessem integrar a ideia de uma criança que produz frente aos processos de sua aprendizagem, e não apenas os assimila e reproduz, este estudo teve como problema de pesquisa compreender os processos envolvidos na gênese da movimentação configuracional da subjetividade em uma criança em sala de aula que, dentre outras coisas, culminou em avanços na aprendizagem do conteúdo escolar (Oliveira, 2017). De modo a investigar esse objetivo, teve-se em consideração a concretização de uma relação afetiva e dialógica estabelecida entre participante e pesquisadora. A viabilidade dessa pesquisa se dá pelo caráter relacional-dialógico que caracteriza o momento em campo por essa perspectiva, o que possibilita avançar na concretização de uma relação na qual o pesquisador assume lugar central, podendo vir a ser provocador de desenvolvimento subjetivo ao participante. Essa proposta epistemológica metodológica igualmente remete à inseparabilidade entre investigação e prática profissional, o que define a sua ética (González Rey, Goulart, & Bezerra, 2016).

Fundamentação teórica

O arcabouço teórico deste estudo foi a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, em conjunto sua proposta epistemológica e metodológica delineada para o estudo da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Neste tópico, são brevemente discutidos alguns conceitos propostos pela Teoria da Subjetividade, utilizados na análise do presente caso (González Rey & Mitjans Martínez, 2017): subjetividade, sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Vale ressaltar que os demais conceitos não serão incluídos nessa discussão devido à curta extensão deste artigo.

A subjetividade, como proposta nessa perspectiva, é representativa de uma qualidade específica dos fenômenos humanos: a unidade simbólica-emocional, que se relaciona ao caráter gerador das emoções e a sua articulação ao simbólico no curso das experiências da criança em desenvolvimento em sala de aula. É precisamente pela ponderação desta unidade que define a subjetividade, quanto do caráter dialógico-comunicacional dos processos subjetivos, que a inclusão da trama relacional da criança em sala se entrelaça de modo significativo no estudo do desenvolvimento em sala de aula.

A subjetividade traz à luz um novo sistema que se diferencia do que vem sendo caracterizado como psicológico na história desta ciência. Diferentemente da noção de psiquismo enquanto reflexo dos processos externos, incluir a subjetividade neste estudo torna possível analisar outra dimensão na organização dos múltiplos fenômenos culturais, sem conferir tal organização a qualquer função isolada, ou atribuir qualquer tipo de determinismo externo ou intrapsíquico. Isso se dá uma vez que cada criança em sala de aula irá viver uma mesma experiência de perspectivas distintas, produzindo subjetivamente frente ao momento em questão, remetendo ao caráter singular do ser humano. Deste modo, não só é atribuída nova relação entre social e individual, como viabiliza-se o estudo da cultura pela forma como ela emerge nas produções subjetivas da criança, o que possibilita avançar em relação à dicotomia individual-social, externo-interno, prevalente em diferentes estudos sobre o tema na perspectiva cultural-histórica (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Por sua vez, o conceito representativo da unidade simbólica-emocional refere-se aos sentidos subjetivos, que expressam o caráter subjetivo das experiências vividas nos diferentes espaços de atuação da criança. A integração de um fluxo menos mutável de sentidos subjetivos, gerados frente às experiências mais significativas e constantes nos contextos de relações da criança, vão se transformando processualmente em configurações subjetivas. Uma vez configuradas, estas serão fontes geradoras de novos sentidos subjetivos, mais congruentes entre si frente à experiência, emergindo na maneira de se posicionar no curso da ação, como no momento do aprender, por exemplo (González Rey, 2002; González Rey et al., 2017). Sentidos subjetivos e configurações subjetivas são inseparáveis e possuem uma relação recursiva em sua expressão.

Uma configuração subjetiva que emerge em uma ação pode vir a ser fonte de produções subjetivas dinâmicas e, por assim dizer, suscetíveis a mudanças contraditórias, tensões, rupturas e novas emergências que podem vir a gerar recursos subjetivos à maneira de viver uma experiência, caracterizando o movimento configuracional da subjetividade, levando ao seu desenvolvimento (subjetivo). Este processo permite refletir que a qualquer dado momento, a depender dos sentidos subjetivos gerados, poderá favorecer à criança em sala de aula a criação de trajetórias subjetivas alternativas às atuais, remetendo ao caráter ativo, não reprodutivo, dos processos de desenvolvimento (González Rey et al., 2017).

Por fim, os conceitos apresentados geram visibilidade teórica no sentido de explicar permanentes tensões que envolvem o curso das experiências da criança em uma dada realidade, transcendendo elucidações que se resumem a aspectos imediatos, ou restritos a uma dimensão do desenvolvimento, como a cognição. Além disso, propõem novos avanços em relação a ideia de um desenvolvimento pautado por progresso permanente e por tempo cronológico, arquitetando novas possibilidades de abranger a singularidade ante noções determinísticas no estudo dos processos de desenvolvimento da criança em sala de aula.

Metodologia

Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (González Rey & Mitjans Martínez, 2017), na qual se apoia a metodologia construtivo-interpretativa, norteou os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Os fundamentos epistemológicos que sustentam a Epistemologia Qualitativa envolvem: considerar o conhecimento como produção construtiva interpretativa; atribuir importância à singularidade na produção do conhecimento; e compreender o papel ativo do pesquisador e pesquisado na relação que é construída curso da pesquisa.

O processo de análise e construção da informação é desenvolvido durante a investigação e conduz à elaboração do modelo teórico, que vai sendo constituído por elementos que emergem das expressões e posicionamentos do participante, sobre os quais o pesquisador constrói indicadores sobre os sentidos subjetivos que podem estar se configurando no processo estudado. O indicador é o elemento mais hipotético e simples nesse processo

de construção teórica. É da relação entre eles e as ideias do pesquisador que as hipóteses norteadoras da pesquisa vão sendo produzidas e suscitando inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (González Rey, 2005).

Participante

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública brasileira na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com uma criança de sete anos de idade, Francisco (nome fictício). O critério de escolha considerou os desafios que a criança pudesse estar experimentando em seus relacionamentos e aprendizagem em sala de aula, o que favoreceria maior possibilidade de compreender a produção de novos sentidos subjetivos, envolvidos na gênese de uma movimentação configuracional, tendo em conta o caráter relacional, afetivo e dialógico entre pesquisadora e criança. Todo esse processo poderia culminar em novos posicionamentos da criança frente aos seus processos de aprendizagem escolar, possibilitando estudar o problema de pesquisa proposto. Vale mencionar que se trata de uma pesquisa realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, bem como após aprovação dos pais, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Nessa proposta metodológica, os instrumentos não são escolhidos previamente à pesquisa para serem posteriormente aplicados, mas são constantemente refletidos no curso da investigação sobre aquilo que poderão suscitar ao participante tendo em conta o que está sendo estudado (González Rey, 2005). Quanto aos instrumentos dessa pesquisa, foram utilizados: dinâmica conversacional: processo de diálogo com a criança utilizado em grande parte da pesquisa e em conjunto aos demais instrumentos; participação no cotidiano da escola como via para compreender como se davam as relações neste espaço; acompanhamento individual nas tarefas em sala de aula: essenciais para criação de vínculo afetivo com a criança; sessões de atividades em grupos com os colegas de sala, como fantoches, filme infantil seguido de desenho, jogos e narração de histórias; complemento de frases lúdico: era solicitado à criança desenhar ou escrever a partir do *emoji* disponibilizado em uma folha branca, por exemplo, “Eu fico feliz quando”. Em seguida, estabeleciam-se diálogos sobre as produções individuais.

Procedimento

Como parte das intervenções para o alcance do objetivo da pesquisa, a pesquisadora passou a frequentar a sala de aula duas vezes na semana. Sentava-se ao lado de Francisco e interagia frequentemente com ele durante a aula, de modo que, depois de três semanas do início da pesquisa, um vínculo permeado pelo afeto e diálogo foi criado entre eles. Nesses momentos iniciais, a pesquisadora utilizava-se da dinâmica conversacional. Tudo o que o participante quisesse dizer ou trazer como conteúdo, era procurado lhe dar liberdade para que ele se expressasse e pudesse apenas ser quem ele era. Ainda, a pesquisadora procurava pegar pontos em sua fala para promover o diálogo sobre o alfabeto, por exemplo, dentre outras situações que eram provocadas para que a criança se posicionasse frente aos processos didáticos que estavam sendo ofertados.

Além disso, alguns dos instrumentos pensados no momento da interação eram utilizados com o participante, como complemento de frases lúdico, com o intuito de compreender produções subjetivas naquele espaço e momento. Com as construções oriundas da utilização dos instrumentos, era também buscado promover a sua participação nas atividades que pouco pareciam lhe interessar a partir daquilo que fazia sentido para a criança.

Resultados

Análise e construção da informação: o caso Francisco

Francisco era um aluno que apresentava sérios desafios na socialização em sala de aula, dificuldades na aprendizagem escolar e de concentração no momento de realização das atividades. Isolava-se com frequência e pouco lhe interessava o que era proposto em sala. Chegou a ser apontado como uma criança que precisaria de um laudo de deficiência intelectual (DI), tendo sido concebido como incapaz de aprender pela professora e membros da escola. Não obstante, nenhuma reflexão alternativa era colocada em pauta pela professora e escola como possibilidade de provocar mudanças à situação atual da criança. As relações no contexto escolar eram, frequentemente, pautadas pela autoridade, evidenciando certa fragilidade dialógica-emocional, que unida à ausência de uma integração social relacional do aluno naquele espaço, pareciam repercutir de alguma forma nos processos que envolviam a sua dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido, após as observações iniciais, a pesquisadora buscou, em um primeiro momento, concretizar uma relação afetiva e dialógica com Francisco naquele espaço, com o intuito de explorar o objetivo que estava sendo investigado. Nas dinâmicas conversacionais, enquanto acompanhava-o na execução de atividades em classe, o tema central trazido espontaneamente por Francisco era o trajeto realizado diariamente com a mãe até a escola, em relação ao qual expressou diversos elementos que cativavam a sua atenção:

“No ônibus tem uma porta que empurra com muita força”;

“Mamãe deixa eu descansar no ônibus”;

“O ônibus me deixa cansado”.

A ênfase desse percurso em seus relatos se fazia presente inclusive quando ele revelava as suas expectativas em relação às atividades da escola:

“Eu vou ao zoológico na sexta, vou em um ônibus, vou observar o farol de piscar, o motor, as cadeiras confortáveis, ah, e tem também a fumaça, vou anotar tudo”;

“Vi dois ônibus iguais quando estava indo para o passeio do clube ontem”.

Estes trechos remetem à reiterada menção do mesmo meio de transporte de seu deslocamento casa-escola-casa na organização de sua fala, relacionada a momentos de atividades escolares, em que ele estava emocionalmente implicado. Tal fato levou a pesquisadora a refletir que esse percurso poderia estar em intrínseca relação ao seu sentir frente às experiências escolares, sendo possivelmente um elemento portador de sentidos subjetivos predominantes em suas expressões no espaço escolar.

Uma vez compreendida essa centralidade e notando que ninguém na escola parecia se atentar a isso, nem mesmo a Professora da turma, a pesquisadora refletiu que, de alguma forma, deveria utilizá-lo como um dos principais recursos para o desenvolvimento do participante no curso da pesquisa, tanto para promover a concretização de um vínculo afetivo com Francisco, como para promover a sua participação nas atividades que pouco pareciam lhe interessar. Esta reflexão passou a subsidiar as iniciativas da pesquisadora ao longo das diferentes aproximações ao participante.

Uma dessas iniciativas pode ser compreendida na seguinte situação. Certa vez, ao copiar o dever de casa na agenda, as crianças reclamavam que aquela frase proposta pela Professora estava muito longa. Francisco então olhou para a pesquisadora, disse que não ia caber naquela folha, já querendo desistir, e afirmou: “Esse trabalho me faz ficar cansado”; ao que a pesquisadora expressou: “Vamos, Francisco, veja, agora é a letra ‘O’ de ônibus, que você adora!”. Nesses momentos, ele sorria, pegava o lápis que já havia soltado, e recomeçava a escrita.

Esse sorriso que começava a ser perceptível nas expressões de Francisco é um elemento em relação ao qual é possível construir um indicador relacionado ao começo de uma relação, de interesse e de socialização. Ou seja, iniciou-se o surgimento de interesse por parte do aluno

e, simultaneamente, ele foi se socializando com a pesquisadora, o que pode sugerir, da mesma forma, que a figura da pesquisadora começava a se configurar no espaço relacional com ele.

Desse modo, gradativamente e em diversas situações, a pesquisadora visava unir a execução de uma atividade escolar, que antes ele se recusava a fazer, a um elemento portador de sentido subjetivo naquele espaço, acompanhado de uma relação afetiva que passava a prevalecer entre eles. Esse processo poderia repercutir em um engajamento subjetivo de Francisco no momento do aprender, considerando a relação afetiva que estava se organizando. Essa relação, que foi se configurando em um espaço subjetivo, fica novamente explícita nos seguintes trechos de diálogo durante uma sessão interativa lúdica em que jogavam baralho e conversavam sobre os momentos da escola:

“No caminho para o zoológico, que você se esqueceu, vi um ônibus amarelo e outro rosa. Você perdeu! Promete não perder mais?”;

“Foi muito legal o cinema... O ônibus foi embora sem você”.

Nestes trechos, Francisco explicitamente faz menção à falta que sentiu da pesquisadora nas atividades escolares, o que expressa a importância que essa configuração relacional passou a ter para a criança na escola, que antes sentia-se ignorada e desacreditada. As reiteradas menções que foram emergindo nas expressões verbais e nos diferentes posicionamentos de Francisco, relacionadas, por exemplo, à falta da pesquisadora em alguns dos passeios da escola, e a ênfase que ele passou a dar em relação à sua presença nas atividades, possibilita a construção de um indicador associado ao estreitamento de um vínculo mais profundo entre pesquisadora-participante, que perpassava as produções subjetivas do participante na escola, e poderia vir a ser fonte de novos sentidos subjetivos naquele espaço.

Esse mesmo fenômeno fica evidente na seguinte situação, em que Francisco contou com a pesquisadora para realizar algumas atividades que antes ele rapidamente abandonava. Francisco disse, interessado:

“Você vem me ajudar a fazer essa atividade? Já sei que o que vamos copiar do quadro começa com a letra P, de pato!”.

Nesse trecho, Francisco parece iniciar o despertar de uma crença na própria capacidade, demonstrando, ainda, a prevalência do seu envolvimento com o que estava sendo proposto em sala de aula. Esse processo aparece atrelado à presença da pesquisadora, de modo que, somado ao exposto até aqui, é possível construir um indicador associado à relação estabelecida que se configurava em novas bases e transformava-se em fonte geradora de uma nova qualidade de sentidos subjetivos à Francisco, relacionados à sua força de vontade, à determinação e à perseverança em executar as atividades, que passaram a sobressair em sala.

Em outras palavras, pode-se pensar que a relação pesquisadora-participante passou a ser geradora de uma movimentação de sentidos subjetivos que passou a emergir na realização das atividades na escola. Essa nova qualidade de sentidos subjetivos, que estavam associados à segurança, à crença em si mesmo, ao interesse em executar as atividades, favoreceu a implicação da criança na própria aprendizagem. Nesse sentido, é interessante notar como os posicionamentos de Francisco passaram a ser ativos e orientados ao seu engajamento em diversos processos que antes ele iniciava, mas logo se dispersava ou desistia.

Toda essa trama fica novamente explícita na seguinte situação, em relação às tentativas, erros e acertos. Ao escrever a letra S, ele fez ao contrário e saiu quase um 2, e, sem que a pesquisadora dissesse nada, ele falou: “Ah, está errado esse. Vamos apagar”. Ele pegou a borracha, apagou o 2 e fez nova tentativa.

Francisco passou a gerar novos recursos subjetivos frente às diferentes dificuldades que anteriormente o distanciava de se engajar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolares. Essas produções subjetivas, que passaram a ser produzidas no

curso da pesquisa, levaram a um processo de tomada de decisão, abrindo espaço para a emergência de uma movimentação configuracional subjetiva que culminou em processos de desenvolvimento em sala de aula.

Esta construção, unida às demais, leva à reflexão de como os momentos relacionais com Francisco, pautados por uma qualidade afetiva e dialógica da relação com a pesquisadora, foram se desdobrando em novos sentidos subjetivos que eram gerados mediante a relação com a pesquisadora, mas que, não obstante, não se limitava a ela. Ou seja, também passavam a movimentar sentidos subjetivos de configurações subjetivas no momento da ação, transcendendo a relação, e se estendendo para diferentes ocasiões e posicionamentos na escola, o que possibilitou estudar alguns dos processos envolvidos na gênese de um movimento configuracional da subjetividade.

A execução ininterrupta das atividades escolares, seus comportamentos mais centrados em sala de aula, seu interesse em concluir as tarefas no mesmo espaço de tempo que os demais colegas, e o compromisso que ele foi assumindo com as suas responsabilidades enquanto aluno, reafirmavam essa nova configuração que Francisco foi desenvolvendo nas experiências escolares. Nesse sentido, é possível refletir que a configuração subjetiva da relação entre participante e pesquisadora chegou a um momento que constituiu uma relação basilar para a emergência de uma nova configuração subjetiva da aprendizagem, que conduziu à avanços na aprendizagem escolar. Francisco passou a assumir as rédeas do próprio desenvolvimento naquele espaço e um constante interesse em aprender que passou a prevalecer. Alguns destes alcances concretos, no que se refere à superação de certas dificuldades de aprendizagem, foram observados, por exemplo, pela qualidade de suas expressões escritas e verbais.

Ao final do primeiro ano de pesquisa, Francisco passou a executar as atividades sem qualquer hesitação, apontando cada vez mais para o seu empenho e esforço para fazer o que era sugerido em sala de aula e para aprender o que estava sendo proposto. Neste sentido, seu processo de desenvolvimento subjetivo pode ser compreendido pelo modo como antes nada lhe interessava naquele contexto, contudo, uma vez que as execuções das atividades eram marcadas por uma qualidade dialógico-subjetiva das relações, Francisco passou a produzir uma nova qualidade de sentidos subjetivos que mobilizaram processos que envolveram o seu aprender.

Considerações finais

À guisa de conclusão, tornam-se pertinentes as seguintes compreensões:

1. Compreender processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em sala de aula requer englobar a complexidade das produções subjetivas que são geradas frente às experiências escolares. Cada aluno configura subjetivamente a sua própria realidade de maneira diferenciada, o que remete ao caráter singular do aprender, por exemplo;
2. No caso estudado, a compreensão dos avanços em relação às dificuldades de aprendizagem partiu do movimento de um sistema subjetivo que emergiu nas formas da criança sentir o seu mundo de relações no espaço escolar, extrapolando qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual cognitiva, frequentemente tido como o caminho exclusivo para a aprendizagem do conteúdo;
3. Nesse sentido, propõe-se a premência de repensar as práticas escolares e o espaço da sala de aula, não tanto expositivos, e mais dialógicos, visando a prezar pela qualidade das relações humanas neste espaço.

As construções tecidas contemplaram a trama subjetiva configuracional gerada ao longo da pesquisa, sinalizando a emergência da criança enquanto promotora de seu processo de desenvolvimento em sala de aula, que se desdobrou em avanços em relação à aprendizagem. Dessa forma, como evidenciado, a inteligibilidade dos processos subjetivos associados ao desenvolvimento e o aprender do aluno está assentada em dinâmicas singulares, que

dizem respeito a uma trama concreta de vida – posicionamento teórico-epistemológico-metodológico que supera generalizações abstratas de ordem comportamental cognitiva sobre o tema em questão.

Em relação a limitações deste estudo, considerando que a pesquisa foi conduzida apenas na escola, não chegou a abranger fisicamente outras esferas da vida do aluno fora deste espaço, como a familiar, que poderia contribuir com novos elementos para a presente análise. Nesse sentido, para estudos futuros, sugere-se considerar uma articulação entre os diferentes espaços de experiências da criança, como bairro, família, de modo a abarcar outras esferas no estudo do tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade*, 43(2), 495-512.

Bezerra, M. D. S. (2014). Dificuldade de Aprendizagem e Subjetividade: Para além das representações hegemônicas do aprender. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, 21, 34.

Cole, M. (1969). *A handbook of contemporary Soviet psychology*. Basic Books.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. (2002). México: Thomson.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning.

González Rey, F. (2013). O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. *São Paulo: Hucitec*.

González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea.

González Rey, F., Goulart, D. M., & dos Santos Bezerra, M. (2016). Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(Esp), s54-s65.

González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., Rossato, M., & Goulart, D. M. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 217-243). Springer, Singapore.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia, Personalidad Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana*.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Cortez Editora.

Oliveira, A. M. C. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

Rolindo, J. M. R. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação atual. *Revista de Educação*, 10(10).

Rossato, M. (2009). O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Zinchenko, V. P. (2009). Consciousness as the subject matter and task of psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(5), 44-75.

Os estilos de aprendizagem em situações de busca e uso da informação: uma revisão de literatura sobre as estratégias utilizadas na construção do conhecimento.

Marques, Cláudia Luíza

IFB, claudia.marques@ifb.edu.br

RESUM

Num processo transformador na Educação, o acesso às informações e ao conhecimento exige um novo olhar no processo de aprendizagem. A busca e o uso da informação podem estar relacionados, de alguma forma, com os Estilos de Aprendizagem, que são os traços cognitivos, afetivos, fisiológicos, de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como as pessoas percebem, interrelacionam e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender (Garcia Cué, 2007). Por Comportamento Informacional, entende-se todo comportamento humano relacionado às fontes e canais de informação, incluindo a busca ativa e passiva de informação e o uso da informação (WILSON, 2000). Nesse contexto, este trabalho visa realizar um mapeamento de artigos acadêmicos que abordem a busca e o uso da informação de acordo com os Estilos de Aprendizagem de cada um.

PALAVRAS-CHAVES

Comportamento Informacional, estilos de aprendizagem, estratégias, tecnologias.

ABSTRACT

In a transforming process in Education, access to information and knowledge requires a new look at the learning process. The search and use of information may be related in some way to the Learning Styles, which are the cognitive, affective, physiological traits, preferably through the use of the senses, environment, culture, psychology, comfort, development and personality, which serve as relatively stable indicators of how people perceive, interrelate, and respond to their learning environments and their own methods or strategies in their learning (Garcia Cué, 2007). Information Behavior refers to all human behavior related to information sources and channels, including the active and passive search for information and the use of information (WILSON, 2000). In this context, this paper aims at mapping academic articles that address the search and use of information according to the Learning Styles of each one.

KEYWORDS

Information behavior, learning styles, strategies, technologies.

Contexto e objetivos

As transformações pelas quais o mundo passa, deparando-se com uma nova realidade, desafiadora e complexa, e respondendo aos desafios de uma sociedade globalizada, centrada na informação e nas tecnologias, exige da escola o repensar de seus métodos, de modo que as práticas pedagógicas estejam em contínua e permanente reconstrução. Não há como ignorar o impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado uma grande quantidade de informação, através dos meios de comunicação. Nesse sentido, o acesso à informação coloca o indivíduo em um patamar privilegiado, atestando que ele está inserido num mundo globalizado, onde isso se torna uma competência pessoal e profissional.

Assim, a incorporação dos últimos recursos tecnológicos, tanto na escola quanto em sala de aula, tem aumentado as possibilidades de o sujeito ter acesso à informação de forma reflexiva. Nesse aspecto, a disponibilidade da informação de forma sistemática pode contribuir para a criação de novas estratégias de ensino e de aprendizagem; como, por exemplo, o uso adequado de bibliotecas eletrônicas, computadores, celulares, revistas on line, datashow, DVD, etc, ou seja, qualquer meio que envolva informação.

Dessa forma, a escola, como uma instituição social, não pode ficar indiferente às novas maneiras de se buscar e usar a informação. É preciso considerar ainda que o acesso à informação nem sempre é disponibilizado a todos.

Contudo, no âmbito da educação, o uso das tecnologias é ressaltado, mas muitas vezes banalizado, não se tornando uma ferramenta de uso da informação como fonte de conhecimento. Porque, além de infraestrutura adequada de comunicação, de modelos sistêmicos bem planejados e projetos teoricamente bem formulados, o sucesso de qualquer empreendimento nesta área depende, fundamentalmente, de investimentos significativos que deverão ser feitos na formação de recursos humanos, de decisões políticas apropriadas e oportunas, amparadas por forte desejo e capacidade de realização (Moraes, 1998, p. 1).

E, segundo Perrenoud (2000), a implantação de qualquer proposta que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento conduz a uma renovação da prática pedagógica, de modo que a formação continuada assume um espaço de grande importância.

Entende-se, também, que fatores de diversas naturezas estão envolvidos na aprendizagem humana e devem ser considerados, como: os aspectos físico, ambiental, cognitivo, afetivo, sociocultural são influenciadores constantes da aprendizagem. O caminho para atingir o objetivo da aprendizagem, porém, é tão individual como o processo em si mesmo (Cavellucci, 2005).

É importante ressaltar que a teoria dos Estilos de Aprendizagem contribui muito para a construção do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do uso das tecnologias, pois considera as diferenças individuais e é bastante flexível, além disso, utiliza estratégias didáticas que contemplam os diversos estilos, sendo o uso das tecnologias algo facilitador desse processo.

Dessa forma, de acordo com Basílio e Vasconcelos (2011) identificar os Estilos de Aprendizagem dominantes nos alunos permite ao professor empregar estratégias de ensino que se aproximem das preferências dos alunos e, ao mesmo tempo, favoreçam e incentivem o desenvolvimento de outros estilos, aumentando a capacidade de adaptabilidade e flexibilidade.

Assim, pode-se entender que os Estilos de Aprendizagem abordam aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais, os quais podem facilitar o processo de aprendizagem, pois de certa forma influenciam a maneira como o indivíduo se relaciona com as condições de aprendizagem. E essa influência pode vir a determinar o sucesso ou o fracasso na aprendizagem do discente (Kolb, 1984; Cerqueira, 2000; Silva, 2006). Além das definições, os autores criaram instrumentos de diagnóstico (ou modelos) utilizados na avaliação dos Estilos de Aprendizagem (*learning styles inventories*). Um modelo de Estilos de Aprendizagem procura identificar as formas como os alunos absorvem e processam as informações. Não são simplesmente para taxá-los com cada tipo de estilo, mas sim para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Se for considerado, portanto, que as tecnologias estão mudando e mudarão as vidas das pessoas, que “os diferentes letramentos emergem na mídia contemporânea principalmente nos ambientes virtuais” (Brito, 2016, p.12), será inevitável refletir as necessidades de novas formas de se pensarem as questões relacionadas a esse cenário pós-moderno, que exige um novo perfil do professor, que considere as competências informacionais. Quer dizer, a sociedade está em plena mutação e a educação deve acompanhá-la.

Além disso, o papel da educação é favorecer a “luta pela prevalência da colaboração e do compartilhamento sobre a competição e o aprisionamento do conhecimento” (Brant, 2008, p. 73), e criar um espaço de crítica e ressignificação de todos os processos sociais, de forma a tornar-se um fator de liberdade do conhecimento, dos sujeitos, da sociedade; sabendo-se, então, que todos têm direito à informação e que isso é necessário para que haja efetivamente a inclusão social e a formação cidadã.

Para Natel, Tarcia e Sigulen (2013, p. 145):

Em diferentes épocas, outros autores elaboraram definições sobre o conceito de Estilos de Aprendizagem, como Kolb, em 1976, Hunt, em 1978, Keefe, em 1979, Alonso, em 1994, Woolfolk, em 1996, e Cazau, em 2004, e também criaram instrumentos diagnósticos para medir os Estilos de Aprendizagem validados em pesquisas nos campos empresariais, psicológicos e pedagógicos como O Oregon Instructional Preference Inventory de Goldberg, o Learning Style Profile de Keefe; o Learning Context Questionnaire (LCQ) de Griffith; e o Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje de Alonso.

Mesmo que não sejam considerados os Estilos de Aprendizagem, entende-se que é importante o professor conhecer e reconhecer as especificidades de seus alunos e as possibilidades metodológicas que o uso das informações traz para a sua prática pedagógica, no sentido de aprimorar suas aulas, trabalhando a informação de forma sistêmica, organizada. Moran discute que “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (Moran, 2000, p. 63)

Nesse sentido, ainda no que se refere ao trabalho docente, segundo Alarcão (2003), a reflexão é essencial para a construção da identidade do professor e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que ele seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional. Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. Por conseguinte, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. A autora complementa, citando que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Nesse contexto e nessa perspectiva do professor reflexivo, este trabalho tem como objetivo geral:

- Realizar um mapeamento de artigos acadêmicos que abordem a busca e o uso da informação de acordo com os Estilos de Aprendizagem de cada um.

E como objetivos específicos:

- Caracterizar os principais conceitos relacionados ao estudo, como Comportamento Informacional e Estilos de Aprendizagem;
- Comparar estudos que abordem o Comportamento Informacional relacionado aos Estilos de Aprendizagem;
- Demonstrar como os Estilos de Aprendizagem interferem na busca e no uso da informação.

Fundamentação Teórica

Considera-se Comportamento Informacional o resultado do reconhecimento de alguma necessidade de informação sobre determinado assunto que se queira ter conhecimento,

dessa forma, o indivíduo realiza vários procedimentos de busca da informação para suprir essa lacuna (Wilson, 1999). O paralelo entre comportamento e busca informacional não é algo casual, pois, a atividade mais complexa dentro do Comportamento Informacional seja justamente a busca, por envolver, no mesmo processo diferentes etapas, ou características. Conforme o entendimento de Coimbra (2008), as pesquisas sobre Comportamento Informacional resultam, quase sempre, em modelos que, apesar de relevantes, não são capazes de abarcar a totalidade dos fenômenos possíveis na interação entre sujeitos e informação.

Para Gasque e Costa (2008), “pode haver variações em relação aos conceitos e às proposições, dependendo da abordagem empregada, seja comportamentalista, cognitivista, seja social e multifacetada.” Ainda para as autoras, o Comportamento Informacional é um processo natural do ser humano, o qual exige do pesquisador “o entendimento das relações estabelecidas em determinado espaço-tempo em que ocorrem ações de busca, uso e transferência de informação. Os indivíduos se engajam nessas ações quando têm necessidade de informação.”

Entende-se que o principal ponto de distinção entre Comportamento Informacional e práticas informacionais é que essas compõem “[...] uma linha de investigação mais orientada sociologicamente e contextualmente [...]” (Talja, 2005, p. 123, tradução nossa), enquanto aquele entende que as interações entre sujeitos e informação são desencadeadas por motivos e necessidades, muitas vezes individuais (Savolainen, 2007).

Garcia Cué (2007) define Estilos de Aprendizagem como sendo traços cognitivos, afetivos, fisiológicos, de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender.

Segundo Alonso e Gallego (2002), os Estilos de Aprendizagem referem-se às preferências e tendências altamente individualizadas de uma pessoa, maneiras pessoais de processar uma informação, que influenciam em sua forma de apreender um conteúdo. Ainda, segundo os autores, os Estilos de Aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, criar condições para que todos os estudantes tenham efetivamente condições de desenvolver suas competências e suas habilidades é tarefa de todo educador.

Alguns psicólogos citados por Goulão (2002), como Riding & Rayner, 1998 e McLoughlin, 1999, definiram os Estilos de Aprendizagem como uma tendência para abordar tarefas cognitivas mediante a utilização preferencial de uma estratégia ou de um conjunto de estratégias, isto é, a adoção, habitual e distinta, de um modelo para adquirir conhecimento. Para Alonso e Gallego (2002), delinear os Estilos de Aprendizagem vem da necessidade de se conhecer a forma de aprender do ser humano e sua diversidade, além disso, tal conhecimento vem facilitar a adaptação a esses processos de mudanças advindos da tecnologia e que flexibilizam a aprendizagem dos conteúdos.

A classificação VAK faz parte do modelo criado por Rita e Kenneth Dunn com base em diferentes modalidades de percepção do mundo. A teoria afirma que as pessoas usam preferencialmente determinados canais sensoriais - visão, audição e cinestesia - para perceber a realidade à sua volta. Segundo esse modelo, os estilos cognitivos se classificam em: visual: revela-se em ações relacionadas à visão, como observar e ler; auditivo: diz respeito a ações relacionadas à audição, como ouvir e falar; e cinestésico: (o K vem do termo em inglês *kinesthetic*: envolve a cinestesia (percepção de tato e movimento), expressando-se em atividades como sentir e tocar.

Numa perspectiva embasada num processo transformador, o acesso às informações e ao conhecimento conduz à democratização do ensino, comprovando que não são as diversidades individuais de formas de aprendizagem que evidenciam o fracasso escolar, mas sim a falta de

estratégias de ensino planejadas e bem conduzidas que realmente busquem uma educação de qualidade que atenda às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, é papel da escola criar condições para que todos tenham efetivamente condições de desenvolver um olhar reflexivo nesse novo cenário.

Metodologia

A pesquisa foi qualitativa, descritiva e bibliográfica. Minayo (2017, p. 4) destaca que a pesquisa qualitativa revela um “nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ainda para a autora, “um pesquisador experiente sempre pode puxar mais um fio para aprofundar sua reflexão sobre determinado objeto (Minayo, 2017, p. 6).” A pesquisa qualitativa pode contribuir em dois importantes aspectos: na análise da realidade, buscando uma maior e melhor contribuição dela para torná-la reflexiva e abrangente e na promoção e aperfeiçoamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e que dela farão uso de forma direta.

E o propósito da pesquisa é descritivo, já que a pesquisa descritiva requer do investigador um conjunto de informações sobre o que (objeto e objetivo) deseja pesquisar, esse tipo de estudo objetiva descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987; Oliveira, 2017).

A metodologia foi revisão de literatura, em que se utilizou o banco de dados do Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da base da Scientific Electronic Library Online (SciELO), por meio do cruzamento dos descritores Comportamento Informacional, Estilos de Aprendizagem, tecnologias e estratégias de ensino. Para Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015, p. 194), a revisão da literatura “possibilita uma investigação que visa identificar evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere”. Assim, de acordo com as questões de pesquisa e com os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos foram definidas as seguintes *strings* de busca: (“Comportamento Informacional” OR “estudo de usuários) AND (“Estilos de Aprendizagem” OR “estratégias de aprendizagem”) AND (“novas tecnologias” OR “tecnologias de informação e comunicação”).

Foram considerados como critérios de seleção: estudos que relacionavam Estilos de Aprendizagem e Comportamento Informacional; experiências exitosas por meio do uso das tecnologias considerando os Estilos de Aprendizagem na busca e uso da informação; e a temporalidade da publicação de 2000 a 2019; que subsidiaram à composição desta revisão. Ainda, como critérios de seleção, durante a busca, foram avaliados e selecionados apenas os artigos cujo resumo ou corpo do documento tivessem relação com o objetivo proposto. Esses critérios subsidiaram a composição desta revisão.

Após a leitura e a produção dos fichamentos, foi realizada análise à luz do objetivo proposto. Os documentos, potencialmente, relevantes para a revisão foram catalogados em planilha *Excel*, contendo critérios de elegibilidade do estudo, métodos utilizados, características do grupo analisado e resultados obtidos no estudo. Os textos classificados como artigos de opinião, não foram incluídos no trabalho. A partir das referências identificadas, foi realizado um segundo refinamento nos resultados, totalizando 05 trabalhos, que efetivamente abordavam o tema em estudo, relacionados diretamente aos descritores ou a mais de um e que, de alguma forma, apresentavam relação lógica entre os temas Comportamento Informacional, Estilos de Aprendizagem e Novas tecnologias.

Os artigos potencialmente relevantes para a revisão foram catalogados, contendo critérios de elegibilidade do estudo, métodos utilizados, características do grupo analisado e resultados obtidos no estudo. Os artigos classificados como opinião de especialistas, por apresentarem baixo nível de evidência científica, não foram incluídos no trabalho, como já foi mencionado.

Resultados

Foram realizados refinamentos nos resultados, retornando um número limitado de publicações que efetivamente abordavam o tema em estudo. O pequeno número de publicações encontradas mostrou a escassez de pesquisas sobre a relação dos Estilos de Aprendizagem com o Comportamento Informacional. A maior parte das publicações relacionam os Estilos de Aprendizagem ao uso das tecnologias, porém não foca o Comportamento Informacional, mas sim as habilidades e competências necessárias no uso das ferramentas.

Cinco registros obtidos foram selecionados por apresentarem relação com os descritores utilizados no refinamento, ou seja, Comportamento Informacional, Estilos de Aprendizagem e novas tecnologias, cuja descrições são apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Registros selecionados de acordo com os descritores

Autor (es)	Título	Descritores	Objetivo geral	Considerações	Referências
Campello, B., 2003.	O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional.	Comportamento Informacional; Estilos de Aprendizagem; Tecnologia; Estratégias de ensino.	Caracterizar o comportamento de busca de informação no cotidiano de um grupo de estudantes adolescentes de uma escola particular de Marília, São Paulo.	- O Artigo não aborda os Estilos de Aprendizagem, embora trate das competências informacionais necessárias diante dos diversos ambientes informacionais digitais disponíveis.	Campello, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. Ciência da informação, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003.
Moraes, T. G., 2003.	Comportamento Informacional de busca em um ambiente virtual de aprendizagem de apoio ao ensino presencial.	Comportamento Informacional; Estilos de Aprendizagem; Tecnologia; Estratégias de ensino.	Identificar o Comportamento Informacional de busca dos alunos do ensino superior como usuários de um AVA de apoio ao ensino presencial	- A dissertação relaciona características de Comportamento Informacional de busca identificadas nos Estilos de Aprendizagem dos alunos observados; - Aborda o uso das tecnologias na educação; - Aborda ainda como os Estilos de Aprendizagem se associam ao Comportamento Informacional na busca de informações no Ambiente Virtual de Aprendizagem.	Moraes, T. G. Comportamento Informacional de busca em um ambiente virtual de aprendizagem de apoio ao ensino presencial. 2013.

Trevelin, A.T. C., 2007.	A relação professor aluno estudada sob a ótica dos Estilos de Aprendizagem: análise em uma Faculdade de Tecnologia-Fatec.	Estilos de Aprendizagem; Tecnologia; Estratégias de ensino.	Investigar e analisar a maneira-o ensino tecnológico ministrado em função das competências exigidas do profissional, e como o conhecimento dos Estilos de Aprendizagem dos alunos.	- A tese traça um perfil dos Estilos de Aprendizagem dominante em professores e alunos; - Traz como resultado que os Estilos de Aprendizagem interferem no processo de ensino-aprendizagem; - A tecnologia é abordada com ênfase na construção dos cursos citados no estudo, porém não há um aprofundamento na temática referente às tecnologias como instrumento ou como metodologia de ensino; - A autora não relaciona explicitamente tecnologia aos Estilos de Aprendizagem.	Trevelin, A. T. C. A relação professor aluno estudada sob a ótica dos Estilos de Aprendizagem: análise em uma Faculdade de Tecnologia-Fatec. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
Gasque, K. C.; Costa, S. M., 2010.	Evolução teórico-metodológica dos estudos de Comportamento Informacional de usuários.	Comportamento Informacional; Estilos de Aprendizagem; novas tecnologias.	Contribuir para o conhecimento mais aprofundado sobre estudos de Comportamento Informacional de usuários com base em como são tratados na literatura da ciência da informação nas últimas seis décadas.	- O Artigo apresenta uma panorama da construção do conceito Comportamento Informacional; - Como não é objetivo do estudo, não se aprofunda em Estilos de Aprendizagem.	Gasque, K. C.; Costa, S. M. Evolução teórico-metodológica dos estudos de Comportamento Informacional de usuários. Ciência da Informação, v. 39, n. 1, p. 21-32, 2010.
Opescu, E.; Leon, F., 2014	Analyzing the influence of learning styles on students' behavior in a social learning environment.	Estilos de Aprendizagem; tecnologias; estratégias de ensino.	Investigar se existem dependências e conexões entre as ações dos alunos no uso das quatro ferramentas da Web 2.0 e seus Estilos de Aprendizagem.	- O Artigo investiga a relação entre os Estilos de Aprendizagem dos alunos e o comportamento na aprendizagem de sistemas de gestão ou outros sistemas educativos tradicionais.	Pescu, E.; Leon, F. Analyzing the influence of learning styles on students' behavior in a social learning environment. Annals of the University of Craiova, Automation, Computers, Electronics and Mechatronics Series , v. 11, n. 38, p. 1, 2014.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da análise, resultados relevantes foram encontrados, possibilitando importante discussão sobre o assunto, comprovando a necessidade de mais estudos que abordem como os Estilos de Aprendizagem influenciam ou norteiam a busca e o uso da informação.

Constatou-se o pequeno número de investigações a respeito do Comportamento Informacional relacionado aos Estilos de Aprendizagem e ao uso das tecnologias foi o primeiro ponto que chamou atenção. O pequeno número de publicações encontradas confirma a escassez de pesquisas sobre a relação dos Estilos de Aprendizagem com o Comportamento Informacional, envolvendo o uso das tecnologias.

Principias conclusões

O presente artigo buscou identificar pesquisas que tratam da relação entre Comportamento Informacional e os Estilos de Aprendizagem, mediante uso das novas tecnologias educacionais. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, descritiva e bibliográfica, objetivou analisar artigos, teses e dissertações publicadas entre 2000 e 2019. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os resultados da pesquisa evidenciam a escassez das investigações a respeito de como o Comportamento Informacional relaciona-se aos Estilos de Aprendizagem e estes ao uso das tecnologias. Observou-se que há vários estudos que relacionam os descritores “Comportamento Informacional” e “novas tecnologias”, bem como “Estilos de Aprendizagem” e “novas tecnologias”. No entanto, foram encontrados somente cinco artigos abrangendo os referidos descritores relacionados.

Percebeu-se a existência de uma grande lacuna entre esses conceitos. Tal fato reflete o vínculo do Comportamento Informacional com a matriz disciplinar da Ciência da Informação. Em decorrência disso, pode haver impacto no processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo dos conteúdos e estratégias de busca e do uso da informação, além da falta de subsídios para melhorar a busca e o uso de informação nos sistemas de informação. Portanto, a partir dos resultados obtidos, recomenda-se investir em pesquisas que relacionem os descritores “Comportamento Informacional”, “Estilos de Aprendizagem” e “novas tecnologias”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

Alonso, C. M.; Gallego, D. J.; Honey, P. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero, 2002.

Basilio, V. B.; Vasconcellos L. *Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Um estudo dos alunos de administração da FEA – USP*. In: Encontro SEMEAD XIV, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Seminários em Administração da FEA/USP, 2011.

Bender T. *Discussion basead online teaching to enhance student learning: theory, practice and assessment*. Sterling Virginia: Stylus Plushing; 2003.

Cavellucci, L.c. B. *Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais*. Curso de Especialização em Instrucional Design, 2005.Site Educacional.

Cerqueira, T. C. S. *Estilos de Aprendizagem em universitários*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

Coimbra, M. L. V. *Uma perspectiva informacional sobre o laboratório: estudo das práticas informacionais dos físicos experimentais de partículas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos de Informação e Bibliotecas Digitais) - Departamento de Ciências e Tecnologias da Informação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008.

Gasque, K. C. G. D. *O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica*. 2008. 242 f. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)-Departamento de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

Garcia Cué, J.I. *Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información e de la comunicación em la formación del profesorado*. Tesis Doctoral, UNED, 2007.

Gasque, K. C., & Costa, S. M. (2010). Evolução teórico-metodológica dos estudos de Comportamento Informacional de usuários. *Ciência da Informação*, 39(1), 21-32.

Given B, Reid G. *Learning styles: a guide for teachers and parents* (revised). Oceanside: Learning Forum Publications; 2000.

Goulão, M.F. *Ensino Aberto a Distância: Cognição e Afetividade*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade de Formação de Adultos, Universidade Aberta, 2002.

Gonçalves, H. A.; Nascimento, M. B. C.; Nascimento, K. C. S. Revisão Sistemática e Metanálise: níveis de evidência e validade científica. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, p. 193-211, 2015

Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Practice Hall, 1984.

Minayo, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

Moran, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Natel, M. C.; Tarcia, R. M. L. De; Sigulem, D. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. *Revista Psicopedagogia*, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013.

Silva, D. M. *O impacto dos Estilos de Aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP*. Dissertação de Contabilidade. FEA-RP/USP. 2006.

Wilson, T. D. *Human Information Behavior*. Informing Science, Brookhill Court, v. 3, n. 2, p. 49-54, 2000.

Bibliotecas e acervos escolares: aspectos para a pesquisa histórica educacional

Castro, Rosane Michelli de¹; Sales, Giza Guimarães Pereira²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Câmpus de Marília-SP-Brasil, r.castro@unesp.br

²Centro Universitário Adventista de São Paulo, gizasales123@gmail.com

RESUMO

Apresentamos resultados das nossas investigações com o objetivo de contribuir para a compreensão das “novas identidades e das culturas de ensino e da pesquisa educacional em nossa sociedade do conhecimento”. Desde o início do século XX, é possível observarmos os discursos oficiais, em busca da legitimação de suas prescrições, mantenedoras de normas, saberes, práticas e instituições escolares no Brasil, como as de criação das bibliotecas e acervos escolares. Assim, discutimos a origem desses espaços e apresentamos aspectos da biblioteca e acervo escolar da Escola Normal de Piracicaba, instalada na segunda metade do século XX no estado de São Paulo. Desenvolvemos pesquisa de abordagem histórica, documental e bibliográfica, quanto às fontes. Concluímos que em nossa sociedade do conhecimento, a pesquisa educacional junto às bibliotecas e acervos escolares históricos, guardam indícios das preocupações, das prescrições e das efetivações dentro das instituições de ensino de todos e de cada tempo histórico.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, história da educação, pesquisa educacional, bibliotecas e acervos escolares.

ABSTRACT

We present results of our investigations in order to contribute to the understanding of the “new identities and cultures of teaching and educational research in our knowledge society”. Since the beginning of the twentieth century, it has been possible to observe official discourses, seeking to legitimize their prescriptions, maintaining norms, knowledge, practices and school institutions in Brazil, such as the creation of libraries and school collections. Thus, we discuss the origin of these spaces and present aspects of the library and school collection of the Normal School of Piracicaba, installed in the second half of the twentieth century in the state of São Paulo. We develop research of historical, documentary and bibliographical approach, as to the sources. We conclude that in our knowledge society, educational research with libraries and historical school collections, keep evidence of concerns, prescriptions and effectiveness within the educational institutions of each and every historical time.

KEYWORDS

Education, history of education, educational research, libraries and school collections.

Introdução

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a demanda pelas escolas normais e complementares no estado de São Paulo, voltadas para a formação do professorado, gerou preocupações por parte do Governo do Estado. Segundo Tanuri (1979: p. 145), em 1917 o Governo do Estado enviou uma mensagem ao Congresso Legislativo alertando para o fato de que o sistema de ensino primário não estava conseguindo absorver o excessivo número de professores formados anualmente. Além disso, havia outra grande preocupação por parte do Governo do Estado de São Paulo com o exercício de um controle mais restrito, no sentido de

que as escolas de formação de professores mantivessem o padrão de formação idealizado pelos primeiros reformadores republicanos, sobretudo na Escola Normal da Capital, tido como padrão de formação do professorado primário.

A vasta quantidade de discursos acerca do que denominavam de “deficiências” da formação do professorado teria atuado como um mecanismo de mobilização dos professores paulistas com o intuito de fazer com que estes apoiassem os projetos das autoridades na esfera da instrução pública. Consequentemente, as autoridades da instrução pública paulista buscaram a legitimação de suas próprias intervenções prescritivas e mantenedoras de normas, saberes, práticas e instituições que funcionaram como mecanismos para a ordenação dos processos de formação e de atuação do professorado paulista. Dentre essas práticas é possível situarmos as de criação das bibliotecas e acervos escolares.

Assim, na perspectiva de contribuir para a compreensão das “novas identidades, dentre as quais a do bibliotecário, e das culturas de ensino e da pesquisa educacional em nossa sociedade do conhecimento, enfocamos, nesta comunicação, reflexões sobre as bibliotecas e acervos escolares em sua origem e apresentamos aspectos de uma biblioteca e acervo escolar na segunda metade do século XX no estado de São Paulo-Brasil, a biblioteca e acervo escolar da Escola Normal de Piracicaba.

Sobre as bibliotecas e acervos escolares

Entendidas como uma necessidade para a disseminação da cultura e da instrução, as bibliotecas escolares fizeram parte de um projeto já antigo, na França, que tinha como objetivo disponibilizar a leitura às populações “pouco familiarizadas ou não familiarizadas” com a literatura e o impresso. Com isso, é que surgem no ano de 1860, segundo indica Hébrard (2004), as primeiras bibliotecas escolares que serviriam, não apenas ao professor e ao aluno, mas também à comunidade.

Por meio da iniciativa do Ministro da Instrução Pública e dos Cultos, Gustave Rouland (1806-1878), o qual pretendia promover êxitos e progressos na Instrução, as escolas deveriam ser equipadas com “[...] verdadeiras salas de aula, bem iluminadas e arejadas [...]” e “[...] quadros-negros, mesas, penas, papel, mas também livros”. Com isso, haveria a necessidade de instalar nas escolas “[...] o mobiliário necessário e em primeiríssimo lugar, ‘uma pequena Biblioteca-armário’ destinada à conservação dos livros, dos cadernos e dos quadros impressos para uso da escola.” (Hébrard, 2004: p. 17).

Hébrard (2004) explicita como a partir da iniciativa de se criar em cada escola um acervo que pudesse ser guardado em um pequeno armário, com o passar do tempo, esse armário passou a se constituir como um “armário-biblioteca”. Inicialmente, esse armário-biblioteca possuía duas funções: “[...] salvaguardar os livros e manuais escolares e emprestar às crianças e às famílias.” (2004: p. 25-26).

Embora os estudos das bibliotecas para a formação docente venham ganhando destaque no Brasil, segundo aponta Vidal e Faria Filho (2005), constata-se ainda que esse tema está repleto de uma multiplicidade de sentidos e possibilidades de investigação e necessita do aprofundamento do olhar do pesquisador para buscar desvelar os diversos aspectos que estão entrelaçados dentro da complexidade do tema e das relações que estabelece no seu entorno.

No estudo desenvolvido por Silva (2001), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da UNESP – Araraquara, o qual enfocou o estudo de uma biblioteca de uso particular, com um olhar multidisciplinar, articulando de maneira muito apropriada as várias facetas da constituição e permanência desse acervo. Com o título *A Biblioteca da fazenda Pinhal e o universo de leitura na passagem do século XIX para o XX*, resultante de sua Tese de doutorado, a autora analisa, utilizando como fundamentação teórica a História da Leitura, o acervo da biblioteca dessa fazenda situada na cidade de São Carlos e que pertencia à família do Conde do Pinhal.

Por meio da análise dos aspectos culturais e históricos da época, a pesquisadora identifica as práticas de leitura da família e conseqüentemente da sociedade naquele momento histórico e verifica a coincidência entre a constituição do acervo e os padrões culturais da época. Tal investigação nos permite compreender a relevância dos estudos das bibliotecas, tanto particulares, quanto públicas, quanto as que têm como especificidade atender um determinado público, como é o caso da biblioteca para formação de professores. Com isso, é possível perceber que a análise de determinada acervo, buscando evidenciar detalhes de sua constituição, os objetivos aos quais buscou contemplar e público ao qual buscou atender nos permitem reconstituir partes de um passado, às vezes distante e esquecido, para com isso compreender a constituição da sociedade cultural e intelectual da época.

Dessa maneira, com vistas a ampliar o olhar dos pesquisadores da história da educação para poder perceber que sempre existem novas e diversas possibilidades na condução de suas pesquisas, mas que, também é necessário manter o foco e preservar-se no lugar de onde se fala e respeitar as especificidades inerentes a cada área do conhecimento, buscamos evidenciar nesta comunicação, decorrente das nossas investigações situadas campo da História da Educação, apenas os aspectos das bibliotecas e acervos das Escolas Normais paulistas, entendidos como centros de produção, circulação e divulgação de saberes específicos, considerados necessários à formação do professor primário e responsável pela constituição de uma cultura formativa do profissional-professor. Centralmente, apresentamos aspectos da biblioteca e acervo da da Escola Normal de Piracicaba-SP-Brasil.

A biblioteca e acervo escolar da Escola Normal de Piracicaba-SP-Brasil

Em 1911, a partir do *Decreto nº. 2025/1911*, ficou prevista a criação de bibliotecas em todas as Escolas complementares do Estado de São Paulo-Brasil, dentre as quais a biblioteca da Escola Normal de Piracicaba e, a partir de 1911, essas escolas passaram a receber recursos específicos do Estado para a instalação e manutenção das suas bibliotecas (São Paulo, 1911). Contudo, a biblioteca da Escola Normal de Piracicaba foi criada a partir do espólio da biblioteca da Escola Complementar.

Conforme Nery (2009), o orçamento da Secretaria do Interior, referente à Diretoria Geral da Instrução Pública, nos anos de 1911-1913, previa a compra de livros para biblioteca. A autora aponta, ainda, que no orçamento do Estado, referente ao exercício de 1912, consta a destinação de verba para aquisição de livros para a biblioteca da Escola Normal Primária de Piracicaba. Nesse orçamento também é possível perceber que as Escolas Normais Secundárias recebiam praticamente o dobro da verba que recebiam as Escolas Normais Primárias (Nery, 2009).

Segundo consta no *Livro Jubilar da Escola Normal* (Rodrigues, 1930), reconhecidamente como uma conceituada escola da região, a Escola Normal de Piracicaba recebeu homenagens do então Diretor Geral da Instrução Pública, em 1910, Oscar Thompson, que ficaram assim registradas:

Tendo o Dr. Secretario do Interior se manifestado agradavelmente impressionado, por ocasião de sua recente visita a essa Escola, pela ordem, disciplina e orientação que á mesma conseguiste imprimir, e desejando ele que se torne publico o conceito que emittiu sobre vós e sobre o corpo docente desse estabelecimento, manda que, por intermédio desta Diretoria Geral, se elogie a vós todos, como de facto agora com prazer o faço [...] (Rodrigues, 1930: p. 142).

Também no ano de 1925 a Escola Normal de Piracicaba recebe elogiosa menção na *Revista Escolar*, publicação da Diretoria Geral da Instrução Pública, a respeito da criação e organização da biblioteca infantil que funcionava, juntamente com biblioteca da Escola Normal.

Tal é o duplo effeito das bibliotecas infantis, que esperamos venham ellas em breve sêr instituídas entre nós, com todos os requisitos exigidos pela natureza e fim. Sem embargo,

enquanto tais instituições não forem criadas oficialmente com todas as instalações bem como com o pessoal idôneo e técnico que exigem, cumpre sejam elas organizadas, embora modestamente, a exemplo do que nesse sentido já fez o diretor da escola normal de Piracicaba, Sr. Honorato Faustino. (Rodrigues, 1930: p. 142).

Presumivelmente no ano de 1930, que foi o ano de publicação do *Livro Jubilar da Escola Normal*, a biblioteca da Escola Normal de Piracicaba contava com um acervo de cerca de 5000 volumes, considerado para os padrões da época, uma boa quantidade, além de apresentar uma boa estrutura em diversas áreas (Rodrigues, 1930: p. 142):

Escola está provida de farto aparelhamento para ensino moderno e intuitivo, de ótimo laboratório, museu pedagógico, gabinete de Psychologia Experimental, e possui uma bibliotheca de cerca de cinco mil volumes, e uma bibliotheca infantil. Possui também um bem aparelhado de Gymnasio para educação física dos alunos.

Nery (2008), afirma que João Chrisostomo, Diretor Geral da Instrução Pública, solicitava dotação de uma verba do orçamento do Estado que serviria para a constituição e atualização dessa biblioteca. Dessa forma, o orçamento do Estado, para o exercício financeiro de 1912, aponta a destinação de verbas específicas para a aquisição de livros para comporem o acervo da Escola Normal Primária de Piracicaba.

Escola Modelo Anexa – que tinham aulas de leitura na biblioteca da Escola Normal. Outra biblioteca é a de Geografia e História. Todas elas passam a ser uma só a partir do decreto no 19.525-A, de 27 de junho de 1950, acima referido. (Nery, 2008: p. 8).

Mesmo com a atenção e centralidade atribuída à biblioteca e acervo escolar, a sua situação era precária, visto que o local não apresentava condições adequadas para acondicionamento e preservação dos livros e documentos.

Breve discussão dos dados

Souza (2009), ao estudar a instalação das bibliotecas nos Grupos Escolares, constatou que tanto os grupos escolares, quanto as bibliotecas que estavam previstas que os acompanhassem, eram resultados de projetos republicanos instituídos a partir, especialmente de 1893, sendo que alguns acervos eram dedicados aos alunos, enquanto outras eram de uso exclusivo dos professores, especialmente as bibliotecas instaladas nas Escolas Normais ou centros de formação de professores. Nesse sentido, observa-se que, os projetos republicanos permearam a iniciativa de criação da Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba, cuja criação fora possível com o espólio da biblioteca da Escola Complementar.

Sobre as bibliotecas e acervos escolares e também sobre os saberes pedagógicos responsáveis pela constituição de determinada cultura pedagógica para formação do professor, Carvalho (2003: p. 18) aponta que neles se “[...] organizam e constituem a cultura pedagógica representada como necessária ao desempenho escolar do seu destinatário, o professor”. Ao encontro dessas formulações, é possível afirmarmos que também a criação da biblioteca da Escola Normal de Piracicaba, tornavam esse espaço como responsável pela constituição da cultura pedagógica para a formação de professores, mesmo que tendo sido criada em uma cidade distante da cidade e da sua Escola Normal de São Paulo, tido como modelar e, portanto, espaço propício à constituição da cultura pedagógica nos moldes europeus. Em Carvalho (2002), já eram enfatizados os “suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos” (Carvalho, 2002: p. 17), nos quais estão relacionados os livros de uso escolar, a imprensa periódica voltada à educação, as bibliotecas escolares, as coleções destinadas aos professores e demais dispositivos prescritos para o uso dos professores ou futuros professores.

Reafirmando tal afirmação, também Toledo & Mogarro (2011) e Mogarro (2006), evidenciaram a preocupação com a formação profissional, por meio da instalação de museus pedagógicos, bibliotecas especializadas, presente em vários países da Europa e América do Sul entre o final do século XIX e início do século XX. Nesse sentido, essas autoras discutem sobre aspectos

da circulação de materiais impressos no Brasil, os quais tiveram presença de destaque nas bibliotecas de Portugal, assim como, constata-se que livros portugueses também marcaram presença nas várias bibliotecas brasileiras, dentre as quais, pelo exposto acima, é possível incluímos os livros da biblioteca da Escola Normal da cidade de Piracicaba-SP.

Algumas considerações finais

Compreender as bibliotecas e acervos escolares torna-se necessário para compor aspectos da constituição da cultura escolar e pedagógica que se instalou nas instituições de ensino, especialmente, nas escolas de formação de professores entendidas como um centro especializado de divulgação e sintetização de um conjunto de saberes necessários à formação docente para a escola primária, tornando-se modelos de educação, assim como de conformação de práticas.

Ao buscarmos uma aproximação dos estudos sobre as bibliotecas e acervos escolares, foi possível percebermos que, em sua maioria, esses estudos os compreendem como locais físicos, específicos, nos espaços escolares, nos quais se reúnem variados impressos, como livros e revistas e, em muitos casos, materiais de áudio e vídeo. Podem ser vistos, também, com destinação específica, tanto para alunos em formação, como para professores, dependendo do seu objetivo. Muitos estudos enfocam os aspectos normativos e estruturais para a instalação, organização e manutenção do espaço da biblioteca e do acervo dentro da escola.

Também é possível encontrar muitas pesquisas que compreendem a biblioteca e o acervo escolar ou biblioteca para formação profissional, sob outra perspectiva, a qual se refere ao *Conjunto* ou *Coleções de livros* impressos ou não, específicos à área do conhecimento a qual se destina e que constituem um conjunto de saberes necessários à prática de determinada profissão. Tais pesquisas normalmente se debruçam em analisar os aspectos conteudísticos dessas bibliotecas e acervos.

Como os estudos sobre bibliotecas e acervos escolares estão, de fato, situados em regiões fronteiriças entre os campos da Biblioteconomia e da Educação e torna-se complexo abordar esse tema, sem interferir em questões próprias de cada área do conhecimento. Nesse sentido, é importante que o pesquisador, além de respeitar as especificidades de cada área de conhecimento possa situar, também, o papel do bibliotecário responsável pela intermediação entre a biblioteca e o aluno em formação, por meio da sua atuação na aquisição, seleção e disponibilização do acervo ao seu público alvo.

Finalmente e retomando a intensidade das preocupações com a constituição das bibliotecas e com os acervos escolares, é possível afirmarmos que esses espaços no âmbito das escolas do estado de São Paulo-Brasil, sobretudo após a segunda metade do século XX, revelavam a possibilidade de uma revisão dos tipos “padrões tradicionais” de ensino, inevitável diante, sobretudo, do clima que se instalou naquele período de difusão das ideias de renovação escolar, com o objetivo de se instituir “um padrão científico, por onde se pudessem moldar as obras futuras, destinadas às escolas.” Esse aspecto foi evidenciado mediante as normatizações oficiais, dentre outras, para a adoção de livros para o ensino de leitura nas escolas primárias públicas de ensino primário.

Daí afirmarmos que em nossa sociedade do conhecimento, a pesquisa educacional histórica prescinde de investigações junto às bibliotecas e acervos escolares, os quais guardam os indícios das preocupações, das prescrições e ou das efetivações no âmbito das instituições de ensino de todos e de cada tempo histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, M. M. C. (2003). *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista-SP: Edusf.
- Carvalho, M. M. C. (2002). *Uma biblioteca francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais*. São Paulo: EdUSP.

- Hébrard, J. (2004). Bibliotecas Escolares. In: Menezes, M. C. (Org.) (2004). *Educação, Memória, História. Possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado das Letras.
- Mogarro, M. J. (2006). Bibliotecas para a formação de professores em Portugal (1930-1970). In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU.
- Nery, A. C. B. (2009). A constituição de um saber especializado: a biblioteca escolar da Escola Normal de Piracicaba. In: *Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*.
- Nery, A. C. B. (2008). Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba: Constituição do acervo e cultura pedagógica (1911-1920). In: *Anais do V CBHE*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/438.pdf>>. Acesso em: 20/12/2012.
- Rodrigues, J. L. (1930). *Livro jubilar da Escola Normal da Capital*. São Paulo: Inst. D. Ana Rosa. São Paulo (1911). *Coleção de leis e decretos do estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>>. Acesso em: 12/09/2012.
- Silva, H. C. (2001). *A biblioteca da fazenda Pinhal e o universo de leitura na passagem do século XIX para o século XX*. Araraquara, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Tanuri, L. M. (1979). *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890 – 1930*. São Paulo: USP.
- Toledo, M. R. A. & Mogarro, M. J. (2011). Circulação e apropriação de modelos de leitura para professores no Brasil e em Portugal: Edições pedagógicas da Companhia Editora Nacional nas bibliotecas portuguesas. In: Carvalho, M. M. C. Carvalho & J. Pintassilgo (Orgs.) (2001). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: EDUSP / FAPESP, p.161-183.
- Vidal, D. V. & Faria Filho, L. M. de. (2005). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Avaliação e letramento em matemática no PISA

Ramalho Ortigão, Maria Isabel

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, isabelortigao@terra.com.br

RESUMEN

Esse texto apresenta os resultados de uma investigação que buscou refletir sobre os impactos das avaliações externas na produção curricular em matemática do Brasil. Em especial buscou-se compreender diferenças nas ênfases curriculares, a partir da análise aos dados do Pisa em matemática. Foram analisadas as respostas dos estudantes ao teste de matemática, utilizando-se como metodologia a análise do funcionamento diferencial do item (DIF), que busca detectar itens cuja probabilidade de acertos difere entre grupos distintos, mas de mesma habilidade cognitiva. No total foram analisados 109 itens de matemática, dos quais 26 apresentaram DIF. Argumenta-se que tais resultados podem estar associados tanto às características próprias de cada país, que exercem influência na organização do seu sistema educacional, na forma como os currículos são organizados e na ênfase com que se explora determinado conteúdo em sala de aula. Mas, também, em especial no caso brasileiro por uma certa “homogeneização” curricular das escolas públicas, que sistematicamente vem evidenciando pouco avanço no desenvolvimento de habilidades básicas.

PALABRAS CLAVE

PISA, avaliação em matemática, itens de Matemática, DIF.

ABSTRACT

This text presents the results of an investigation that sought to reflect on the impacts of external evaluations on curricular production in mathematics in Brazil. We sought to understand differences in curricular emphases, from the analysis of the Pisa data in mathematics. The students' answers to the math test were analyzed using the differential function analysis (DIF), which seeks to detect items whose probability of correctness differs between different groups, but with the same cognitive ability. A total of 109 math items were analyzed, of which 26 presented DIF. It is argued that such results may be associated both with the characteristics of each country, which influence the organization of its educational system, the way in which curricula are organized and the emphasis on the use of certain content in the classroom. But also, especially in the Brazilian case for a certain curricular “homogenization” of public schools, which has consistently shown little advance in the development of basic skills.

KEYWORDS

PISA, assessment in mathematics, mathematics items, DIF.

Há quase trinta anos diversos países, incluindo o Brasil, têm convivido de forma sistemática com sistemas de avaliação da educação que, de modo geral, indicam o que se deve esperar que as crianças e os jovens aprendam em sua trajetória escolar. De modo geral, tais avaliações parecem partir da ideia de que há um tipo ideal de sujeito competente, que deve ser almejado por todos os habitantes do mundo, impondo aos sistemas educacionais grandes desafios (Barriga, 2018).

Dentre esses sistemas avaliativos, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, um programa de avaliação aplicado a uma amostra de estudantes de 15 anos de idade nos diversos países participantes. A faixa dos 15 anos foi escolhida pelo Programa, por corresponder ao término da escolaridade básica obrigatória. A intenção é que os resultados dessa avaliação sejam utilizados pelos governos, para definição ou redirecionamento de políticas educacionais, com vistas a melhorias no ensino básico e uma formação mais efetiva aos jovens de cada país. O PISA é conduzido pela Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entidade que reúne 34 países membros, além de outros que são convidados a participar, como é o caso do Brasil.

O Pisa ocorre a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição do Programa, é dada maior ênfase a uma dessas áreas. Além dos testes, os procedimentos do Pisa preveem que cada estudante responda a um questionário sobre si próprio, seus hábitos de estudo e suas percepções do contexto de aprendizagem. Os diretores das escolas selecionadas também preenchem um questionário contendo informações sobre as condições de funcionamento e de infraestrutura da escola.

A avaliação do Pisa é construída a partir da noção de letramento que, para a área de matemática, relaciona-se ao uso mais abrangente e funcional desse conhecimento. Para o Programa, o desenvolvimento do letramento é um processo de aprendizagem ao longo da vida; portanto, mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever (OCDE, 2013).

O propósito deste texto é o de discutir os resultados de uma pesquisa que buscou compreender os resultados em matemática de estudantes brasileiros, a partir dos dados da avaliação ocorrida em 2012, que envolveu cerca de 20 mil estudantes de 15 anos de idade, matriculados em 950 escolas públicas e privadas, distribuídas nas 27 unidades federativas. A pesquisa foi conduzida envolvendo quatro etapas: (1) análise exploratória dos microdados do PISA 2012, (2) aplicação de modelos estatísticos para investigar o funcionamento dos itens entre grupos distintos, (3) análise do conteúdo dos itens públicos de matemática utilizados na avaliação de 2012 e (4) aplicação desses itens a um grupo de estudantes de 15 anos de idade, matriculados em duas escolas públicas brasileiras, com o objetivo de compreender suas dificuldades ao se depararem com os itens usados na avaliação do PISA. Neste texto, apresentamos os resultados da segunda etapa da pesquisa. Os resultados da pesquisa podem ser acessados em Ortigão (2018), Ortigão, Santos & Lima (2018) e Ortigão & Viola (2019).

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na sequência discute-se a noção de letramento que embasa a avaliação em matemática do Programa e, em seguida, a abordagem utilizada na investigação. Por fim, discutem-se os resultados e apresentam-se as considerações finais.

O PISA e a noção de Letramento em Matemática

O conceito de letramento é recente no cenário educacional brasileiro e baseia-se nos estudos iniciados por Brian Street (1984), Kleiman (1995) e Soares (1998), associados ao debate acerca de novas formas de compreender a leitura e a escrita como processos dinâmicos em contextos significativos da atividade social, contextualizados, realizados em diferentes situações de uso e com finalidades diversas. Segundo Soares (1999), a palavra letramento

(...) é a versão para o português da palavra da língua inglesa *litteracy* (...), que corresponde ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a 'tecnologia' do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *litteracy*. (Soares, 1999, p 17-18).

As discussões em torno dos processos de escolarização da leitura e da escrita, em especial a partir dos estudos de Magda Soares, passam a considerar mais fortemente esse aspecto

sociocultural. Alguns autores, ao priorizar uma das dimensões do letramento (individual ou social), explicitam definições que se diferenciam, o que tem se constituído uma dificuldade a mais para os estudos que abordam o tema. Há especialistas que chegam a sugerir a existência de letramentos, no plural.

seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a “letramentos” do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (Street, 1984, p.47).

No âmbito da Educação Matemática brasileira, o termo letramento se torna mais evidente com a publicação, em 2004, do livro *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas* (Fonseca, 2004). Nesta publicação, a concepção de matemática como uma prática sociocultural, ou ainda, a matemática escolar que consegue fazer uma conexão direta entre os conteúdos escolares e formais e as diversas situações de vida dos estudantes é reportada com a utilização de diferentes termos. Para a autora, apesar dessa multiplicidade, a ideia central de todos eles refere-se à capacidade de desempenhar tarefas funcionais que demandam conhecimentos e estratégias desenvolvidos em situações de uso sociocultural.

No âmbito do PISA, o conceito de letramento está associado à capacidade de o aluno aplicar seus conhecimentos, analisar, raciocinar e se comunicar com eficiência, à medida que expõe, resolve e interpreta problemas, em diversas situações. Especificamente, em relação à matemática, refere-se à

capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo real, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática das necessidades de sua vida, enquanto cidadão consciente, construtivo e reflexivo (OCDE, 2013, p. 21).

A noção de letramento adotada pelo PISA relaciona-se com o uso mais abrangente e funcional da matemática, o que exige do estudante a capacidade de reconhecer e formular problemas matemáticos em variadas situações de sua vida. Para o Programa, o desenvolvimento do letramento é um processo de aprendizagem ao longo da vida e, portanto, mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever (OCDE, 2013).

Diferentemente de outras avaliações internacionais (IEA, TIMMS, OREALC, por exemplo), o PISA não se concentra somente nos conteúdos curriculares, mas enfatiza as competências necessárias à vida moderna. Busca, portanto, verificar a operacionalização de esquemas cognitivos nas diferentes áreas de conhecimento. Em matemática, o letramento é avaliado em termos de três dimensões:

- O conteúdo de matemática, definido primeiramente em termos de conceitos matemáticos mais amplos (como estimativa, mudança e crescimento, espaço e forma, raciocínio lógico, incerteza e dependências e relações), e secundariamente em relação a ramos do currículo (relações numéricas, álgebra, geometria e tratamento da informação);
- O processo da matemática, definido pelas competências matemáticas gerais. Essas incluem o uso da linguagem matemática, escolha de modelos e procedimentos e habilidades de resolução de problemas. No entanto, a ideia não é separar essas habilidades em diferentes itens de teste, já que se pressupõe que uma série de competências será necessária para desempenhar qualquer tarefa matemática. Essas competências são organizadas em três classes: a primeira consiste na realização de operações simples; a segunda exige o estabelecimento de conexões para resolver problemas; a terceira consiste de raciocínio matemático, generalização e descobertas, e exige que os alunos façam análises, identifiquem elementos matemáticos de uma dada situação e proponham problemas;
- Os contextos, compreendidos como as situações nas quais a Matemática é usada, variando de contextos particulares àqueles relacionados com questões científicas e públicas mais amplas. (OCDE, 2013)

Para cada dimensão avaliada, existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho dos alunos e o posicionamento destes ao longo da escala estão representados pelo número de pontos alcançados. Em matemática, as competências são avaliadas em itens que abrangem desde a realização de operações básicas até as habilidades de alta ordem, envolvendo raciocínio e descobertas matemáticas.

Especificamente, essas competências são sintetizadas em três grupos: reprodução, conexão e reflexão (OCDE, 2013). O primeiro compreende os processos cognitivos que são requeridos para que o estudante demonstre as habilidades matemáticas que estão ligadas de maneira muito próxima ao que é usualmente entendido como conteúdo. Na maioria das vezes, a solução do item da prova está apoiada em dados e fatos memorizados e na execução de ações repetidas. O segundo, parte do anterior, mas, envolve os processos cognitivos exigidos para que o estudante possa demonstrar habilidades relacionadas ao saber fazer, mesmo que de maneira incipiente. A resolução das tarefas demanda a reunião de ideias para solucionar problemas matemáticos diretos, com maior interpretação da situação. O terceiro desenvolve-se a partir do grupo de conexão, mas abrange habilidades necessárias para a resolução de tarefas que precisam de um pensamento matemático mais amplo, exigindo insight, reflexão e até mesmo criatividade para a resolução do problema

Os conteúdos matemáticos propostos nos itens do PISA são organizados em quatro áreas estruturantes: Quantidade, Espaço e forma, Mudanças e relações, Incerteza. Para os organizadores da avaliação, as três primeiras constituem a essência de qualquer currículo de matemática da educação básica. A quarta (Incerteza) atende ao caráter mais abrangente da competência matemática e se conecta com as necessidades da vida diária do cidadão.

A busca por ampliar a compreensão sobre o Pisa, conduziu-nos à análise dos itens de matemática por meio de uma abordagem metodológica específica, denominada Funcionamento Diferencial do Item (DIF). Na sequência, apresenta-se a abordagem metodológica utilizada no estudo e discutem-se os resultados obtidos.

Procedimentos metodológicos e discussão dos resultados

Apesquisa aqui relatada teve por objetivo investigar a presença do DIF nos itens de matemática do Pisa 2012, considerando dois grupos de estudantes: brasileiros e portugueses. A escolha de Portugal busca dar continuidade a um estudo anterior em que se objetivou investigar diferenças nas ênfases curriculares em matemática nesses dois países, tendo o Pisa 2003 como foco da investigação (Aguiar & Ortigão, 2012). À época, dos 84 itens analisados, 23 apresentaram DIF. No estudo atual, foram analisados 109 itens de Matemática aplicados no Pisa 2012, dos quais 26 foram aplicados também na edição 2003 do Programa.

A análise de DIF foi realizada por meio do programa R, um software livre para análise estatística, disponível em <http://www.r-project.org>. Inicialmente utilizou-se o método da regressão logística, adotando como conhecida a proficiência estimada pelo Consórcio Pisa 2012. A variável “Proficiência do aluno em matemática”, foi utilizada no modelo de regressão para estimar a dificuldade de cada um dos itens (parâmetro b). A comparação entre esses parâmetros, calculada para cada um dos grupos, possibilita perceber, ou não, a existência de DIF. Para cada item foram produzidas as curvas características do item (CCI), a fim de ratificar o comportamento anômalo de alguns deles. No âmbito da TRI, é possível dizer que um item não apresenta DIF quando a sua CCI é a mesma para os grupos comparados.

À título de exemplo, apresenta-se a CCI correspondente a um item de matemática do Pisa 2012, que apresentou DIF em favor dos estudantes brasileiros, o que pode ser percebido em função de, em todas as faixas de proficiência, a probabilidade de acertar o item é maior para os alunos brasileiros.

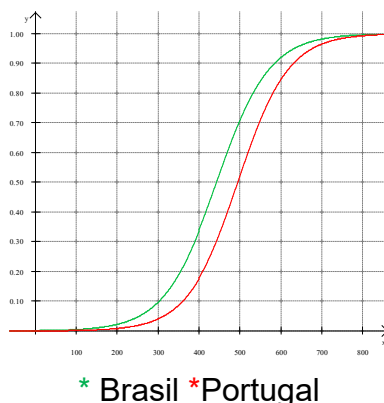


Gráfico 2: Curva característica do item PM942Q01

Fonte: OCDE. Microdados Pisa 2012. Elaboração própria.

Estudos envolvendo DIF vêm ganhando força no campo da Avaliação da Educação. Essa abordagem metodológica possibilita identificar itens que violam um dos principais pressupostos da TRI, segundo o qual a probabilidade de acertar um item é função da proficiência do aluno (Andriola 2006, Soares, Genovez, & Galvão 2005, Aguiar & Ortigão 2012, Ortigão & Pereira 2016, Ortigão, 2018). Ou seja, estudantes de grupos distintos com igual proficiência têm a mesma probabilidade de acertar um item. Caso isso não ocorra, podemos afirmar que algum fator que extrapola a habilidade cognitiva do aluno está tornando um item mais fácil para um dos grupos.

Historicamente, a preocupação com o DIF está associada ao desejo de que se construíssem questões de teste que não fossem afetadas por características étnico-culturais dos grupos submetidos aos testes de avaliação educacional – ligadas, portanto, às campanhas em prol da melhoria dos direitos civis dos cidadãos comuns, nos anos de 1960, nos Estados Unidos da América, uma época marcada por enorme preocupação com a igualdade de oportunidades, pelas críticas aos sistemas educacionais discriminadores, pelo desenvolvimento de um conceito popular e legal de ações afirmativas e pela consciência racial/étnica. Diferenças nas proficiências de estudantes, resultantes de sistemas educacionais com muita iniquidade, passaram a ser vistas como vestígios de uma velha ordem baseada na segregação de sujeitos. Assim, escores de testes que refletissem essas diferenças foram considerados, da mesma forma, discriminadores e passou-se a usar o termo viés ao referenciá-los. Os estudos para identificação de viés tinham por objetivo provar que os testes ou instrumentos de medida não possuíam nenhum tipo de viés.

A análise de DIF foi realizada considerando duas dimensões definidas pelo próprio Pisa: subárea da Matemática e contexto. Dos 109 itens analisados, 43 apresentaram DIF. Na continuidade discutimos os resultados da pesquisa desenvolvida, iniciando pela apresentação das estatísticas descritivas dos dados e em seguida pelos resultados do estudo de DIF.

Resultados e discussão

Os resultados dos desempenhos dos estudantes no PISA são fornecidos em uma escala na qual a média dos países da OCDE é padronizada em 500, com 100 de desvio padrão. Isso significa que aproximadamente dois terços dos estudantes participantes obtiveram uma pontuação entre 400 e 600 pontos. Para calcular essa média, considerou-se como se todos os países tivessem mil estudantes participantes, a fim de evitar que a média da OCDE se inclinasse para os países com maior número de estudantes. No cálculo dessa média o Pisa adota a TRI como abordagem metodológica. A tabela a seguir apresenta o número de estudantes brasileiros avaliados e as médias globais obtidas em cada edição do PISA, de 2000 a 2015.

Tabela 1: Número de participantes e desempenho médio de estudantes brasileiros por área de conhecimento – PISA Brasil 2003 a 2015

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589	23.141
Desempenho médio						
Leitura	396	403	393	412	410	407
Matemática	334	356	370	386	391	377
Ciências	375	390	390	405	405	401

Fonte: OCDE 2015 e Microdados do PISA. Elaboração própria.

A tabela evidencia um aumento significativo na quantidade de estudantes brasileiros de 15 anos testados pelo Programa, em escolas públicas e privadas de todas as regiões geográficas do País. Evidencia ainda que o desempenho médio do Brasil tem melhorado ao longo do tempo. Em matemática, por exemplo, passamos de uma média de 356, em 2003, para 391, em 2012 e 377 em 2015. Se considerarmos as duas avaliações em que a ênfase recorreu sobre a matemática (2003 e 2012), observa-se um aumento de 35 pontos nas médias globais. Cerca de metade deste aumento, segundo relatório da OCDE (2015), pode ser explicado por mudanças na composição demográfica e socioeconômica da população estudantil.

A despeito da melhoria nos resultados globais dos estudantes brasileiros, o relatório da OCDE (2015) evidencia que 60% dos estudantes no Brasil têm fraco aproveitamento em matemática, o que significa que, na melhor das hipóteses, eles podem apresentar explicações matemáticas óbvias e explicitamente evidenciadas. Poucos estudantes no Brasil posicionam-se nas faixas mais elevadas da escala. A tabela a seguir apresenta as médias em matemática das subescalas do PISA 2012 e a distribuição dos estudantes brasileiros nos seis níveis da escala de matemática do PISA.

Tabela 2: Médias nas Subescalas e distribuição percentual de estudantes nos níveis em Matemática - PISA 2012.

Subescalas	Média (Dp)	Abaixo Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Indeterminação e dados	402,1 (2,0)	26,5	35,1	25,5	10,0	2,5	0,3	0,0
Quantidade	392,9 (2,5)	36,5	27,0	20,2	10,5	4,3	1,3	0,2
Espaço e forma	380,0 (2,0)	40,3	30,6	18,8	7,3	2,4	0,6	0,1
Mudanças e relações	371,5 (2,7)	46,3	24,0	16,5	8,4	3,3	1,1	0,3

Fonte: Microdados PISA 2012 – Brasil. Elaboração própria.

Notadamente, a tabela acima aponta a situação grave em que a maioria dos estudantes brasileiros se concentra. Observamos que em todas as subescalas há forte concentração de estudantes nos níveis mais baixos e menos de 10% destes jovens distribuem-se nos níveis superiores das subescalas. A busca por compreender tais resultados conduziu-nos à análise dos itens (públicos) divulgados pelo Consórcio Pisa.

A análise de DIF foi realizada considerando duas dimensões definidas pelo próprio Pisa: subárea da Matemática e contexto. Dos 109 itens de Matemática analisados, 43 apresentaram DIF. As Tabelas 3 e 4 mostram o número de itens com DIF, analisados, respectivamente, sob o aspecto das subáreas da Matemática e dos contextos.

Tabela 3: Distribuição dos itens com DIF segundo a subárea da Matemática - Pisa 2012

Subárea da Matemática	Número de itens com DIF em favor de	
	Brasil	Portugal
Incerteza	3	5
Quantidade	12	8
Espaço e forma	3	6
Mudanças e relações	5	1

Fonte: OCDE. Microdados Pisa 2012. Elaboração própria.

Tabela 4: Distribuição dos itens com DIF, segundo o contexto – Pisa 2012

Contextos	Número de itens com DIF em favor de	
	Brasil	Portugal
Pessoal	8	3
Educacional/Ocupacional	5	8
Público/Social	9	4
Científico	0	6

Fonte: OCDE. Microdados Pisa 2012. Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 3, itens das subáreas Incerteza, Espaço e forma e Mudança e relações mostraram-se mais difíceis aos alunos brasileiros, quando comparados aos resultados dos estudantes portugueses. Por outro lado, dos 20 itens da subárea Quantidade, 12 foram mais fáceis aos alunos brasileiros.

Com relação à Tabela 4, alguns dos itens que apresentam contextos nas categorias “pessoal” e “educacional/ocupacional” mostraram-se mais fáceis aos estudantes brasileiros, enquanto itens do contexto “científico” mostraram-se mais difíceis a nossos estudantes em comparação aos portugueses.

Esses resultados indicam, num primeiro momento, de forma exploratória, que alunos brasileiros tendem a ter melhor desempenho do que alunos portugueses quando o conteúdo avaliado se refere à Quantidade, se comparado com a subárea Mudança e relações, por exemplo. Ao mesmo tempo, itens do contexto científico tendem a ser bastante difíceis aos estudantes brasileiros. Tais fatos apontam um possível caminho na tentativa de encontrar um padrão para explicar o DIF entre esses dois grupos. Cabe observar que esses resultados são análogos aos observados em outro estudo desenvolvido com os dados do Pisa 2003 (Aguiar & Ortigão, 2012).

De modo geral, as avaliações em larga escala, a exemplo do Pisa, tentam criar a ideia de que todos os estudantes precisam aprender as mesmas “coisas”, acentuando um ideal de universalização do conhecimento. A análise dos itens nos conduziu a muitas indagações? A qualidade dos sistemas educacionais pode ser medida pelos resultados no PISA? Como se constrói uma ideia de qualidade da educação por meio dos processos de mensuração?

Considerações finais

Os resultados obtidos neste estudo precisam ser analisados com cautela. Por um lado, porque os sofisticados procedimentos utilizados para detectar DIF são apropriados apenas para detectar o viés em potencial de um item e não possibilitam uma explicação de suas

causas. Para tanto, seria necessária uma articulação entre diferentes modalidades de pesquisa que contemplasse não somente análises estatísticas como também análises dos currículos escolares, das práticas pedagógicas e de características das escolas. Por outro lado, porque, no caso brasileiro, é necessário considerar na análise a enorme desigualdade na distribuição da educação. Há na literatura específica (Ortigão, 2005; Ortigão, Franco & Carvalho, 2007; Luppescu, 2005) fortes evidências empíricas de que a seleção de conteúdos escolares, os métodos de ensino e as práticas pedagógicas conduzidas nas aulas influenciam o modo como os estudantes aprendem matemática. Luppescu et al. (2005), por exemplo, afirmam que métodos interativos de ensino estão associados a mais aprendizagem tanto em matemática como em leitura. Além disso, esses métodos são mais frequentemente encontrados em salas de aula cujos alunos pertencem às classes mais favorecidas. Em contrapartida, nas aulas cujos alunos são economicamente mais carentes, é mais comum encontrarmos métodos tradicionais de ensino, que, para os autores, centram-se em processos pouco diversificados, que valorizam o treinamento e a repetição.

Do ponto de vista técnico, a prova do Pisa é construída com o rigor que a teoria do teste, em particular a TRI demanda. Inclusive é factível afirmar que os autores do Pisa deram um passo além ao construir os marcos teóricos dos três temas que são objetos do exame.

Do ponto de vista cultural, entretanto, os conteúdos das perguntas que o Pisa apresenta seguem respondendo à perspectiva de certos setores da sociedade. De modo geral, pode-se afirmar que a análise dos itens de matemática da prova Pisa reflete os pontos de vista de setores da sociedade e, por essa razão, alguns dos conteúdos encontram-se distantes de alunos que formam parte de grupos sociais com diferenças culturais, sociais e econômicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, A., & Ortigão, M. I. R. (2012) Letramento em Matemática: um estudo a partir dos dados do Pisa 2003. *Boletim de Educação Matemática – Bolema* (impresso), Unesp, Rio Claro, v. 26, p. 1-21.
- Andriola, W. B. (2006) Estudo sobre o viés de itens em testes de rendimento: uma retrospectiva. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17(35), p. 115-134.
- Brasil. (2013) *Relatório Nacional Pisa 2012: resultados brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
- Barriga, A. D. (2018) A PROVA PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: Ortigão, M. I. R. (Org.). *Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: diálogos sobre o Pisa*. Curitiba: Editora CRV, p. 17-36.
- Fidalgo, A. M. (1996) Funcionamiento diferencial de los ítems. In: MUÑIZ, J. (Org.). *Psicometría*. Madrid: Universitas, 1996.
- Fonseca, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004
- Luppescu, S. (2017) *Improving Chicago's Schools: Survey Report 2005*. Disponível em: www.consortium-chicago.org/publications. Acesso em ago. 2017.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2016) *Pisa 2015 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. (2013) *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Ortigão, M. I. R., & Santos, J. R. V. (2019) *Avaliação e Educação Matemática: pesquisas e delineamentos*. Brasília: Editora da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática (no prelo).
- Ortigão, M. I. R.. (2018) *Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: diálogos sobre o Pisa*. Curitiba: Editora CRV.
- Ortigão, M. I. R., Santos, M.J.S, & Lima, R.L. (2018) Letramento em Matemática no Pisa: o que sabem e podem fazer os estudantes?. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.26 n.2, p. 375-389.

Ortigão, M. I. R. & Pereira T. V. (2016) Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Cultura*, Edição especial: avaliação das escolas: políticas, perspectivas e práticas, p. 157-174.

Ortigão, M. I. R. (2014) Estudo comparativo entre escolas situadas em periferias e em capitais brasileiras sobre ênfases curriculares em Matemática, a partir da análise do comportamento diferencial do item (DIF) na Prova Brasil. *Relatório técnico: Prociência*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ortigão, M. I. R., Franco, C., & Carvalho, J. B. P. (2007) Adistribuição social do currículo de Matemática: quem tem acesso a tratamento da informação? *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 9. n. 2, p. 249-273.

Ortigão, M. I. R. (2005) *Currículo de Matemática e desigualdades educacionais*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Rio de Janeiro. Brasil.

Soares, J. F. (2005) Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Brock, C., & Schwartzman, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-118.

Soares, M. B. (2004) Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17.

Soares, T. M., Genovez, S. F. M., & Galvão, A. F. (2005) Análise do comportamento diferencial dos itens de Geografia: estudo da 4ª série avaliada no Proeb/Simave 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 113-125.

Relato da condução e prática de uma Criação Colaborativa em Teatro na escola: estímulo à produção artística de jovens estudantes

Gimmler Netto, Maria Amélia

Profesora na Universidade Federal de Pelotas/UFPeL (RS - Brasil) e Doutoranda na Universidade Federal da Bahia/UFBA (BA - Brasil), mamelianetto@gmail.com

RESUMO

Este texto trata de uma ação artístico-educativa realizada em uma escola pública de ensino fundamental na região extremo sul do Brasil. Tal ação envolveu a formação de professores de teatro vinculados ao *Curso de Teatro-Licenciatura da UFPeL/ Universidade Federal de Pelotas* e buscou desenvolver capacidades para a condução de processos criativos colaborativos em artes cênicas na escola. As noções de Pré-texto para o Drama como método de ensino, segundo Beatriz Cabral, bem como a de Encenação para o Jogo de aprendizagem brechtiano, conforme Ingrid Koudela são abordadas para fundamentar a prática criativa cênica realizada na escola, que teve como ponto de partida o texto dramático *Guanabara Canibal*, de Pedro Kosovski.

PALABRAS CLAVE: Pedagogia do teatro, criação colaborativa, formação de professores, encenação na escola.

ABSTRACT

This text presents an artistic-educational action developed in a public elementary school in the extreme southern region of Brazil. This action involved the formation of theatre teachers linked to the course of *Teatro-Licenciatura da UFPeL/Universidade Federal de Pelotas* and sought to develop skills to conduct collaborative creative processes in performing arts at school. The notions of Pre-text for Drama for learning, according to Beatriz Cabral, as well as the Staging for the Brechtian Learning play, as Ingrid Koudela are approached to substantiate the scenic creative practice performed at school, which had as a starting point the dramaturgy of the play *Guanabara Canibal*, by Pedro Kosovski.

KEYWORDS: Theatre pedagogy, collaborative creation, teacher training, staging at school.

DESARROLLO

Esta comunicação tratará da ação “Teatro Colaborativo com Jovens” que foi desenvolvida com professores em formação inicial e continuada, estudantes e alunos egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e jovens estudantes, de uma turma do último ano do ensino fundamental do ensino básico, da Escola Técnica Estadual Professora Silvia Mello. O referido curso foi fundado em 2008, no período de reestruturação e expansão das universidades brasileiras (REUNI) e forma professores de teatro aptos a atuarem em escolas públicas, privadas e em contextos comunitários. A escola citada fica no bairro Fragata, um dos maiores e mais populosos bairros de Pelotas, cidade ao sul do Rio Grande do Sul.

Objetivos e fundamentação teórica

A ação foi realizada no período das aulas de artes e as atividades previstas tiveram como objetivo praticar a criação teatral colaborativa na escola e detectar os desafios do professor, professora, ou equipe que conduz um processo criativo coletivo nestes moldes. Buscou-se, através de atividades experimentais, que os alunos da educação básica vivenciassem

um processo colaborativo de criação artística. Já em relação à formação dos professores, buscou-se encontrar estratégias individuais e coletivas de condução de processos criativos colaborativos, seja na escolha e composição de estímulos, seja na solução de conflitos inerentes ao processo criativo.

Dentro do campo da Pedagogia do Teatro, esta ação se fundamenta em princípios inerentes à duas metodologias que são o Drama como método de ensino (*Process Drama*) e o jogo de aprendizagem no trabalho com a peça didática de Brecht (*Lehrstück*).

Uma característica do *Process Drama* é a criação coletiva de narrativa cênica a ser desenvolvida em ambiente educativo. Esta criação visa a autoria coletiva da narrativa e tem o uso do pré-texto como ponto de partida. Elegido pelo professor condutor o pré-texto é apresentado aos participantes no início do primeiro encontro do processo, que é também o primeiro episódio da narrativa a ser criada pelo grupo. Posteriormente, o processo desenvolve-se por meio de episódios encadeados uns aos outros, porém funcionando como unidades dramáticas em si. Durante o processo são apresentados aos estudantes outros estímulos à criação coletiva como objetos, adereços, imagens, novos textos, figurinos e elementos de ambientação cênica que criam uma realidade ficcional em sala de aula. A autora brasileira Beatriz Ângela Cabral salienta que “ambientação cênica e teatralidade referem-se à possibilidade (...) de se envolver na fantasia despertada pelo contexto da ficção intensificado pela participação ativa num evento teatral. (Cabral, 2012, p. 30) Ao construir suas próprias narrativas os estudantes, encarados como coautores, participam da criação apropriando-se das novas informações trazidas e formulando suas intervenções e proposições a partir de seus interesses pessoais e das negociações coletivas que a criação da narrativa provoca.

Já o aprendizado teatral desenvolvido a partir do jogo com a peça didática de Brecht, a *Lehrstück* brechtiniana, baseia-se na criação de um ato artístico coletivo onde participantes e público envolvem-se no fazer teatral e na discussão da temática social discutida por meio da peça didática. Para a pesquisadora brasileira Ingrid Koudela, a escolha de um ou mais textos literários é um alimento para a criação do ato artístico coletivo, ou seja, um estímulo criativo para a composição de cenas teatrais em grupo, podendo envolver inclusive os espectadores na criação. Parte-se de um texto dramático para gerar uma confrontação com um modelo de ação. Modelo este que se encontra “prefigurado no texto eu em materiais de pesquisa reunidos em torno do tema” (Koudela, 2008, p.45) e que passa a ser experimentado cenicamente, em coletivo. Para a autora, o conceito de encenação se refere a uma trajetória que vai da eleição do tema ou de um texto escrito até a composição cênica final e visível, seja apenas à equipe, aos espectadores, ou a ambos. Nesta perspectiva, entende-se que a encenação lida com o planejamento, a composição e a construção de um produto cênico criado a partir de um modelo de ação. Surge daí um resultado cênico que pode ou não culminar na apresentação pública.

O contexto de aplicação e participação

A ação “Teatro Colaborativo com Jovens” desenvolveu-se entre setembro e outubro de 2018. O projeto iniciou com visitas à escola, reunião com equipe diretiva, visita às salas de aula e à turma específica. Os encontros se deram nas quartas-feiras nos dois últimos períodos do turno da tarde que começavam após período de intervalo. Foi usada a carga horária da aula de artes e parte do tempo da aula de Educação Física, gentilmente cedida pela escola. Os espaços escolares disponíveis foram, ora a sala de teatro, uma sala de aula com suficiente espaço vazio, onde já havia algum material de cena e um grande colchonete, ora a sala de audiovisual, equipada com ar condicionado, cortinas e aparelhos de mídia.

Em paralelo às visitas iniciais na escola foi organizada da universidade, a equipe de professores colaboradores que contou com quatro professores, sendo eles: os professores em formação inicial Verônica Diaz e Alisson Godoy, ambos graduandos, a professora de artes da escola Luana Franz e a professora da área de pedagogias do teatro na universidade Maria Amélia Gimmler Netto. A lista de chamada da turma 921, que participou da ação,

apresentava o nome de vinte e dois estudantes, jovens meninos e meninas entre os 14 e os 16 anos de idade.

Foram realizados dez encontros. A equipe de professores costumava se encontrar um tempo antes e depois das aulas, na sala dos professores da escola, para finalizar a definição de ações, organizar as salas e materiais de cena ou discutir acontecimentos de aula. Foi usado, também, o recurso de um grupo virtual para trocas de arquivos e mensagens, para agilizar a comunicação coletiva entre a equipe de professores.

Desenvolvimento do processo criativo na escola

O processo iniciou com a apresentação do pré-texto aos estudantes do nono ano. Um dos professores leu o trecho do prólogo da publicação da peça Guanabara Canibal, texto dramático de autoria de Pedro Kosorowski. O autor trata da, ainda indigesta, situação colonial do Brasil e da triste cultura nacional de aplauso aos colonizadores (do passado e do presente) intrinsecamente ligada ao genocídio dos povos originários (passado e presente) e ao detrimento de valores dos indígenas brasileiros. A peça discute assuntos que, apesar de abafados por grande parte da população, da mídia e dos governantes, não deixam de inquietar a muitos brasileiros e brasileiras.

A peça traz fragmentos de episódios que são desconexos entre si, porém encadeados em forma de situações, diálogos e personagens que interessaram à equipe de professores, tanto pelo seu conteúdo, como pela sua forma. A discussão social abordada e a inteligente ironia presente em alguns diálogos foram pontos de desafio para o trabalho com os jovens. Interessava discutir conjuntamente com os estudantes: Quem são as pessoas que, hoje em dia, podem ser chamadas de brasileiros e quem pode ser chamado de estrangeiro, neste país de dimensões continentais que é o Brasil?

Foram selecionados alguns trechos do texto dramático e estes foram apresentados aos estudantes, primeiramente em forma de leitura simples seguida de debate e depois em forma de leitura dramática. No primeiro dia foi realizado um debate em que se sondou os pensamentos e as conexões que os jovens podiam estabelecer a partir da provocação do pré-texto. Falou-se na chegada das naus portuguesas ao Brasil e se esse fato poderia, ou não, ser considerado uma descoberta. Falou-se em guerras e grandes viagens intercontinentais. Lembrou-se da história do Rio Grande do Sul, da Revolução Farroupilha, das pessoas negras escravizadas que foram trazidas para o estado, dos índios que foram em grande número assassinados. Mas também foi lembrado que muitos deles ainda podem ser vistos pelas ruas de Pelotas e pelas beiras de estradas no interior do estado, vendendo seus artesanatos. Falou-se também dos imigrantes haitianos que estavam no centro de Pelotas vendendo produtos importados e baratos expostos no chão em uma rua central. Foi uma surpresa bastante positiva para a equipe a quantidade de assuntos que a leitura do trecho da peça gerou na turma de jovens.

Foi pedido então que cada estudante pensasse em uma ideia de cena a partir do texto e do debate e que escrevesse a cena em um papel. Depois disso que falasse a sua ideia para turma. A maioria dos estudantes fez a tarefa, mesmo que com muita dificuldade ainda para entender o que é uma cena. Dos que fizeram poucos quiseram falar para a turma. Uma das características observadas no grupo de jovens estudantes foi a timidez para falar ideias ao grande grupo. Este foi um ponto específico ao qual foi dada bastante atenção, pela equipe de professores. Como propiciar um ambiente favorável à expressão de ideias individuais ao coletivo?

O segundo estímulo foi a leitura dramática de um diálogo da peça Guanabara Canibal. Segue um pequeno trecho inicial da cena “Machado”:

DOIS HOMENS, chamados de BRASILEIROS por cortarem árvores, conversam sobre o machado:

UM BRASILEIRO: Dizem que isto é um machado. O primeiro dentre muitos outros que a gente vai negociar. (...)

OUTRO BRASILEIRO: Também dizem que seu aço é infinitamente superior ao nosso pau e pedra e o fio da sua lâmina cria a ilusão de que a gente vai ganhar tempo. Mas não: esse machado vai esgotar o tempo da gente e consumirá toda a nossa força de trabalho.

UM BRASILEIRO: a gente vai construir barcos, casas e pontes.

OUTRO BRASILEIRO: E, claro, a gente vai rachar os crânios de nossos inimigos. É o que dizem... (Kosovski, 2017, p. 33-34)

Após a leitura os jovens estavam ainda muito tímidos e resabiados para desenvolver um diálogo sobre o assunto. A leitura foi feita novamente e uma nova tentativa de conversa realizada, primeiramente com foco nas impressões sobre o texto e depois sobre ideias para possíveis cenas a serem criadas. Foi um momento importante, pois os jovens ficaram mais pensativos do que expressivos. O debate não rendeu e nem a proposta de criação de ação para a realização desta cena foi realizada. Optou-se por deixar que ocorresse a assimilação e acomodação desta provocação e seguiu-se apresentando novos estímulos.

O terceiro estímulo foi a leitura da cena “O primeiro a dizer Eu”, um pequeno monólogo apresentado dentro da peça.

EU: Quem aqui, nesta terra, será o primeiro a dizer eu? Há vergonha em triunfar diante da mudez? Uma linha mortal me separa do resto do mundo que não pode falar em nome próprio. Essa linha eu vou chamar de história: todos a desejam e quem não há cruzou só viu a metade do outro mundo. Eu vi o mundo inteiro! Antes disso, acreditavam que depois dessa linha não havia nada, apenas um vasto oceano, e mesmo os que acreditavam em alguma terra, negavam que aqui se falasse algo. (Kosovski, 2017, p. 31-32)

Esta cena causou reações nos jovens durante a leitura e a partir destas foi possível desenvolver uma conversa mais fluída. Surgiram algumas ideias de ações e imagens que foram registradas pelos jovens. Ao final pedimos que cada um contasse em voz alta para toda turma o que registrou. Desta vez, com bastante insistência por parte da equipe de professores, alguns jovens falaram suas impressões sobre a figura deste homem, a chegada das embarcações portuguesas ao Brasil, as dificuldades de sobrevivência, as intenções de se fazer esta viagem tão longa e perigosa.

Algumas ideias de cenas começaram a surgir, com a presença de navios, de ondas do mar, de homens em farrapos, de ratazanas se movendo dentro de barcos. Imagens ainda muito vinculadas ao contexto de cenas audiovisuais, que poderiam estar em um filme ou em uma série de TV, mas que dificilmente poderiam ser criadas em teatro, com os poucos recursos que a equipe possuía no espaço escolar e com o pouco conhecimento teatral dos estudantes. Foi então que se começou a dialogar com a turma sobre as possibilidades concretas que existiam para que suas ideias fossem colocadas em ação teatralmente no espaço da sala de aula e no tempo disponível.

Passou-se para a leitura do último estímulo que foi o diálogo da cena “Primeiro contato”:

Escambo em 1502. /Duas vozes. /A primeira visão da Guanabara

UMA VOZ: Quero fazer negócio.

OUTRA VOZ: Eu digo sim do mesmo modo que digo não.

UMA VOZ: Se você disser que sim, você será como eu (...)

UMA VOZ: Você fuma?

OUTRA VOZ: Eu fumo.

UMA VOZ: Eu vou te dar cigarros. Cigarros americanos, com filtro, sem filtro, mentolados! De onde você terá muita fumaça e poderá contrair câncer. Você morre?

UMA VOZ: Eu morro.

OUTRA VOZ: Se você morre eu vou te dar doenças. Eu te darei varíola, malária, febre amarela, peste bubônica. Eu te contaminarei com um vírus que matará a sua gente como moscas e varrerá etnias inteiras para fora do planeta, em uma guerra biológica. Você planta? (KOSOVSKI, 2017, p.25-30.)

Depois da leitura desta cena a turma toda foi dividida em quatro grupos para que agora todos integrantes fossem estimulados a falar suas impressões e ideias ao pequeno grupo. A partir

desse momento cada professor passou a acompanhar a discussão de um grupo específico e, de quando em quando, os quatro professores tocavam seus postos para observarem o que estava acontecendo nos outros grupos. Outra mudança feita a partir deste momento foi a de deixar que os jovens trabalhassem mais autonomamente dentro da equipe, sem muita interferência dos professores nas discussões. Estes estavam ali para observar o debate, fazer perguntas, e apresentar alguma ideia ou esclarecimento, se solicitados pelos estudantes.

Após a definição das primeiras ideias cada grupo escolheu duas pessoas para realizar a leitura dramática da cena “Primeiro contato”. Após a leitura os jovens tiveram como tarefa o aprimoramento da ideia de cena criada, desta vez já com a definição de falas que seriam dadas pelos atores e atrizes. Elas poderiam ser idênticas ao texto original ou recriadas e adaptadas. Também foi solicitado que cada grupo elegesse um título para sua cena, que experimentasse as ações que os atores e atrizes iriam realizar e que definisse como seria o ambiente em que a cena aconteceria, que materiais seriam utilizados para criar este ambiente, o que vestiriam as personagens e se haveria uso de luz, música, vídeo ou outro recurso que necessitasse de trabalho técnico em cena. Os estudantes foram provocados para que cada grupo selecionasse para quais aspectos da encenação preferiam dar ênfase. Uma pessoa por grupo foi escolhida pelo coletivo e ficou responsável pelo registro escrito da cena. Os títulos elegidos para as cenas foram: “Entre a cruz e a espada”, “A Imperialista”, “Dois homens e uma montanha”, “Dois Clãs”.

Depois de elaboradas as imagens, personagens e um prévio roteiro o desafio foi estimular os jovens à ação. Para partir para a criação da ação cênica propriamente dita foi dado aos jovens o exercício de criar uma imagem estática/fotografia de cada cena criada, como se fosse uma sequência de História em Quadrinhos com, pelo menos, três imagens em sequência representando início, desenvolvimento e final.

Os quatro pequenos grupos organizaram-se de formas distintas para divisão de tarefas e de funções teatrais e coube aos professores darem o suporte adequado a cada modo de fazer que ia surgindo na medida em que os estudantes debatiam a temática e definiam suas ideias de cena.

Em “Dois Homens e uma Montanha”, tanto a encenação como o trabalho de dramaturgia foi realizado por meio de um recorte do texto original. Uma dupla de meninas, a Rafaela e a Micaelen trabalharam juntas na elaboração do texto e da direção de cena e a atuação ficou a cargo de outra dupla, que variou bastante pois muitos estudantes deste grupo faltavam às aulas. Em “Entre a Cruz e a Espada” a atuação ficou com uma dupla de meninas, a Camille e a Carolina e a ideia de encenação partiu de Camille, mas depois foi tomando um caráter tão coletivo que ficou difícil identificar quem assumia qual papel, pois as quatro meninas se intercalavam nesta função. O recorte do texto inicialmente ficou a cargo de uma menina, a Kailane, mas depois na hora da cena todas interferiam muito em tudo. E assim elas se entendiam muito bem, inclusive. Em “Dois Clãs” a maioria dos integrantes optou por apenas atuar e na equipe se destacou a figura do estudante Alison como encenador e como dramaturgo. Os demais meninos preferiram acatar as escolhas de Alison e ter uma participação mais modesta na troca de ideias. Em “A Imperialista” foi um estudante, o Kevin quem teve a ideia inicial e foi quem assumiu a condução da cena, porém neste grupo, mesmo havendo uma figura assumindo mais a condução, todos discutiam as ideias e iam e faziam combinações coletivamente. O estudante Guilherme, que foi quem fez a personagem título da cena, foi também quem mais se responsabilizou pelo texto e os outros meninos preferiram apenas atuar.

Conforme as cenas foram sendo elaboradas surgiu a necessidade da composição de cenografia com objetos de cenário, adereços, figurinos, bem como o uso de recursos técnicos para utilização de música, por exemplo. Os estudantes fizeram listas e foram em busca de trazer alguns itens para a aula. Já os professores organizaram os pedidos e puderam contar com a sala de vestuário do curso universitário onde foi feito o empréstimo de materiais.

Chegado o momento de finalizar o trabalho a equipe de professores tinha a expectativa de que a turma quisesse apresentar o resultado para outras turmas e professores da escola. Porém em conversa com os estudantes eles não demonstraram interesse em realizar apresentação para pessoas estranhas ao processo. Todos estudantes concordaram que queriam realizar a apresentação final das cenas criadas, com o máximo de detalhes possíveis, porém apenas para os colegas da turma. A equipe de professores insistiu um pouco e argumentou em favor da apresentação pública, mas sem sucesso. O desejo dos jovens foi respeitado.

Independentemente de haver ou não convidados externos ao processo o dia da apresentação marcou sua finalização, gerando um acontecimento teatral com o maior rigor artístico possível. Professores e estudantes ocuparam-se de organizar a sala, definir o espaço de palco e plateia, arrumar figurinos e cenários e posicionar as câmeras para fotos e filmagens. Houve ainda a realização de um último encontro entre estudantes e a equipe de professores, no qual se deu um retorno para os estudantes sobre como os professores avaliaram o processo criativo e a apresentação final. Foram mostrados vídeos e fotos do acontecimento teatral final em um clima bem descontraído, festivo e de despedida.

Formas de avaliação

Os estudantes agiram como atores, diretores, autores, cenógrafos e, também, como expectadores dos seus colegas. A partir da apresentação final das quatro cenas criadas desenvolveu-se o trabalho de mediação em forma de diálogos e explicações em que os jovens expuseram as suas ideias, sensações e percepções a partir do que assistiram de seus colegas.

A atividade de mediação foi realizada em parceria entre professores e estudantes. Entende-se aqui a mediação como uma profunda avaliação da experiência estética experienciada pelos jovens estudantes. A tarefa de mediação tem seu foco no acontecimento e desenvolve no estudante a capacidade de dar atenção ao outro. Também é uma atividade que provoca que os estudantes leiam a situação à sua maneira e exponham o seu ponto de vista sobre o acontecimento. Segundo Jorge Larossa “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. (Bondia, 2002, p.27) Desta forma, o saber gerado pela experiência poética se potencializou em saber estético por meio da mediação que ampliou a capacidade de oralização de ideias e de percepções individuais nos jovens.

A mediação se apresentou assim como ponto de interesse avaliativo. A elocução dos jovens, ou seja, a sua ação de demonstrar um pensamento através da utilização de palavras, desenvolveu-se perceptivelmente. Muitos deles, de maneira ainda muito sensível, expressaram o crescimento da sua capacidade de se posicionar perante o coletivo. Esta ação pode ser apontada como um resultado concreto do fazer teatral colaborativo na escola. Ao início do projeto, os jovens, mesmo habituados à turma de colegas e à professora, demonstraram dificuldade para expor as suas ideias uns aos outros e aos professores. Já no debate realizado em meados do processo e sobretudo no final, a maioria deles expressou oralmente para o grande grupo as suas opiniões e avaliações sobre a atuação dos colegas. Alguns jovens, inclusive, conseguiram elaborar e expor uma autoavaliação sobre seu desempenho em cena e no processo.

Resultados e conclusões

A aprendizagem teatral por meio do processo colaborativo se trata de um processo de criação conjunta em que a realização de acordos em grupo faz parte do desenvolvimento de cada aula. Desde o início da experiência aqui relatada os estudantes foram alertados desta peculiaridade. Também foi esclarecido, já na primeira aula, que a individualidade propositiva de cada um e de cada uma seria fundamental ao processo e que os professores e professoras pretendiam identificar a potencialidade de cada estudante, individualmente,

e a sua contribuição específica na criação cênica. Assim, os jovens foram estimulados a observar as suas habilidades e afinidades e a fazer escolhas e definir suas funções na composição grupal. Desta forma quem os observasse em ação, neste caso a equipe de professores, deveria conseguir entender qual, ou quais pessoas estavam executando quais funções criativas dentro do processo.

Especificamente em relação ao teatro como área de conhecimento, a aprendizagem propiciada aos estudantes foi a dos fundamentos básicos da linguagem teatral. Como fundamentos básicos entenda-se: ação cênica, atuação, criação de personagens, interpretação de texto, expressão corporal e vocal, criação de cenário e figurinos, sonoplastia, relação palco-plateia e criação dramatúrgica. Tais fundamentos foram aprendidos na prática realizada em sala de aula, por meio da vivência artística. Além disso, os jovens estudantes puderam criar cenas teatrais autorais e agir como encenadores, dramaturgos, atores ou cenógrafos, sempre em função da afinidade, habilidade e interesse de cada um e dos acordos feitos em coletivo.

A partir de estímulos textuais pré-selecionados os estudantes também experimentaram a discussão de temas sociais relevantes para a realidade brasileira e sul-brasileira. A audição, leitura e discussão de trechos do texto dramático, apresentado a eles como pré-texto, gerou no coletivo o debate de ideias e a reflexão. Neste ponto abre-se espaço/tempo em sala de aula, para os acordos coletivos, sejam baseados no consenso ou no dissenso de ideias.

A experiência acima relatada, embora tenha atingido um resultado artístico final, criado, apresentado e fruído em sala de aula, teve seu foco no processo criativo. Ela voltou-se para a experimentação de estratégias que garantissem ao professor de teatro ser capaz de conduzir um processo criativo colaborativo em sala de aula. E não uma montagem teatral onde texto e encenação sejam pré-concebidos pelo professor sozinho, o que costuma acontecer em muitas práticas escolares. Pois o mais comum é encontrar processos que reservam ao estudante, sem experiência teatral, o papel de atuar em um roteiro de texto e ações já pré-definidas pelo professor, que sozinho desenvolve grande parte autoral da experiência, cabendo aos estudantes experimentarem apenas a autoria da atuação como função teatral.

O desafio colocado aos professores em formação foi o de deixar que a autoria total da experiência teatral fosse, ao máximo possível, dos estudantes. O exercício intelectual de criar texto, esquema de cenas, marcações de ação e composição cenográfica, integrado à experiência prática criativa da atuação, foi o desafio colocado aos jovens estudantes pela equipe de professores. Assim sendo o papel do professor aqui deixou de ser o de conceber sozinho uma proposta teatral a ser experimentada pelos estudantes em sala de aula, mas sim, o de criar estímulos em equipe e dar apoio e suporte técnico suficiente para que os próprios estudantes concebessem em colaboração, entre si e com os professores em equipe, a experiência a criativa desde o início até o final. Um exercício de confiança em si mesmo, no outro e no processo criativo em si. Um elogio à atuação autoral de jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bondía, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- Cabral, Beatriz Ângela. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo: Hucitec, 2012;
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013;
- Kosorvski, Pedro. *Guanabara Canibal*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017;
- Koudela, Ingrid. *A encenação contemporânea como prática pedagógica*. in: Urdimento – Revista de Estudos Pós-graduados em Artes Cênicas do PPGT/UDESC, N°10, 2008;
- Netto, Maria Amélia Gimmler; FERNANDES, Fernanda Vieira. “*Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de Cenas*”: encenação em processo colaborativo de criação teatral in: RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. Edição Especial - V EnProCult. v. 3, Jaguarão: Claec, 2017.

Propuesta de formación e investigación en protección de datos en Educación Superior

Gallego-Arrufat, María-Jesús¹; Torres-Hernández, Norma²

¹Universidad de Granada, mgallego@ugr.es

²Universidad de Granada, normath@ugr.es

RESUMEN

En la sociedad del conocimiento existe una fuerte conexión entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la protección de datos y la privacidad, que debe tener una importante repercusión en el ámbito educativo. El punto de partida de esta comunicación es la necesidad de formación de los agentes educativos y se enfoca al carácter preventivo en el uso responsable y seguro de los datos. Busca la mejora de la competencia digital del docente en formación y es parte de una estrategia formativa y de investigación basada en el diseño cuyo eje fundamental es la inclusión de la seguridad digital en materias centradas en la tecnología educativa y los materiales educativos basados en tecnologías. Se pretende el diseño de un modelo de formación potenciado por la tecnología que beneficia inicialmente a dos centenares de estudiantes de grado en Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE

Protección de datos, educación superior, seguridad digital, investigación basada en el diseño, tecnología educativa

ABSTRACT

In the knowledge society there is a strong connection between the use of information and communication technologies, data protection and privacy, which must have a significant impact on education. The starting point of this communication is the need for training of educational agents and focuses on the preventive character in the responsible and safe use of data. It seeks to improve the digital competence of teachers in training. It is part of an educational strategy and the design-based research whose fundamental emphasises is the inclusion of digital security in subjects focused on educational technology and technology-based educational materials. The aim is to design a training model enhanced by technology that initially benefits two hundred undergraduate students in Education Sciences.

KEYWORDS

Data protection, higher education, e-safety, design-based research, educational technology.

Esta comunicación incluye una propuesta de formación e investigación, dirigida al uso responsable de datos institucionales y personales en educación superior. Se centra en la tecnología educativa y se concreta en el área *seguridad* de la competencia digital docente.

Objetivos

El objetivo general es contribuir a mejorar el nivel de conciencia acerca de la responsabilidad que implica para los futuros educadores la protección de datos personales de menores, jóvenes y adultos.

Los objetivos específicos son:

1. Diseñar una propuesta formativa sobre contenidos relacionados con la *protección de datos personales* en el marco europeo DigComp, que incluya la experimentación en diferentes asignaturas de Educación Superior.
2. Elaborar un proyecto, en forma de investigación basada en el diseño, que aborde la problemática del área de protección de datos personales.

Fundamentación teórica

Las tecnologías posibilitan vivir en una sociedad conectada en red en la que es preciso valorar riesgos en la seguridad de la información (Orellana, 2017). La dualidad sociedad-tecnología comporta la necesidad de promover el desarrollo de una competencia digital que permita actuar en las diferentes esferas de la vida de una persona (Bartrina, 2014). La educación en este sentido no solo implica el conocimiento, sino también saber aplicar y actuar en diversas situaciones en las que la información o los datos personales pueden verse vulnerados.

Es innegable la fuerte conexión existente entre las tecnologías, la protección de datos y la privacidad de la información. Según el Marco Europeo DigCompEdu (Redecker, 2017) en el área *Protecting personal data and privacy*, se demanda la competencia digital específica en materia de protección de datos en ambientes digitales cuando se trata de tomar medidas para proteger datos confidenciales y recursos (por ejemplo, calificaciones de los estudiantes, exámenes) y para compartir información administrativa tales como datos de compañeros, estudiantes y familias, así como información personal.

Las orientaciones educativas y legislativas que informan de las competencias digitales docentes en materia de protección de datos en centros educativos se describen en tres documentos clave: el Marco Común europeo de la Competencia Digital para educadores (DigCompEdu, 2017), el Marco Común de la Competencia Digital Docente (MCCDD) (INTEF, 2017) y la Ley de Protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD, 2018). El Marco Común de la Competencia Digital Docente presenta un área de Seguridad amplia e incluye, junto con la protección de datos personales e identidad digital, la protección de los dispositivos y los contenidos digitales propios, la protección de la salud y del entorno (INTEF, 2017). En España, la LPDPGDD (2018) garantiza y ampara los riesgos y abusos derivados del tratamiento de datos personales. Su conocimiento es obligado para su cumplimiento (Garriga, 2016). Resulta fundamental concienciar a profesorado y estudiantes de qué actividades pueden considerarse penales y saber cómo y cuándo actuar e informar de actos que vulneren la protección de datos y la privacidad e intimidad del alumnado o de cualquier miembro de la comunidad educativa. Esta obligación está recogida en la disposición adicional vigésimotercera de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2018) que señala que en el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad. El profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias quedarán sujetos al deber de sigilo.

Los datos personales son cualquier información que pueda identificar o ser identificable para un individuo. Se generan por un variado número de acciones y en diferentes contextos. En el caso de la educación, cada estudiante representa una fuente de datos de incalculable valor. Los datos digitales han sido definidos por Kitchin (2014) como formas digitales con posibilidad de extraerse desde diferentes recursos tecnológicos que pueden ser de diferente tipo: números, caracteres, símbolos, imágenes, ondas electromagnéticas, información de sensores y sonidos.

En un debate sobre la privacidad, Jones (2019) señala que los estudiantes universitarios revelan datos e información a la institución y a terceros de muchas maneras sin capacidad de controlar dichas divulgaciones. Y es aquí donde radica la importancia de la protección de datos que tiene como propósito proteger la intimidad y otros derechos fundamentales del ser humano frente a riesgos y delitos derivados de la recopilación, tratamiento, uso y difusión

indebidos de la información. Por sus repercusiones en diversos ámbitos de la vida social, la protección de datos personales y la privacidad es un tema que actualmente no solo adquiere valor e importancia en el ámbito jurídico. En ámbitos como el educativo, el económico, de la medicina y de la tecnología, cada vez se incide más en su observancia y los estudios e investigaciones sobre el tema son cada vez más frecuentes.

El impacto de los medios y dispositivos digitales en educación es una de las razones por las que la formación y la concienciación se han convertido en un objetivo clave en el debate de las políticas educativas y sociales en la última década. Pangrazio & Selwyn (2019) señalan la importancia de la protección de datos y plantean un marco crítico en el que la educación debe jugar un papel determinante.

El Plan de confianza en el ámbito digital del Ministerio de Economía y Empresa (2013) señalaba que España ocupaba la primera posición en cuanto a la preocupación de los ciudadanos sobre la protección de la información de datos personales, tanto en el ámbito público como en el privado (Figura 1). Un lustro después la tendencia es similar, como pone de manifiesto el informe de la Sociedad Digital en España de 2018 (Martín, Suero, Suso, & Torres, 2019). El 82.2% de la población tiene preocupación por la privacidad de los datos personales en Internet, aunque son los jóvenes quienes muestran una concienciación más baja respecto a la privacidad de sus datos.

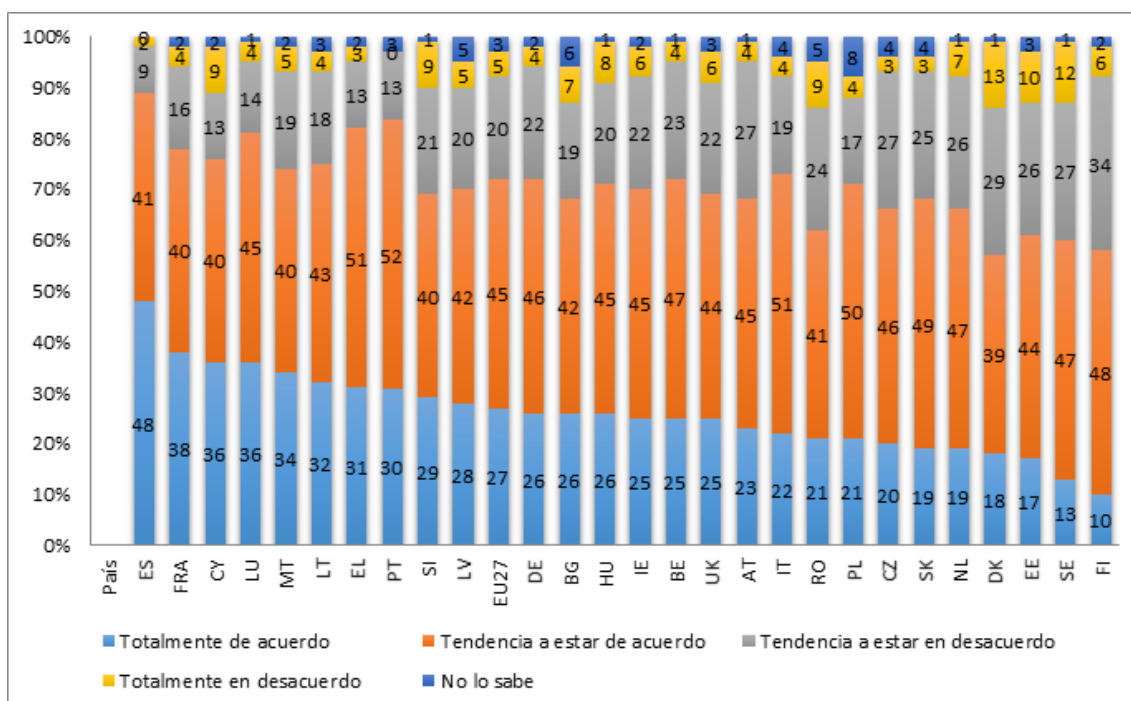


Figura 1. Preocupación de los usuarios por la protección de sus datos personales. Fuente: Plan de Confianza en el ámbito digital (Ministerio de Economía y Empresa, 2013)

Un estudio reciente con 317 estudiantes de Magisterio muestra que solo el 7% ha participado en alguna acción formativa sobre temas relacionados con la seguridad digital (Gallego-Arrufat, Torres-Hernández & Pessoa, 2019) y cuando se analiza la competencia digital de profesorado de Secundaria en formación, según Napal, Peñalva-Vélez, & Mendióroz (2018), los resultados muestran un nivel básico en lo que se refiere a protección de datos personales.

Desde una perspectiva educativa, los datos anteriores muestran con claridad la importancia que tiene la formación y una mayor concienciación en el uso de las TIC y en la enseñanza de la seguridad online (Chou & Peng, 2011) para atender a las demandas sobre competencias digitales para el mundo laboral de los futuros docentes. Garantizar un uso seguro de las redes y los sistemas de información en el futuro pasa necesariamente por la formación

de los futuros educadores, quienes tienen una elevada responsabilidad en contribuir a un ciberespacio abierto, seguro y protegido.

Contexto de aplicación

Este proyecto de formación e investigación, dirigido a futuros educadores, trata de paliar el déficit formativo existente en esta área de la competencia digital. La propuesta de aprendizaje se desarrolla en los grados de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Participantes

Está diseñado para estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación que cursan asignaturas TIC entre las que se encuentran Tecnología Educativa, Diseño Desarrollo y Evaluación de materiales educativos basados en TIC, y Recursos Didácticos y Tecnológicos Aplicados a la Educación Primaria, así como el Prácticum en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social.

Propuesta de investigación basada en el diseño

Del análisis de la literatura sobre competencia digital en el ámbito universitario se deriva por un lado la existencia de un bajo nivel competencial en materia de protección de datos personales y por otro la necesidad evidente de formación en esta materia.

Plantear acciones formativas y de sensibilización hacia una problemática que no es ajena a la adquisición de competencias digitales y profesionales posibilita que en un futuro inmediato se pueda contar con educadores con sólidas capacidades y competencias digitales para apoyar y favorecer la resiliencia y afrontar problemas asociados al uso inadecuado de Internet o a la exposición de riesgos entre el alumnado (Bartrina, 2014). Así lo hemos podido evidenciar en un taller sobre seguridad digital y privacidad en Internet con 153 estudiantes, quienes consideran que esta experiencia mejoró su conciencia sobre el respeto a la información privada y a la protección de datos y la importancia del consentimiento para la publicación de información o imágenes de terceras personas en Internet (Torres-Hernández, Pessoa & Gallego-Arrufat, 2019).

Por su repercusión en el ámbito educativo y tecnológico, se plantea una propuesta de investigación basada en el diseño o *design-based research* (DBR), que es un conjunto de métodos con un elevado potencial que contribuye a reconectar la investigación educativa con la práctica del mundo real. Se asume que es una metodología importante para comprender cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica (Design-Based Research Collective, 2003). En ella, la tecnología se integra en los entornos educativos y conduce a cambios en la organización, las relaciones alumnado-profesorado y otros factores que pueden ser investigados. Requiere de profesionales e investigadores que, bajo principios y fundamentos educativos sólidos, guíen proyectos y lleven a cabo una investigación rigurosa y reflexiva que ponga a prueba aprendizajes innovadores. Dado que en nuestro caso se asumen ambos roles en esta dirección, es posible entrelazar investigación y práctica, al combinar la investigación educativa empírica con el diseño de entornos de aprendizaje potenciados por la tecnología.

Como antecedentes de la propuesta se considera el tratamiento de contenidos sobre la seguridad digital como área de la competencia digital docente, la identidad digital, los problemas y riesgos asociados a Internet o la netiqueta. Durante el curso académico 2018-2019 se formaron 169 alumnos de los grados de Educación Primaria y Pedagogía mediante el "Taller sobre Seguridad digital y privacidad en Internet". Por otra parte tras la aplicación de un cuestionario sobre competencias digitales a futuros docentes se ha obtenido información de diagnóstico sobre prácticas en materia de protección de datos, respeto a la privacidad y acerca de la necesidad formativa en esta materia. De aquí surge esta propuesta cuyo desarrollo aparece en la Figura 2.

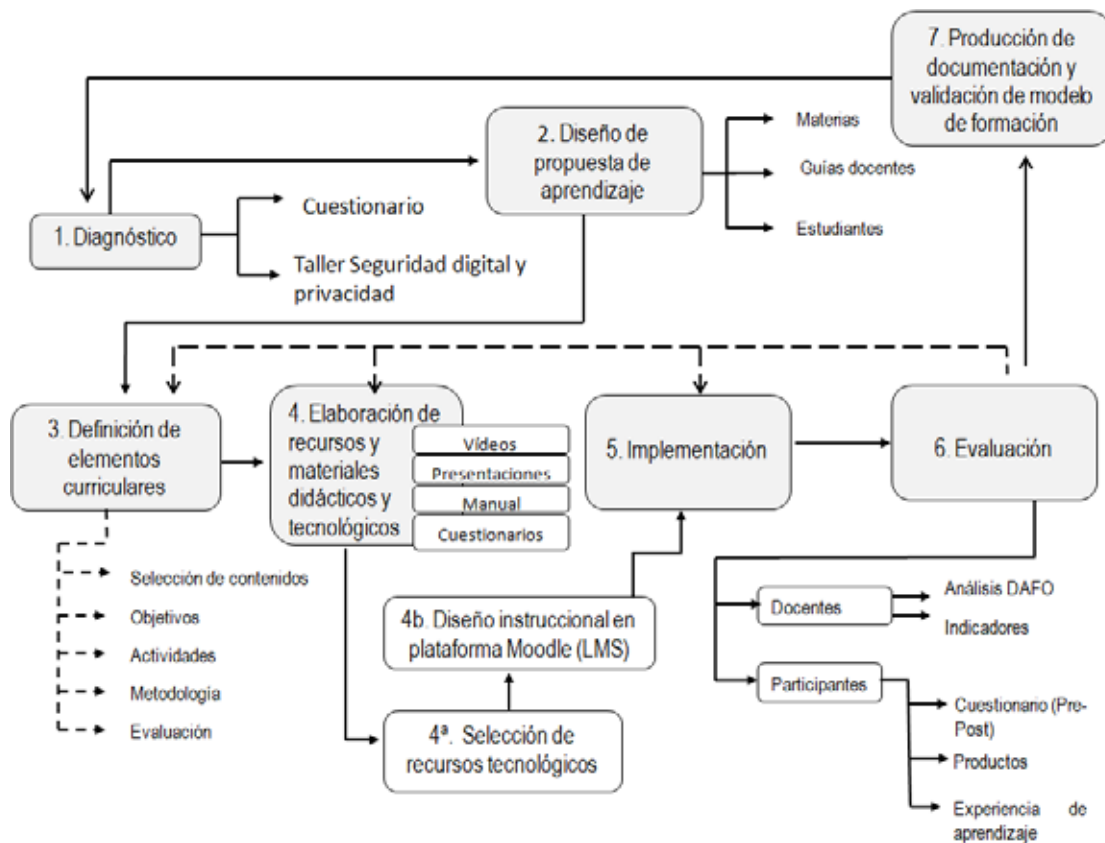


Figura 2. Proceso de investigación basado en el diseño sobre protección de datos.
Fuente: Adaptado de Amiel & Reeves (2008).

El diseño de contenidos tiene carácter multidisciplinar (Educación y Derecho) y transversal (Uso de la tecnología, Derechos universales y Educación en valores). Se basa en tres bloques:

1. La seguridad digital como área de la competencia digital docente.
2. Protección de datos de carácter personal: Conceptos básicos e importancia entre el saber y el hacer.
3. Tratamiento de datos en centros educativos, organizaciones e instituciones de prácticas.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje se opta por una combinación de metodologías activas para la formación basadas principalmente en la gamificación y el uso de la tecnología *bring your own device* (BYOD), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el trabajo cooperativo utilizando el entorno digital institucional de la universidad (LMS Moodle). Se apoya en la tutoría buscando promover el trabajo autónomo y colaborativo de los participantes para realizar las actividades individuales y grupales.

Entre las actividades propuestas se plantean la búsqueda, selección, evaluación y uso de información en Internet, la reflexión sobre experiencias y prácticas y la argumentación para la búsqueda de soluciones sobre incidentes críticos dados utilizando la herramienta *CoAnnotation* con vídeos seleccionados (Figura 3). Para la elaboración de contenidos y recursos digitales se plantea la vinculación con situaciones y necesidades propias de centros o instituciones educativas para hacer efectiva la transferencia del conocimiento a la sociedad en el contexto específico de aplicación del proyecto.

Los recursos tecnológicos se usan desde dos perspectivas: los que son elaborados para la formación (vídeos elaborados ad hoc, contenidos digitales, cuestionarios online y otros materiales disponibles en el LMS) y los que elaboran los participantes como parte de su aprendizaje (vídeos informativos, educativos o preventivos, infografías, *lesson plans*, talleres, cursos, campañas de sensibilización y/o prevención). Con ello se promueve la mejora de otras

competencias digitales tanto en el alumnado como en el profesorado (búsqueda, selección y evaluación de información, creación de contenidos digitales, resolución de problemas y comunicación y compartir información, seguridad, solución de problemas).



Figura 3. Ejemplo de vídeos seleccionados para actividades de reflexión y argumentación. Fuente: Agencia Española de Protección de Datos (<https://youtu.be/1aXMwS04zYI>)

Evaluación y resultados esperados

Se prevé una evaluación de participantes pertenecientes a los sectores de profesorado y estudiantes, junto con una evaluación externa. Para valorar los efectos en la mejora de los aprendizajes y competencias en materia de protección de datos personales y privacidad en Internet, se evaluará a los estudiantes mediante cuestionarios pre y post sobre conocimientos y prácticas de protección de datos, junto con la valoración de los productos realizados mediante rúbricas electrónicas (con la herramienta CoRubric) y la aplicación con un cuestionario final sobre el modelo. También se considera la realización de un análisis DAFO para detectar los ámbitos de mejora y retroalimentación que permitan posibles modificaciones y la adecuación del proyecto. A efectos de evaluación externa se solicitará a expertos externos nacionales e internacionales un informe de valoración sobre el grado de adecuación a los objetivos del proyecto de los materiales producidos.

En síntesis, la propuesta planteada se fundamenta en estudios realizados sobre la competencia digital en educación superior en diversos contextos, junto con una experiencia educativa, un diagnóstico elaborado resultado de un cuestionario sobre Seguridad digital y privacidad en Internet y las conclusiones y aportaciones de alumnado de los grados de Pedagogía y Magisterio tras su participación con anterioridad en un taller piloto.

La temática propuesta es novedosa en el ámbito educativo. Ofrece una alta viabilidad didáctico-pedagógica y un interés socio-educativo relevante, según las necesidades planteadas en diversos estudios e informes tanto nacionales como internacionales.

El proceso está en fase de programación. Se prevé su inicio en el curso académico 2019-2020, por lo que los resultados aquí se plantean en términos del logro de los objetivos propuestos:

- a) El beneficio de la implementación de la propuesta formativa para unos 200 estudiantes de grado de Ciencias de la Educación.

- b) La realización de proyectos y/o productos digitales que buscan sensibilizar sobre la importancia del uso adecuado de los datos personales para niños, jóvenes, adultos e instituciones educativas.
- c) La mejora del nivel de conciencia y responsabilidad en el uso de los datos institucionales y personales en Educación Superior, como base de mejores prácticas de los futuros educadores.

Como producto de la investigación basada en el diseño, desde la tecnología educativa se plantea como resultado la propuesta de un modelo de formación en protección de datos en un entorno de aprendizaje potenciado por la tecnología. Dicho modelo se propone como complemento a las necesarias acciones de sensibilización y concienciación para estudiantes, familias y profesorado en todas las etapas de la educación reglada con el objetivo común de construir las bases de la confianza digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40.
- Bartrina, M. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar*, 50 (2), 343-400. doi:10.5565/rev/educar.672
- Chou, C. & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education*, 14 (1), 44-53. doi:10.1016/j.iheduc.2010.03.006
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Gallego-Arrufat, M.J. & Torres Hernández, N. (2019). Protección y tratamiento de datos personales de alumnado y centros educativos en el Practicum. En E. Martínez-Figueira & M. Raposo-Rivas (Eds.). *Kit de supervivencia para Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Universitas.
- Gallego-Arrufat, M.J., Torres-Hernández, N. & Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 61 (4), 57-67. doi:10.3916/C61-2019-05
- Garriga, A. (2016). *Nuevos retos para la protección de datos personales. En la Era del Big Data y de la computación ubicua*. Madrid: Dykinson.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <https://bit.ly/1Y88rd6>
- Jones, K. M. (2019). Learning Analytics and Higher Education: A Proposed Model for Establishing Informed Consent Mechanisms to Promote Student Privacy and Autonomy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (24). doi:10.1186/s41239-019-0155-0
- Kitchin, R. (2014). *The Data Revolution: Big Data, Open Data, Data Infrastructures & Their Consequences*. London: Sage.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8 /2013, de 9 de diciembre, para la Mejora Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295. 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://cutt.ly/2MgmVG>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, núm. 294. 6 de diciembre de 2018. pp.119788- 119857. Recuperado de <https://bit.ly/2zMsCpj>
- Martín, J.M.; Suero, C.; Suso, A.; & Torres, J. (2019). *Sociedad Digital en España, 2018*. Madrid: Taurus/Fundación Telefónica. Recuperado de <https://bit.ly/2HNJTUH>
- Ministerio de Economía y Empresa (2013). *Agenda Digital para España: Plan de confianza en el ámbito digital*. Secretaría de Estado para el avance digital. Recuperado de <https://cutt.ly/j1KyoD>

- Napal, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz, A. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8, 104. doi:[10.3390/educsci8030104](https://doi.org/10.3390/educsci8030104)
- Orellana, C. (2017). De la seguridad cibernética a la resiliencia cibernética aplicada a la protección de datos personales. *Revista de Derecho Foro*, 27, 5-23. Recuperado de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/foro/article/view/498>
- Pangrazio, L. & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21 (2), 419-437. doi:10.1177/1461444818799523
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Y. Punie (Ed). Publications Office of the European Union, Luxembourg. Joint Research Centre (No. JRC107466). doi:[10.2760/159770](https://doi.org/10.2760/159770)
- Torres-Hernández, N., Gallego-Arrufat, M.J., & Pessoa, T. (2019). Intervención y evaluación con tecnologías de la competencia en seguridad digital. *Digital Education Review*, 35, 111-129. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/27399>

El Lifebook como herramienta de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje

Oller, Judith¹; Arriazu, Rubén²; Nieto, Mara³; Fauré, Jaime⁴;

¹Universidad de Barcelona, jollerb@ub.edu

²Universidad de Extremadura, ruben.arriazu@gmail.com

³Universidad Autónoma de Madrid, mara.nieto.g@gmail.com

⁴Universidad de Barcelona, j.faurek@gmail.com

RESUMEN

El Lifebook es una innovación educativa basada en los principios de la personalización del aprendizaje escolar. Consiste en un diario personal de aprendizaje multimedia que el profesorado utiliza en un instituto de Cataluña con el fin de promover entre sus estudiantes la reflexión sobre sí mismos como aprendices, sobre sus experiencias de aprendizaje y sobre sus propios procesos de aprendizaje. El objetivo de esta investigación consistió en explorar esta innovación educativa desde el punto de vista de su diseño y su implementación. Para esto, hemos entrevistado a 22 docentes y 214 estudiantes que han utilizado el Lifebook. Analizamos su percepción y valoración de los puntos fuertes y los aspectos de mejora de esta herramienta. Los resultados indican que el profesorado utiliza el Lifebook como un medio para identificar las experiencias de aprendizaje del alumnado, pero éste apenas lo reconoce como un instrumento que favorezca la reflexión.

PALABRAS CLAVE

Lifebook, experiencia subjetiva de aprendizaje, reflexión, identidad de aprendiz, innovación docente, TIC.

ABSTRACT

The Lifebook is an educational innovation based on the principles of personalization of school learning. It consists of a personal multimedia learning journal that teachers use in an institute of Catalonia in order to promote among their students the reflection on themselves as learners, on their learning experiences and on their own learning processes. The objective of this research was to explore this educational innovation from the point of view of its design and its implementation. For this, we have interviewed 22 teachers and 214 students who have used the Lifebook. We analyze their perceptions of the strengths and aspects of improvement of this tool. The results indicate that teachers use the Lifebook as a means to identify their students' learning experiences, but they hardly recognize it as an instrument that favors reflection.

KEYWORDS

Lifebook, learning subjective experience, reflection, learner identity, teaching innovation, TIC.

Introducción

Casi todas las evidencias recogidas en las últimas décadas nos invitan a pensar que vivimos en un contexto social radicalmente diferente a cualquier otro contexto del pasado (Bauman, 2013). Los cambios han sido tan profundos que han trastocado nuestras formas de pensar, de trabajar, de sentir, de relacionarnos con los demás y de aprender (Coll, 2010). En el campo educativo, quienes defienden esta idea sostienen que en los últimos años la sociedad ha cambiado tanto que, como consecuencia, ha emergido una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Barron, 2006).

Uno de los rasgos más importantes de esta nueva ecología es que en ella se ofrece a las personas más oportunidades para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas. En la ecología tradicional, las oportunidades para aprender y los recursos que facilitaban el aprendizaje estaban concentrados principalmente en las primeras etapas de la vida de las

personas y dependían básicamente de su asistencia a los centros de educación formal. Así, la mayor parte de las interacciones explícitamente orientadas al aprendizaje eran responsabilidad del profesorado, quienes a través de las acciones educativas intencionales, sistemáticas y planificadas debían conseguir que los niños, niñas y jóvenes construyeran conocimientos culturales estables y socialmente valorados. En cambio, en la nueva ecología del aprendizaje, las oportunidades y los recursos se han multiplicado y se han redistribuido en un conjunto muchísimo más amplio de momentos y contextos. Dicho de otra forma, los aprendizajes más relevantes ya no solo se consiguen durante la infancia y la juventud al acudir repetidamente a la escuela y a las instituciones de educación superior, sino a lo largo de toda la vida cuando se aprovechan adecuadamente las oportunidades y los recursos que se encuentran desperdigados en los múltiples escenarios por los que se transita (Barron, 2006). Esto implica reconocer que el profesor no es el único responsable de la formación de las personas, sino solo uno más -aunque ciertamente muy importante- dentro de una amplia red de agentes educativos presentes en los diferentes contextos que las personas recorren.

Otro rasgo de la nueva ecología es que la sociedad exige a las personas seguir aprendiendo a lo largo del tiempo. Entre otras cosas, las rápidas transformaciones en el ámbito laboral y la globalización de la economía han provocado que lo que se aprende en la infancia o la juventud no necesariamente sea útil durante la edad adulta. Por esta razón, ya no basta con asistir a la escuela o a las instituciones de educación superior, sino que cada persona debe hacerse cargo de sus procesos personales de aprendizaje y continuar aprendiendo en otros momentos y en otros espacios (Walker, 2009). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] ha llegado a afirmar sobre esto que tanto el crecimiento económico como el mantenimiento de la cohesión social dependen de la capacidad de las personas para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas (Coolahan, 2002).

En buena medida, esta nueva ecología del aprendizaje explica por qué en la actualidad los estudiantes tienen dificultades para atribuirle un sentido y un valor personal a lo que aprenden en las instituciones educativas tradicionales, como la escuela o la universidad (Coll, 2014). Los y las estudiantes pueden encontrar los recursos y las oportunidades en otros espacios y momentos de sus vidas, y además, deben buscar y aprovechar estos recursos y oportunidades si desean convertirse en participantes legítimos de sus comunidades de referencia.

Lógicamente, en un escenario como este, en el que el sentido del aprendizaje escolar se ha desdibujado, tanto el objetivo de las escuelas como las prácticas de enseñanza del profesorado deben cambiar. Hoy por hoy, lo más importante es que las y los estudiantes consigan desarrollar una identidad de aprendiz habilitante (Solari & Merino, 2018) y, para conseguirlo, el profesorado debe diseñar e implementar prácticas de enseñanza diferentes. Desde nuestro punto de vista, el profesorado debe diseñar e implementar prácticas orientadas a redibujar el sentido de lo que aprenden sus aprendices. Este es el espíritu detrás de las propuestas de personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2016). Concretamente, la personalización del aprendizaje escolar busca que los aprendices sean capaces de aprender y atribuirle un sentido personal a aquello que aprenden.

Para personalizar el aprendizaje del alumnado es necesario poner en marcha una serie de iniciativas a nivel de aula, de centro y de sistema educativo que apunten al trabajo en, al menos, una de las siguientes dimensiones: (1) la promoción de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje; (2) el fomento de vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje diversas; (3) y la promoción de procesos de construcción y desarrollo de los intereses del alumnado (Coll, 2018). Hay que destacar que estas dimensiones no son independientes entre sí. Por el contrario, usualmente el trabajo asociado al fomento de una de estas dimensiones tiene consecuencias sobre las demás.

A nivel de las aulas, el trabajo sobre estas dimensiones se organiza en lo que hemos denominado estrategias de personalización (Coll, 2016). Las estrategias de personalización son múltiples y diversas para cada dimensión y responden a las contingencias y a las características de las prácticas en las que se ponen en marcha.

En este trabajo nos centramos en una práctica educativa innovadora desde el punto de vista de la personalización, cuyo diseño está orientado a promover la dimensión de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje. Más específicamente, exploramos una estrategia de personalización llamada Lifebook, e indagamos las potencialidades y los puntos de mejora de esta herramienta.

El Lifebook como herramienta diseñada para promover la reflexión

El centro en el que se lleva a cabo el Lifebook es un centro de la comunidad de Catalunya que tiene un proyecto educativo en el que se apuesta por implementar estrategias de innovación docente orientadas hacia la personalización del aprendizaje escolar. En sí, el proyecto educativo del centro organiza el currículum en torno a una oferta diversa de actividades con metodologías y temáticas diferentes. El alumnado puede escoger la gran mayoría de sus actividades con apoyo de un tutor o tutora y a través de un plan personal de aprendizaje. Para reforzar esto, durante el curso 2017-18 comenzó a implementarse el Lifebook. El Lifebook representa un medio de ayuda para que el alumnado pueda reflexionar sobre esta organización curricular y, concretamente, sobre sus propias experiencias subjetivas de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre su propio proceso de aprendizaje.

Más concretamente, el Lifebook es un diario personal de aprendizaje creado con el fin de que el alumnado pueda plasmar sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus reflexiones sobre sí mismos y sus propios procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista de la personalización del aprendizaje, este instrumento es potencialmente útil para resignificar y vincular las diferentes experiencias que conforman las trayectorias personales de aprendizaje de una persona y, por otro lado, para que pueda reconstruir en este proceso su identidad de aprendiz (Falsafi, 2011).

El Lifebook no tiene un formato cerrado. Esto permite que el alumnado tenga facilidad para decidir qué tipo de lenguaje o soporte quiere utilizar (e.g. dibujo, texto, viñetas, gráficos, discursos, construcciones manuales, etc.). El único requisito es que las experiencias y las reflexiones que el estudiante pueda elaborar puedan ser compartidas con el resto del alumnado y con el profesorado a través de un Padlet.

Teóricamente, el Lifebook es, entre otras cosas, un medio para cristalizar las experiencias subjetivas de aprendizaje de los y las estudiantes (Engel, Fauré, Membrive, Merino & Coll, en prensa). Las experiencias subjetivas de aprendizaje son re-co-construcciones de significados que las personas llevan a cabo sobre las actividades en las que participan para dotarlas de un sentido personal. Estas experiencias representan un punto de partida importante para el desarrollo de procesos reflexivos, ya que enfrentan a los aprendices a la tarea de recordar e interpretar aquellos eventos en los que consiguieron aprender para así vincularlos con otros significados que han re-co-construido previamente. Desde nuestro punto de vista, gracias al reconocimiento de sus experiencias subjetivas de aprendizaje los estudiantes pueden posteriormente reflexionar luego sí mismos como aprendices (es decir, sobre qué posiciones y qué características les definen cuando participan en actividades de aprendizaje) y sobre sus propios procesos de aprendizaje (Falsafi & Coll, 2011).

En la práctica, la consigna del Lifebook es que el alumnado pueda “cristalizar”, por una parte, sus experiencias subjetivas de aprendizaje, es decir, que pueda narrarlas a través de diferentes medios y, por otra parte, que también puedan crear reflexiones sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de aprendizaje (Falsafi, 2011). El profesorado utiliza los Lifebook para valorar y retroalimentar el trabajo del alumnado en estas facetas.

En el marco de un proyecto de investigación más amplio, hemos estudiado cómo el profesorado y el alumnado valoran el uso del Lifebook durante el curso 2017-18. Específicamente, exploramos si esta herramienta les sirve para trabajar con reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre los propios procesos de aprendizaje. Para conseguir información, hemos usado análisis documental, observaciones de sesiones de tutorías y entrevistas a docentes y alumnos.

Método

Diseño

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación más amplio promovido por el Instituto de Tecnología, Educación y Aprendizaje (INTEA), que busca explorar y sistematizar prácticas educativas en diferentes escuelas e institutos de educación secundaria que promueven estrategias de personalización del aprendizaje escolar en varias zonas de España. Este proyecto tiene un enfoque de investigación basado en el diseño y la implementación de propuestas educativas (*design-based implementation research*, DBIR) (Penuel & Martin, 2015). Este enfoque, que responde a la voluntad de superar las tradicionales y pertinaces barreras existentes entre investigación y práctica educativa y entre investigadores e investigadoras y docentes.

En el marco de este proyecto, hemos llevado a cabo un estudio mixto longitudinal de caso único (Yin, 2017; Stake, 2005; Stake, 2013). Nuestra intención fue explorar la intersección entre, por una parte, el diseño y las características de las actividades que se desplegaban en una de las prácticas incluidas en el estudio de INTEA y, por otra, la experiencia de los participantes –profesorado y estudiantes- en dicha práctica.

Participantes

En esta investigación exploramos las valoraciones de 214 estudiantes y 22 docentes que utilizaron Lifebooks durante el curso 2017-18. En el caso del alumnado, contamos con la participación de un 56.4% de mujeres y un 43.6% de hombres. El promedio de edad fue de 13.6 años (SD = 3.56). En el caso del profesorado, participó un 65.3% de mujeres y un 34.7% de hombres, y el promedio de edad fue de 38.9 años (SD = 5.87).

Instrumentos y procedimiento

Para producir información sobre los Lifebook utilizamos tres estrategias. Primero, observamos las sesiones de las prácticas orientadas a la personalización del aprendizaje en el centro que hemos descrito anteriormente, y elaboramos registros narrativos sobre estas sesiones. Esto nos permitió caracterizar y valorar las actividades en las que participó el alumnado y el profesorado. Segundo, aplicamos entrevistas semiestructuradas tanto a estudiantes como a docentes. Las entrevistas semi-estructuradas nos permitieron conocer las experiencias subjetivas que ambos vivieron en el pasado, que imaginan en el presente o que proyectan al futuro (McAdamms, 1993; Benwell & Stokoe, 2006; López & Deslauriers, 2011). Todas las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente se transcribieron de forma manual. Tercero, aplicamos un breve cuestionario a alumnado y profesorado. Este cuestionario fue construido *ad-hoc* y nos permitió valorar la generalización de algunos aspectos que emergieron en la fase cualitativa.

Análisis

Para analizar la información producida en esta investigación hemos usado la técnica de análisis temático de contenido (Braun & Clarke, 2006). Esta técnica nos permitió identificar cuáles son y qué características tienen los discursos comunes tanto en los registros narrativos como en las entrevistas. Además, nos permitió agrupar todos los fragmentos de discurso que compartían ciertos objetos o temas en categorías más amplias, que posteriormente fueron clasificadas en temas o patrones de orden superior. La idea que se esconde detrás de esta técnica de análisis es que es necesario llevar a cabo un proceso tanto inductivo como deductivo que facilite la reflexión en un punto de encuentro entre los objetivos de la

investigación, el marco teórico que la fundamenta y los datos producidos (Terry, Hayfield, Clarke & Braun, 2017).

Gracias a la información incluida en los registros narrativos, pudimos identificar cuáles eran las actividades de personalización diseñadas e implementadas en el centro, a la vez que fuimos capaces de ordenarlas. Posteriormente, intentamos delimitar diferentes aspectos de la elaboración de los Lifebooks en las entrevistas a estudiantes y docentes, y las ordenamos siguiendo la lógica de las actividades del centro. Para cada una de estas unidades definimos un conjunto de categorías particulares.

Con el fin de garantizar la fiabilidad de los análisis, un investigador o investigadora de nuestro equipo los condujo en paralelo a otro, quien aplicó de forma paralela el protocolo de categorías construido ad-hoc. Las discrepancias que encontramos en esta etapa se discutieron y se consensuaron en sesiones presenciales de trabajo, que se extendieron hasta alcanzar acuerdos. En los casos de desacuerdo no resuelto mediante este procedimiento, se solicitó la participación de un tercer analista independiente que rompió las paridades.

Resultados

Las reflexiones que constituyen el Lifebook se desarrollan, en general, una vez por semana en la hora de tutoría y la mayoría del alumnado lo realiza en un Padlet digital al que suben un texto, una fotografía, un dibujo o vídeo. Las tutoras y tutores son los encargados de promover y guiar la realización de los Lifebooks de su alumnado y constituyen para ellos un instrumento más de evaluación del espacio de tutoría. Sin embargo, no cuentan con procedimientos comunes explícitos para desarrollar esta estrategia. Por ello, cada tutor o tutora ha implementado sus estrategias: algunos revisan con su alumnado las reflexiones del Lifebook y profundizan y guían el proceso; otros tutores realizan incluso actividades en conjunto con toda la clase en la que los alumnos y alumnas exponen alguna de las reflexiones al resto del grupo; y otros tutores respetan la decisión del alumnado de no compartir sus reflexiones y solo hacen revisiones en momentos específicos del curso.

Tanto de las entrevistas a los alumnos y alumnas seleccionadas como de la recopilación de los Lifebook de diferentes grupos de tutorías, podemos extraer que, en general, el alumnado no ve el sentido del instrumento y que, en consecuencia, hay un seguimiento minoritario de la iniciativa. Al respecto, la mayor parte de los estudiantes cree que el Lifebook sirve para identificar aquellas actividades en las que han participado y, en menor medida, para identificar aquellas experiencias subjetivas de aprendizaje que han vivido ahí.

Del cuestionario administrado a todo el alumnado del centro se identificaron los aspectos sobre los que éste reflexiona con mayor frecuencia en sus Lifebook: explicar o describir las actividades que realiza en el instituto y expresar emociones y opiniones. Por otro lado, los aspectos menos frecuentes en sus reflexiones son explicar o describir lo que realizan fuera del instituto, reflexionar sobre lo que han aprendido fuera del instituto y reflexionar sobre las relaciones que establecen entre lo que aprenden dentro y fuera del instituto. Todo esto se observa en el gráfico 1.

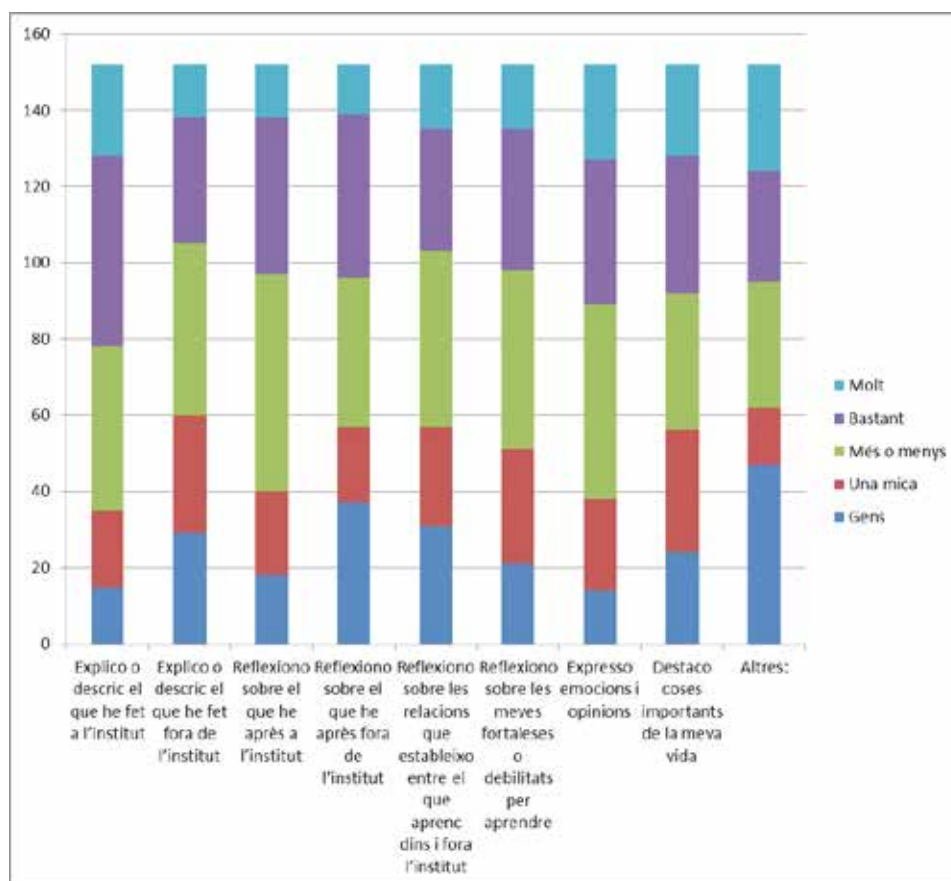


Gráfico 1. Resultados del cuestionario

Ahora bien, es posible observar un resultado interesante se en el gráfico 2. Aquí, se evidencia que la reflexión conjunta con el tutor o tutora del Lifebook ocurre mayoritariamente algunas veces (33%) o bastante (27%). Cualitativamente, esto está asociado a un aumento en las interacciones entre el tutor o tutora y el alumnado no sólo sobre el Lifebook, sino también sobre otras iniciativas del centro (e.g. los planes de trabajo).

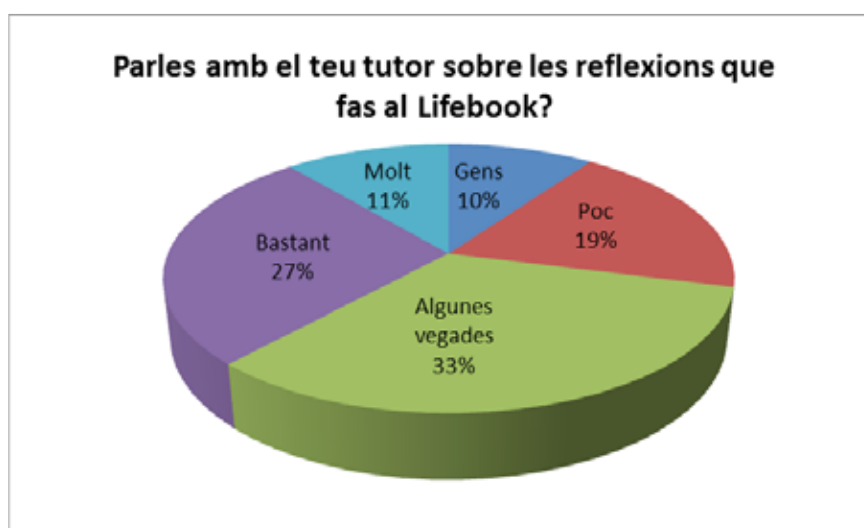


Gráfico 2. Reflexión conjunta con el tutor o tutora sobre el Lifebook

Conclusiones

El objetivo de este trabajo consistió en explorar si el Lifebook permite al alumnado reflexionar sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje, sobre sí mismos como aprendices y sobre

sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, nuestra conclusión general es que, si bien el diseño del Lifebook efectivamente promueve la reflexión sobre estos elementos, en la práctica existen diferentes aspectos que nos hacen dudar de su efectiva contribución en esta línea.

Para comenzar, la implementación de una herramienta multimedia como el Lifebook no ha sido sencilla. Ha generado un extenso debate en el propio centro educativo sobre cómo debe utilizarse. Mientras algunos profesores y profesoras consideran que el Lifebook se centra en la reflexión conjunta sobre las experiencias de aprendizaje de su alumnado, otros lo conciben como una manera de conocer mejor los otros contextos en los que éste participa. Los alumnos y alumnas, por su parte, comparten mayoritariamente esta segunda idea y, por tanto, sus usos del Lifebook son bastante descriptivos. En definitiva, no existe consenso entre el profesorado sobre para qué sirve el Lifebook ni qué tipo de información debiese ser solicitada al alumnado

Respecto al uso concreto de esta herramienta por parte del alumnado, y coherentemente con la información proporcionada por las y los maestros, la mayor parte del tiempo el alumnado utiliza el Lifebook con el fin de describir las actividades en las que participa o sus experiencias subjetivas de aprendizaje significativas en dichas actividades. En muchas ocasiones, las y los estudiantes se han limitado a reconocer e identificar estas actividades o experiencias. Lamentablemente, esto ha provocado que el alumnado no aproveche el potencial reflexivo del instrumento ni su capacidad para promover los vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje o para la reconstrucción de la propia identidad de aprendiz.

Sin embargo, la implementación de esta herramienta ha tenido efectos positivos sobre la comunidad escolar. En efecto, ha sido posible observar que el Lifebook se ha usado para promover un mayor reconocimiento, cercanía y comunicación entre el alumnado, sus tutores y tutoras y el profesorado, lo que ha desembocado en que otras prácticas educativas del centro se vean potenciadas. Al respecto, es posible mencionar que herramientas como los planes de trabajo o las tutorías se han beneficiado directamente de la comunicación y la cercanía que ha permitido el Lifebook.

La principal limitación de este estudio radica en su diseño. En efecto, si bien los estudios de caso pueden ser útiles para conocer cómo operan en profundidad determinadas actividades en contextos “naturales”, las limitaciones de este tipo de estudios están relacionadas con la falta de validez externa (Hernández, Fernández & Baptista, 2016). Aunque, lógicamente, no era el objetivo de esta investigación, no es menos cierto que es importante señalar la importancia de continuar avanzando hacia investigaciones que nos permitan explorar otras prácticas educativas parecidas, es decir, con un potencial relevante para promover la personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2018).

Finalmente, en términos prácticos, los resultados que arroja este estudio sobre la valoración del profesorado nos invita a pensar en determinadas líneas de actuación y mejora para el futuro, especialmente de cara al rediseño de la práctica que tendrá lugar el próximo curso. En este sentido, una línea importante de acción es la necesidad de hacer converger las diferentes ideas del profesorado sobre el funcionamiento y la funcionalidad del Lifebook. Dicho de otra forma, es necesario crear un debate en la comunidad docente para compartir los usos, las potencialidades y las desventajas que ofrecen tanto el diseño como la implementación del Lifebook. el objetivo de esta discusión debiese orientarse a conseguir que el Lifebook cumpla con sus tres objetivos: (1) promover que el alumnado reconozca y vincule sus experiencias subjetivas de aprendizaje en diferentes contextos; (2) promover reflexiones por parte del alumnado sobre sí mismos como aprendices; y (3) promover reflexiones por parte del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. doi: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368)

- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. New York: John Wiley & Sons.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. UK: Edinburgh University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-62). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez-Illera (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Madrid: EDUFORICS*.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, N°2, OECD Publishing. doi: [10.1787/226408628504](https://doi.org/10.1787/226408628504)
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino I. & Coll, C. (en prensa). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture & Activity*.
- Falsafi, L. & Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. In J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Ph.D. Thesis led by Dr. César Coll. Universidad de Barcelona. Retrieved from http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Hernández R; Fernández C y Baptista P. (2016). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. Madrid, España. Editorial McGraw-Hill Education.
- López, R. & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Revista Margen*, 61, 1-19.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford Press.
- Penuel, W. R. & Martin, C. (2015, April). *Design-Based Implementation Research as a Strategy for Expanding Opportunity to Learn in School Districts*. Paper presented at the Research Conference of the National Council of Teachers of Mathematics, Boston, MA.
- Solari, M. & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Ed.), *La Personalización del Aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Graó.
- Stake, R. E. (2005). *The art of case study research*. London: Sage publications.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig & W. Stainton (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 17-37). California: SAGE.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351. doi: [10.1080/02680930802669276](https://doi.org/10.1080/02680930802669276)
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.

Auto-evaluación docente del uso de la tecnología en prácticas musicales: desde y para escenografías reales y comunicativas

Martínez Cantero, Irene

Universidad Autónoma de Madrid, Conservatorio de Pilar de la Horadada, irenemc2000@yahoo.com

RESUMEN

Este trabajo presenta la evaluación del uso de tecnologías y entornos mediáticos en dos ámbitos educativos musicales: educación primaria y conservatorio. Desde experiencias aplicadas anteriormente ya evaluadas por el alumnado (Martínez, 2017a), se quiere profundizar en la mejora de las mismas mediante la auto-evaluación del profesorado. Para ello, se parte de tres ejes principales: principios éticos del uso de tecnologías, recursos disponibles en los centros y por el alumnado, y capacidades desarrolladas o perdidas por el estudiante, los cuales se evalúan por el propio docente. Los resultados, que habían sido muy favorables para el alumnado, encuentran algunas carencias en su evaluación por el profesorado, proponiéndose mejoras de intervención. Se reflexiona sobre equidad de acceso a las tecnologías, y necesidad de programas de actualización y valoración previos a su puesta en práctica dirigidos a estudiantes y familias.

PALABRAS CLAVE

Auto-evaluación, docente, tecnologías: principios éticos, recursos, capacidades.

ABSTRACT

This work explores the evaluation of the use of media technologies and environments in two musical educational fields: primary and conservatory education. From previously applied experiences evaluated by students (Martínez, 2017a), we want to deepen their improvement through the teacher's self-evaluation. For this purpose, we base on three main topics: ethical principles of the use of technologies, available resources in the centres and the student's home, and develop or loss of student's capacities. The results, which had been very favourable for students, find some shortcomings in their teacher's evaluation, proposing intervention improvements. It reflects on the equity of access to technologies and the need for updating and assessment programs before their implementation with students and families.

KEYWORDS

Evaluation, docent, technologies: ethic principles, resources, capacities.

Objetivos

Esta contribución pretende evaluar dos propuestas prácticas llevadas a cabo en educación musical primaria y extra-escolar (Martínez 2016, 2017a, 2017b), que fue objeto de estudio desde su valoración por parte del alumnado, pretendiéndose ahora la auto-evaluación del docente en relación a los siguientes aspectos:

1. Respeto y consecución de principios éticos del uso de tecnologías, según Spector (2015).
2. Recursos disponibles en los centros y por el alumnado, así como su verdadera utilidad para la innovación, siguiendo a la UNESCO (2003) y a Serdyukov (2017).

3. Capacidades desarrolladas o perdidas por el alumnado durante esta propuesta desde la Teoría de la Mente Extendida y las aportaciones de Wegner y Sparrow (2007).

Fundamentación teórica

Con la llegada apremiante de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en los años 80 y 90 del siglo pasado, se planteaba su uso como imprescindible para un nuevo mundo cambiante que tornaba elemental utilizar otras metodologías por parte del profesorado. El énfasis en las mismas llevaba consigo la creación de un nuevo profesor que se convertía en el anhelado ideal constructivista centrado en el alumno. En este nuevo entorno interactivo de aprendizaje, no había otra posibilidad que el maestro comprendiera por fin que innovación y cambio eran procesos de desarrollo personal y profesional que requerían un auténtico compromiso (Lucero, Alonso, & Blázquez, 2010). Olcott y Schimidt (2002) comparaban al futuro docente con un director de orquesta que debía motivar, dirigir y dar autonomía, al tiempo que cuestionar, facilitar y crear un todo como suma de las individualidades de sus alumnos.

Hoy, estas mismas tecnologías se cuestionan desde diversos ámbitos. Crichton (2015) apunta que, aunque internet parecía la cúspide de una revolución educativa, seguimos aprendiendo como lo hacíamos hace veinte años. Y Mercurio (2016), a su engaño a la ideología educativa, convirtiéndola en fábrica de individuos para el mercado laboral.

Por otra parte, igual que se han propiciado nuevas capacidades con las nuevas tecnologías, se han perdido otras. La Teoría de la Mente Extendida cuestiona que, al tiempo que los humanos aprenden y se relacionan con los medios y las máquinas para adquirir conocimientos necesarios, la acción cognitiva ha dejado de ser individual para convertirse en un conjunto que abarca al hombre y a sus extensiones (inteligencia artificial), lo cual puede llevar a cierta coacción y limitación de obligado cumplimiento (Wegner & Sparrow, 2007). Nuestros procesos cognitivos están cambiando y en ello se está perdiendo parte de nuestra capacidad meta-cognitiva y crítica, así como de relación con otros y con nosotros mismos (Sánchez, Peñalosa, Cárdenas, & Villalobos, 2019).

Es por ello que existen algunos principios éticos que deben valorarse. Spector (2005) propone los siguientes: 1. No hacer nada para perjudicar el aprendizaje, el rendimiento y la instrucción. 2. Hacer lo que se pueda para mejorar el aprendizaje, el rendimiento y la instrucción. 3. Basar las acciones en evidencias propias y de otros, para lo cual deben enlazarse con la literatura y el análisis. 4. Compartir aquellos principios de aprendizaje, desempeño e instrucción que se han aprendido con otros. 5. Respetar los derechos individuales de todos aquellos con quienes se interactúa.

Enlazado con esto surge un nuevo dilema, que es aquel que deriva de la generación de diferencias y desigualdades en aquellos que no tienen acceso a las tecnologías. El informe de UNESCO (2003) ya aludía a ello al hacer referencia al coste y dificultad que supone la implementación de tecnologías, al tiempo que a la necesidad que para ello se requiere de preparación del profesorado y de cambios curriculares. El docente espera que sean las instituciones educativas las que proporcionen un ambiente académico óptimo, así como materiales y condiciones para lograr la excelencia de resultados con cada estudiante. Sin embargo, la verdadera base de la educación es la sociedad y será su dedicación y responsabilidad la que lleve a la verdadera innovación educativa. La participación de las familias, el respaldo comunitario y la sociedad en su conjunto son los puntos clave del éxito y quizá debería valorarse cómo las tecnologías pueden mejorar estos entornos más que la cantidad de recursos disponibles (Serdyukov, 2017).

Contexto de aplicación y participantes

Se presentan brevemente las propuestas llevadas a cabo y los grupos participantes.

Práctica 1. Los participantes fueron dos grupos de alumnos de quinto curso de Educación Primaria del CEIP Bienvenido Conejero Requiel de Los Alcázares, con un total de 44 niños

de 10 a 12 años. Con ellos se elaboró una actividad con fin un flash-moove en la que se vinculaban géneros comerciales musicales y el uso de nuevas tecnologías de manera activa y crítica vinculada a valores mediante la traducción de letras en inglés sobre xenofobia, la búsqueda de información relacionada con el tema o con la elaboración de instrumentos con material reciclable, y finalmente la capacidad de autocrítica desde el visionado final de la propia puesta en escena o de la actividad y la implicación que los alumnos habían desarrollado en ella (Martínez, 2017a).

Práctica 2. Participaron 23 alumnos del Conservatorio Profesional de Música de Pilar de la Horadada en diferentes asignaturas grupales elementales y profesionales, con edades de entre los 10 y los 18 años. Se partió de la elaboración de un blog como recurso común para el intercambio docente-alumnos y entre los grupos de alumnos. Esta experiencia pretendió orientar al alumnado en aspectos tales como la escucha, el análisis, la creatividad, el trabajo en grupo, la reflexión, la documentación, la autoevaluación y la expresión de opiniones. Su principal fin fue suplir problemas para ensayos conjuntos y puestas en común interpretativas, así como vincular diferentes aprendizajes musicales de otras asignaturas cursadas en el mismo centro (Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

Práctica 3. Llevada a cabo con 15 alumnos de la clase de Iniciación a la Música del Conservatorio de Pilar de la Horadada, con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años. Con ellos se pretendió festejar la Navidad mediante un evento y su preparación, de forma que los padres participaron de forma activa en la formación de sus hijos y posibilitó la vinculación posterior con el propio centro educativo y la comunidad. Las tecnologías utilizadas hicieron uso de un blog de aula, gráficos sonoros y coreográficos, audios e información para la realización de disfraces, instrumentos y decoración (Martínez, 2017a, 2017c).

Evaluación

“Todo puede ser evaluado, incluso la evaluación” (Cook, & Gruder, 1978, p. 17). Siguiendo a Popham (1975), Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación educativa y la investigación evaluativa de la educación son actividades distintas. Para Arnal, del Rincón y Latorre (1994) estos conceptos dependen de lo que pueda ser entendido como evaluación y como programa. Aunque presentan características comunes: interés científico, análisis y estudios sistemáticos o técnicas de medición (Popham, 1975), la evaluación se dirige a determinar un valor considerando todos sus criterios y tiene bajo control y manipulación, y la investigación se dirige al estudio de variables de interés teórico tratadas con alto control y manipulación (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Cabero-Almenara (1994, 1999) y Cabero-Almenara, Barroso y Llorente (2010) determinan que la evaluación de medios pueden estar referidas a diferentes propósitos. Entre ellos, el didáctico-curricular es en el que se centra este estudio, puesto que permite conocer el comportamiento de un medio dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje, y sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos del currículo. Pero también tiene el propósito de evaluar el propio medio: las TIC. Por lo tanto, es tanto evaluación educativa como investigación evaluativa sobre educación, ya que se pretende analizar variables relacionadas con el medio tecnológico para la mejora posterior didáctico-curricular.

Las variables que han sido analizadas son aquellas derivadas de los objetivos expuestos haciéndose uso también de criterios establecidos por los autores que a ellos aluden en el marco teórico en el que nos hemos basado: principios éticos del uso de las tecnologías (Spector, 2015); recursos y utilidad de las mismas (UNESCO, 2003; Serdyukov, 2017); y capacidades desarrolladas o perdidas por el alumnado con el uso de estas tecnologías (Wegner & Sparrow, 2007). Desde ellos, se han creado criterios de evaluación comunes para las tres prácticas (Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos y criterios de evaluación

Objetivos	Criterios de evaluación
Principios éticos Spector (2015)	1. No se perjudica el aprendizaje, el rendimiento y la instrucción
	2. Se mejora el aprendizaje, el rendimiento y la instrucción
	3. Se basan las acciones en evidencias propias y de otros
	4. Se comparten principios, desempeño e instrucción aprendidos con otros
	5. Se respetan los derechos individuales
Recursos y utilidad UNESCO (2003) Serdyukov (2017)	1. Se contemplan diferencias de acceso a las tecnologías
	2. Se valora la formación del profesorado en TIC
	3. Se diseñan cambios curriculares
	4. Se integra a la familia en el proceso
	5. Se inserta a la comunidad y a la sociedad en conjunto
Capacidades desarrolladas o perdidas Wegner y Sparrow (2007)	1. Se analizan capacidades extendidas
	2. Se valoran otras capacidades
	3. Se contempla lo individual y lo extensivo
	4. No se coacciona ni limita
	5. Se desarrolla la capacidad crítica, meta-cognitiva y la relación con otros y con nosotros mismos

Resultados

Como puede observarse en la Tabla 1, la auto-evaluación general de las tres prácticas es bastante positiva. No obstante, se detalla cada objetivo en cada práctica, concretándose lo conseguido, así como los problemas surgidos que deben mejorarse, tratándose ahora como variables de control futuras.

Los principios éticos fueron logrados en las tres prácticas. En ninguna de ellas se perjudicó el aprendizaje, sino que se mejoró el mismo. Las prácticas se basaron siempre en evidencias: en la práctica 1 en Primaria, la propia observación de los alumnos y sus propias opiniones e inquietudes fueron el objeto de su diseño; en la práctica 2 en asignaturas grupales de Conservatorio, también fue la observación y las necesidades de vinculación de áreas o de falta de momentos para el intercambio de opiniones, las que llevaron al uso del blog; en la práctica 3 el origen de la misma fue investigaciones anteriores (Martínez & Jauset-Berrocal, 2017), cuyos resultados se dirigen principalmente a la valoración de la importancia de las familias en la motivación en estas edades, motivo por el cual los recursos fueron elaborados para este fin. Las aportaciones de estas prácticas, además, han sido compartidas ya en diversos artículos y libros (Martínez 2016, 2017a, 2017b, 2017c). Finalmente, se respetaron siempre los derechos individuales de cada alumno, familia y centro.

En cuanto a recursos, este es el objetivo principal de mejora. Por una parte, aunque se contemplaron diferencias de acceso a los mismos en el diseño de las actividades, algunos alumnos no percibieron este hecho y es motivo de mejora este tipo de comunicación con ellos o con las familias. Por otra, debido a las edades del alumnado, no se integró a las familias todo lo que se hubiera podido, así como faltó información al respecto que hubiera podido paliar también las diferencias de acceso antes expuestas. La formación del profesorado fue la que permitió elaborar todos estos recursos e insertar a la comunidad y a la sociedad en todo el proceso y en los contenidos más actitudinales de todas las actividades.

Finalmente, las capacidades fueron desarrolladas en alto grado, aunque no totalmente, debido al escaso conocimiento que previamente se tenía sobre capacidades extendidas, lo cual hubiera posibilitado una progresión adecuada a edades y también más cercana a capacidades críticas sobre el uso de las TIC, no sólo para el alumnado, sino también para el acercamiento de algunas familias que, en ocasiones, son más reticentes a su uso. Sí se valoraron otras capacidades, puesto que las TIC siempre estuvieron al servicio de otros objetivos más relevantes en educación musical, por lo cual también se contempló tanto lo individual de cada alumno como lo extensivo y compartido (siendo este el principal motivo

de su uso en todas las clases). En ningún momento se coaccionó ni limitó la intervención del alumnado, puesto que lo que se pretendía era precisamente este logro. Por último, las capacidades crítica, metacognitiva y de relación fueron, no sólo valoradas, sino desarrolladas en un grado bastante elevado.

Dados estos resultados, se plantea la mejora de las actividades principalmente en la transmisión de información sobre diferentes formas de llevar a cabo las actividades a aquellos alumnos con menos recursos disponibles, la integración de las familias al hacerles llegar también esta comunicación, así como los beneficios del buen uso de las tecnologías y la adaptación progresiva de su uso, de forma que el alumno siempre pueda participar de la mejor manera posible en los beneficios que estas actividades aportan. Para los tres, mejorar la información y los conocimientos previos antes de su puesta en práctica resultan, por tanto, una manera que parece apropiada para su mejor desarrollo futuro.

Tabla 2. Objetivos y evaluación de resultados

Objetivos	Criterios de evaluación	P1	P2	P3
Principios éticos	1. No se perjudica	x	x	x
	2. Se mejora	x	x	x
	3. Se basan las acciones en evidencias	x	x	x
	4. Se comparte	x	x	x
	5. Se respetan los derechos	x	x	x
Recursos	1. Se contemplan diferencias			
	2. Se valora la formación del profesorado	x	x	x
	3. Se diseñan cambios curriculares	x	x	x
	4. Se integra a la familia			x
	5. Se inserta a la comunidad y a la sociedad	x	x	x
Capacidades	1. Se analizan capacidades extendidas			
	2. Se valoran otras capacidades	x	x	x
	3. Se contempla lo individual y lo extensivo	x	x	x
	4. No se coacciona ni limita	x	x	x
	5. Se desarrolla: Crítica, metacognición y relación	x	x	x

Conclusiones

En esta investigación se ha presentado la evaluación del propio profesorado de tres propuestas didácticas que hacen uso de tecnologías en el área de música. Las tres actividades han sido destinadas a tres contextos de aprendizaje, edades y ámbitos educativos diferentes. Han sido evaluadas en relación a criterios basados en el marco teórico expuesto y relacionadas con las posibles carencias que el uso de las TIC en el aula, están presentando desde literatura actual.

La valoración ha sido positiva, tanto en logros obtenidos como en carencias observadas que permiten la mejora de lo realizado en el futuro. En cuanto al logro de objetivos, en las tres prácticas se halla una consecución total de los criterios de evaluación que hacen referencia a principios éticos. Sin embargo, no ha sido así en los criterios de evaluación de recursos sobre el ajuste a las diferencias y la integración de las familias; y en el desarrollo de capacidades para el criterio de análisis de capacidades extendidas.

De todo ello, se deriva la necesidad en futuras prácticas con una mayor contemplación del marco social en lo relativo a diversidades de recursos en el entorno familiar, en la integración de estas en las actividades de tecnologías y en la mejora de capacidades extendidas, las cuales son propias del momento actual en el que vivimos.

Zhao (2012) afirma que la sociedad es incapaz de percibir o aceptar cambios grandes y distantes desde los que llegar a respuestas correctas, siendo por ello que fracasan al buscar resultados a corto plazo y gratificaciones inmediatas. Ambos aspectos son propios de la era tecnológica en la que nos encontramos en la actualidad y se requiere ir más allá del campo de la innovación educativa en sí, puesto que esta requiere también de una fuerte propuesta y respuesta social. Por una parte, debe haber una propuesta social en ellas por parte del profesorado; pero, por otra, también una mejor acogida de las tecnologías y sus beneficios por parte de las familias.

La tecnología siempre irá por delante de la educación y el docente debe adaptarse a los cambios requeridos en sociedades actuales, al tiempo que adaptar a esta sociedad al cambio. No podemos saber el devenir de las mismas en el mañana, puesto que serán otras generaciones las que decidan su propio sendero de vida. Y es por ello que deben estar preparadas para este proceso.

Para que los niños de hoy puedan decidir críticamente el lugar que la tecnología ocupará en sus vidas, docentes, familias y sociedad deben trabajar conjuntamente con vistas a un futuro incierto, pero, como señala Prensky, seguro rápido y diferente a este:

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel que estaban viviendo. Pero esta situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en el que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora. Hay que respetar el pasado, por supuesto, pero nuestros alumnos no vivirán en él (Prensky, 2011, p. 111).

Como docentes, deberíamos tener en cuenta que el uso de la tecnología debe siempre tener como finalidad crear nuevas escenografías comunicativas. Por tanto, desde la evaluación llevada a cabo, se concluye que debería primarse el sentido de la tecnología para la alfabetización crítica, no sólo del alumno en un tiempo concreto, sino también de su contexto cercano y social, e incluso del propio docente, como ha sido el caso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burbules, N. (2018). *Watch It. The Risks And Promises Of Information Technologies For Education*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780429503153
- Cabero-Almenara, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 3, 14-25.
- Cabero-Almenara, J. (1999). La utilización educativa y didáctica del vídeo. En J. Salinas y F. Martínez (Eds.), *Prácticas fundamentales de tecnología educativa* (pp.315-348).
- Cabero-Almenara, J., Barroso, J., & Llorente, M. C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 26-37.
- Cook, T. D., & Gruder, C. L. (1978). Metaevaluation research. *Evaluation Quarterly*, 2, 5-51.
- Martínez, I. & Jauset-Berrocal, J. (2017). Why do they choose their instrument? *British Journal of Music Education*, 34(1), 1-13.
- Martínez, I. (2016). El intérprete creativo. Hacia la superación de una asignatura pendiente en los conservatorios. En E. Pérez (Ed.) *La experiencia creativa en la pedagogía de la música* (pp. 75-82). Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Martínez, I. (2017a). *Rock y Entornos Mediáticos como Recursos Educativos. Aproximaciones Psicológicas y Educativas para Buenas Prácticas de Innovación e Investigación en Música*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Martínez, I. (2017b). La educación musical donde no llegan las palabras. Implementación de un blog colaborativo como herramienta en las asignaturas grupales de conservatorio. *ArtsEduca*, 16, 71-91.

Martínez, I. (Enero, 2017c). Musicando la Navidad. La música como punto de encuentro educativo y artístico. Trabajo presentado en las *II Jornades de Didàctica de l'Expressió Musical organitzades per el Grup d'Innovació Educativa Espais d'Innovació Docent en Didàctica de l'Expressió Musical (EIDDEM)* de la Universitat Jaume I, celebrado en la Universitat Jaume I, Castellón.

Popham, W. J. (1975). *Educational Evaluation*. New York, Englewood: Prentice Hall.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Sánchez, J. M., Peñalosa, E. A., Cárdenas, M. G., & Villalobos, F. M. (2019). Análisis de redes y cognición en ambientes conectivistas de aprendizaje con inteligencia artificial. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 5(1). doi: 10.22402/j.rdi.ips.unam.5.1.2019.176.37-59

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. doi: 10.1108/JRIT-10-2016-0007

Spector, J. M. (2015). *Foundations of Educational Technology Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315764269

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

UNESCO (2003). *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wegner, D., & Sparrow, B. (2007). The Puzzle of Coaction. En D. Ross, D. Spurrett, H. Kincaid, & L. Stephens (Eds.), *Distributed Cognition and the Will. Individual Volition and Social Context* (pp.17-38). Cambridge: MIT Press.

Zhao, Y. (2012). *World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students*. Corwin: Thousand Oaks, CA.

Evaluando el proceso para asegurar los resultados: Experiencia de una intervención institucional orientada a la retención de los estudiantes de primer año

González, Loles¹; Aracil, Xavier²; Serres, Jordi³; Calvo, Anna⁴;
Minguillón, Julià⁵; Meneses, Julio⁶

¹Universitat Oberta de Catalunya, mgonzalezgar@uoc.edu

²Universitat Oberta de Catalunya, xaracil@uoc.edu

³Universitat Oberta de Catalunya, jserres@uoc.edu

⁴Universitat Oberta de Catalunya, anna.calvo@uoc.edu

⁵Universitat Oberta de Catalunya, jminguillona@uoc.edu

⁶Universitat Oberta de Catalunya, jmenesesn@uoc.edu

RESUMEN

En este trabajo se presenta una intervención a escala institucional llevada a cabo con el objetivo de mejorar la experiencia de los estudiantes de primer año en la Universitat Oberta de Catalunya, una institución online y abierta. El objetivo final es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y así incrementar su retención en los programas de grado a través de su adherencia a la metodología docente basada en la evaluación continuada que caracteriza el modelo educativo de la institución. Aunque la evaluación de los resultados son positivos hasta el momento, el proyecto se encuentra inmerso en una evaluación del proceso de implementación que persigue garantizar la calidad de la intervención. Se presentan los principales resultados de esta fase, así como los retos y las dificultades organizacionales que supone mantener las medidas adoptadas a lo largo del tiempo y, de esta forma, asegurar el éxito de los estudiantes de nueva incorporación.

PALABRAS CLAVE

Intervención institucional, evaluación, educación superior, educación online, abandono.

ABSTRACT

This paper presents an institutional intervention carried out with the objective of improving the experience of first-year undergraduate students at the Universitat Oberta de Catalunya, an online and open higher education institution. The main goal is to improve students' academic performance and thus to increase their retention in the degree programs through their adherence to the learning methodology based on the continuous evaluation that characterizes the educational model of the institution. Although the evaluation of the results shows positive evidences so far, the project is immersed in an evaluation of the implementation process that seeks to guarantee the quality of the intended intervention. The main results of this evaluation are presented in this paper, as well as the organizational challenges and difficulties that have emerged while putting forth efforts to maintain the intervention measures over time that, in the end, will ensure freshmen success.

KEYWORDS

Institutional intervention, evaluation, higher education, online education, dropout.

Introducción

El proyecto ESPRIA (acrónimo de la expresión “EStudiantes de PRimer Año») es una intervención institucional a gran escala de mejora del acompañamiento de los estudiantes recién llegados a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que tiene como objetivo incrementar su retención en los programas de grado, estableciendo un conjunto de medidas orientadas a facilitar su incorporación a la Universidad. En último término, estas medidas

persiguen la reducción de las tasas de abandono que típicamente caracterizan los escenarios de enseñanza online.

Para ello, este proyecto de innovación promueve de forma activa la compatibilización de los estudios online con otras responsabilidades personales, familiares o laborales que caracterizan a los estudiantes a distancia, implementando mejoras en el proceso de tutorización y matriculación en función de la disponibilidad de tiempo de estudio de los nuevos estudiantes. Así mismo, incide en la mejora del conjunto de las asignaturas que pueden matricular estos estudiantes mediante la revisión de la carga de trabajo, el calendario de las actividades de aprendizaje y el modelo de evaluación. Además, este proyecto tiene una vocación claramente orientada a la obtención de evidencias en relación a su funcionamiento y a sus resultados, de forma que desarrolla una estrategia de evaluación de la intervención basada en el uso de analíticas de aprendizaje a partir de los registros y la información institucional disponible sobre los resultados de los estudiantes y su evolución durante su primer año en la Universidad.

El proyecto ESPRIA está dirigido desde el eLearn Center de la UOC y durante el último año (dos semestres académicos) se han implicado un total de 10 titulaciones de grado, coordinando la acción de sus respectivos directores, así como de un total de 90 profesores responsables de asignatura, 727 profesores colaboradores y 318 tutores que, en último término, ha afectado a 7.289 estudiantes de nueva incorporación a la Universidad. Este proyecto recoge una buena parte de las iniciativas y los trabajos previos que desde la UOC, y el eLearn Center en particular, se han ido desarrollando con el objetivo de mejorar el modelo de enseñanza y aprendizaje de la Universidad y, además, ha servido para homogeneizar la diversidad de estrategias con que tradicionalmente se ha hecho frente al reto de la reducción del abandono. Una vez implementado, este proyecto de innovación institucional ha mostrado unos resultados positivos en relación a la experiencia de los estudiantes de primer año, tanto en relación al seguimiento de la docencia y la superación de las asignaturas, como a su persistencia en sus estudios de grado.

Como proyecto institucional de innovación y mejora continua, y por tanto más allá de la evaluación periódica de sus resultados, la intervención se encuentra actualmente inmersa en una evaluación de proceso con el objetivo de evaluar hasta qué punto y de qué manera se han trasladado sus principios básicos al conjunto de las titulaciones participantes. Nuestro objetivo en este trabajo, por tanto, es presentar los resultados de esta evaluación de proceso, poniendo el foco en los retos y las dificultades que supone implementar y mantener a lo largo del tiempo las medidas que toda innovación institucional debe garantizar para asegurar su éxito.

El abandono de los estudiantes universitarios online

El abandono ha sido, es y, desgraciadamente, continuará siendo una de las principales preocupaciones de los responsables de las instituciones de educación superior, dado el fracaso personal, institucional y social que supone, así como los elevados costes asociados que conlleva en términos de inversión y gasto público. Por lo tanto, cualquier propuesta para tratar de reducir el abandono a cualquier nivel debería ser siempre contemplada con interés (Lassibille y Navarro-Gómez, 2008). Éste es un hecho incontestable como muestran los incontables informes nacionales e internacionales que durante los últimos años han publicado las diferentes administraciones y, entre los cuales, podemos destacar los de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2010), de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2018), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) o de la European Commission (2015).

Uno de los trabajos clave en el contexto del abandono en estudios universitarios online es el de Lee y Choi (2011), recientemente revisado por Bawa (2016). En ambos casos los autores identifican los factores clave, relativos a los estudiantes y a las instituciones, que pueden explicar el abandono de los estudios. De acuerdo con Bawa, uno de los factores

críticos es la concepción errónea que tienen los estudiantes online sobre lo que representa serlo, incluyendo la carga de trabajo, los retos cognitivos y la gestión de las expectativas. En este sentido, una selección inadecuada de las asignaturas matriculadas puede suponer una carga de trabajo excesiva de acuerdo con su disponibilidad de tiempo para el estudio que, en caso de ser sostenida, puede conducir a la desmotivación y finalmente al abandono.

En la misma línea, Xavier y Meneses (2018) apuntan el factor “tiempo” como un elemento clave, tal y como muestra el análisis de los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes que no continúan sus estudios en el segundo semestre. Este factor es una combinación de elementos a diferentes niveles:

- Por un lado, la carga docente de cada asignatura.
- Por otro, la carga total de asignaturas en función de la matrícula.
- Finalmente, hay que tener en cuenta también las interacciones entre asignaturas por lo que se refiere a sus calendarios de actividades, que pueden tener incidencias mutuas.

En este sentido, de acuerdo con la revisión de Lee y Choi (2011) y Grau-Valldosera, Minguillón y Blasco-Moreno, (2018), los factores más importantes que pueden llevar a esta situación serían los siguientes:

- Factores personales relativos a los estudiantes: se incluyen, entre otros, el background académico, las experiencias universitarias y/o online previas, las habilidades como estudiante online relativas a la toma de decisiones, la gestión del tiempo o el uso de las TIC, entre otros, y los atributos psicológicos, entre los que destacan el locus de control, la autoeficacia y la motivación.
- Factores institucionales relativos a los cursos o los programas: se hace referencia a todos los aspectos relativos al diseño de los cursos, el apoyo institucional a los estudiantes, las orientaciones que reciben como parte de su experiencia y el diseño de las interacciones entre los diferentes actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, los estudiantes, los profesores y los recursos.
- Factores contextuales: entre otros, la situación de los estudiantes en relación a su desarrollo profesional, incluyendo la situación laboral y los eventuales cambios, así como otros aspectos personales como por ejemplo la situación familiar, el apoyo del entorno, las dificultades económicas o los acontecimientos imprevistos.

De acuerdo con este planteamiento general, los factores relativos a las características de los cursos o programas constituyen la oportunidad más importante para las posibles intervenciones llevadas a cabo por las instituciones de educación superior, aunque en función de su idiosincrasia no siempre resulta fácil incidir en las prácticas docentes involucradas. En cuanto al resto de factores, más dependientes de los estudiantes y del contexto en el que se encuentran, las intervenciones institucionales deberían ir orientadas a mejorar el proceso de toma de decisiones de acuerdo con su situación personal particular.

Por esta razón, resulta indispensable que las acciones orientadas a reducir el abandono tengan en cuenta estas cuestiones y se fundamenten en dos premisas básicas. Por un lado, asegurar la calidad de la oferta formativa con el objetivo de minimizar el impacto de los factores relativos a los cursos o programas, incluyendo la acción docente (Bawa, 2016). Por otro lado, hacer un seguimiento personalizado de los estudiantes y de sus decisiones, tanto a nivel de curso como de semestre (Mor, Garreta-Domingo, Minguillón y Lewis, 2007), con el fin de detectar situaciones de riesgo lo antes posible y actuar en consecuencia.

De hecho, muchos estudios muestran que el abandono se produce particularmente durante el primer año, o incluso el primer semestre, como consecuencia de una colisión entre los objetivos y las expectativas de los estudiantes y la realidad de la oferta formativa y el modelo educativo que les propone la institución (Rovai, 2003; Tyler-Smith, 2006). Esta situación, además, está íntimamente relacionada con las características personales de los estudiantes y su experiencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se han tenido que

integrar durante este periodo (Joo, Lim y Kim, 2013). Ésta es, de hecho, la premisa básica de la intervención institucional llevada a cabo en el proyecto ESPRIA, dirigida particularmente a los estudiantes de primer año.

Diseño de la intervención

El proyecto ESPRIA se propone mejorar la experiencia académica de los estudiantes de nueva incorporación durante su primer año en la universidad, enfocando todos sus esfuerzos en el incremento de la persistencia de los estudiantes en los programas de grado. Para hacerlo, desarrolla un conjunto de acciones coordinadas entre los diferentes actores implicados, tratando de mejorar el acompañamiento proporcionado a los estudiantes en el momento de formalizar su primera matrícula, así como durante el periodo lectivo que abarca los dos primeros semestres.

Todas las medidas adoptadas en el marco de esta intervención han sido diseñadas e implementadas en el marco de un trabajo conjunto con la dirección de la Universidad, los directores de programa, los profesores responsables de las asignaturas, los tutores que acompañan a los estudiantes y el equipo de asesoramiento pedagógico del eLearn Center. De manera sucinta, y siempre poniendo la mejora de la experiencia de los estudiantes de nueva incorporación en el centro de las decisiones, la intervención se concreta en las siguientes acciones:

- Creación de itinerarios de matrícula: con el objetivo de facilitar la incorporación de los estudiantes a los programas y para mantener uno de los requisitos institucionales centrado en la flexibilidad y libertad de elección de las asignaturas que desean cursar, los directores de programa definieron tres paquetes que contienen tres asignaturas ofreciendo, así, un total de 9 asignaturas por grado. Dado que la matrícula típica de los estudiantes de la UOC es de entre dos y tres asignaturas por semestre, pero que además existe un volumen creciente de estudiantes que muestran una dedicación superior, este planteamiento permite la suficiente flexibilidad como para atender a estos dos ritmos de dedicación. Así, tanto los estudiantes que cursan sus estudios de manera parcial (un paquete o fracción al semestre) como los que lo hacen con una dedicación completa (hasta dos paquetes al semestre) disponen de las suficientes posibilidades como para poder elegir dentro de una oferta lo suficientemente variada, al menos durante el primer semestre. Así mismo, dado que los estudiantes se incorporan a la Universidad a través de diferentes vías de acceso, algunos de los paquetes han sido diseñados para atender a perfiles específicos como, por ejemplo, los estudiantes procedentes de Ciclos Formativos de Grado Superior o aquellos que se incorporan a la universidad con el objetivo de finalizar unos estudios comenzados anteriormente.
- Evaluación de la carga de trabajo, los recursos necesarios y las actividades de aprendizaje propuestas: los profesores responsables de las asignaturas seleccionadas para formar parte de los paquetes en cada titulación llevaron a cabo una revisión de sus asignaturas para garantizar una correspondencia entre el tiempo necesario para llevarla a cabo el creditaje asignado.
- Flexibilización del modelo de evaluación: con esta medida se pretende evitar el abandono de la evaluación continua cuando los estudiantes tienen alguna dificultad para progresar en la realización o la superación de las actividades propuestas. Los profesores responsables de las asignaturas escogieron, en este sentido, aquellas medidas que se ajustaran mejor a su modelo de evaluación, a la tipología de actividades, propuestas o a los objetivos de aprendizaje. Entre otras medidas, podemos señalar la incorporación de alguna actividad de recuperación, la posibilidad de entregar alguna actividad fuera del plazo o el establecimiento de una actividad adicional de síntesis final.

- Sincronización de los calendarios de entrega de las actividades de evaluación continuada: con el objetivo de reducir el conflicto de demandas entre las diferentes asignaturas que cursan los estudiantes, se acordó un calendario compartido de entrega de las actividades de evaluación continuada de las asignaturas que forman parte de cada paquete, garantizando la suficiente distancia entre ellas y, en la medida de lo posible, evitando que las fechas de entrega coincidan en el tiempo.
- Mejora del proceso de tutorización: dado que los tutores son la figura académica que, de manera individualizada, acogen, acompañan y orientan a los estudiantes durante su incorporación a la titulación, resultan un elemento clave en la implementación de la intervención. En este sentido, los tutores deben valorar todos los aspectos implicados en el proceso de toma de decisiones en relación con la primera matrícula, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo de estudio, los intereses, las necesidades, las expectativas y los conocimientos previos de los estudiantes.

Resultados de la evaluación del proceso de implementación de la intervención

Una vez conceptualizada, diseñada e implementada la intervención durante dos cursos académicos (2018-2019 y 2018-2019), la evaluación de los resultados obtenidos ha permitido concluir que, a grandes rasgos, el proyecto ESPRIA supone una mejora tanto en el seguimiento de la docencia y la superación de las asignaturas como en la retención de los estudiantes de nueva incorporación. Aunque éste no es el lugar para profundizar en los detalles de la evaluación de resultados, es importante tener presente que toda evaluación basada en evidencias ha de contemplar también un esfuerzo adicional por incorporar una perspectiva centrada en el proceso de implementación de cualquier intervención. Ésta es, sin ninguna duda, una de las claves para el éxito de las iniciativas institucionales que se propongan que constituya una mejora continua, tratando de garantizar que tanto los principios en los que se basan, como las acciones que deben llevar a cabo de forma concertada por todos los actores implicados, se concretan en la práctica de la mejor manera posible en beneficio de los estudiantes.

De esta forma, los resultados de la evaluación del proceso de implementación que presentamos a continuación no sólo cumplen la función de evaluar la calidad de la intervención, en relación a los procesos críticos que pretende abordar, sino que se convierten en una herramienta indispensable para detectar oportunidades de mejora y ofrecer una vía de acción basada en evidencias que permita sostener la innovación con el paso del tiempo. Para ello, la evaluación se ha centrado en examinar el grado de consecución de los objetivos planteados en cada una de las medidas presentadas en el apartado anterior durante el segundo semestre del curso 2018-2019, proporcionando las evidencias necesarias que permitan revisar y reajustar los procedimientos en cada uno de los programas implicados de cara al comienzo del próximo curso.

A continuación, presentamos las principales conclusiones y sintetizamos algunas de las recomendaciones para la acción dirigidas a cada uno de los actores implicados:

- Demanda de los paquetes: para valorar la adecuación de los itinerarios conformados por los paquetes a los intereses de los estudiantes observamos su comportamiento en cada uno de los programas teniendo en cuenta que en la configuración actual es posible matricular un número variable de asignaturas. Independientemente de la carga de trabajo escogida por los estudiantes en su primera matrícula, un 66,57% se matriculó en asignaturas que pertenecen al primer paquete, mientras que el segundo y el tercero lo seleccionaron un 18,79% y 14,65%, respectivamente. Esta distribución, que únicamente atiende al orden de los paquetes y que en cada programa responde a una realidad diferente aconseja llevar a cabo dos reflexiones diferentes. Por un lado, es posible que los tutores estén recomendado comenzar la titulación por uno de ellos, cuando en realidad la configuración de los itinerarios no incorpora necesariamente un orden y, en cambio, se proponen a la libre elección de los estudiantes de acuerdo

con sus intereses, sus motivaciones o sus vías de acceso. Por otro lado, si los tutores no están recomendando comenzar por el primero de ellos, la distribución observada aconsejaría también una reflexión sobre la estructura de los itinerarios, en tanto que los estudiantes no estarían escogiendo los paquetes por igual y, por tanto, mostrarían que la configuración de algunos de ellos podría ser revisada.

- El papel de los tutores: si tenemos en cuenta los perfiles de matrícula realizados por los estudiantes participantes en la intervención, se perciben diferentes comportamientos que se pueden dar por qué las recomendaciones proporcionadas por los tutores sean diferentes. Teniendo en cuenta que un 78,27% de los 313 tutores involucrados en los programas recibieron estudiantes de nueva incorporación, es interesante observar que un 15,92% de ellos tutorizaron estudiantes con una matrícula en asignaturas ESPRIA inferior a la media de su programa y, más importante aún, un 8,2% del total no tutorizó ningún estudiante de nueva incorporación que decidiera hacerlo. Más allá de las particularidades de cada uno de los estudiantes, resulta interesante realizar un esfuerzo adicional para garantizar que los tutores conocen la intervención y que puedan recoger las razones que influyen en la toma de decisiones de sus estudiantes.
- Modelos de evaluación: teniendo en cuenta que las acciones que plantea la intervención están centradas en favorecer el seguimiento de la evaluación continuada, resulta indispensable asegurar que todas las asignaturas escogidas para formar parte de los paquetes se basan en este modelo. En este sentido, aunque un 95,29% de las asignaturas proponen un modelo de evaluación basado en la superación de la evaluación continuada o, en todo caso, superando también una prueba de síntesis final, es necesario tener en cuenta que un 4,71% de las asignaturas participantes contiene un examen obligatorio. Por otro lado, teniendo en cuenta la ponderación que aplican los diferentes modelos a la evaluación continuada, resulta aún más relevante poner de manifiesto que un 9,52% de las asignaturas otorga un valor igual o inferior al 40% de la calificación final de la asignatura. Aceptando la diversidad disciplinaria y teniendo siempre en cuenta el criterio de los profesores responsables, es conveniente tener en cuenta que la intervención tiene entre sus objetivos facilitar el seguimiento de la evaluación continuada y, por tanto, no parece razonable que después de todo el esfuerzo este componente de la evaluación tenga un peso menor en la calificación final.
- Medidas de flexibilización en la evaluación continuada: teniendo en cuenta que la intervención no establece ninguna prescripción sobre las formas de flexibilidad más apropiadas, el análisis de los planes docentes ha permitido observar la diversidad de soluciones adoptadas por el profesorado y, por tanto, ha servido para desarrollar una taxonomía que permita estructurar las diferentes medidas teniendo en cuenta su naturaleza, los elementos de la evaluación a los que afectan y, en caso de existir, las formas de penalización aplicadas cuando los estudiantes opten por esta posibilidad. La tabla 1 recoge esta taxonomía que, con carácter descriptivo, será útil no sólo para ofrecer alternativas a los profesores responsables de las asignaturas sino para poder evaluar de qué manera encaja la noción de flexibilidad en las concepciones del profesorado sobre la evaluación:

Tabla 1. Taxonomía de medidas de flexibilidad presentes en los modelos de evaluación.

Medidas de flexibilización
0. Se permite no entregar o suspender una o más actividades
a. Se permite volver a entregar una actividad suspendida
b. Se permite entregar una actividad fuera de plazo
c. Se permite entregar una actividad adicional (síntesis o recuperación)
A qué afectan

<ul style="list-style-type: none"> 0. Solo a una actividad en particular a. A cualquier actividad, pero sólo a una b. A todas las actividades de la evaluación continuada
Formas de penalización
<ul style="list-style-type: none"> 0. No se permite optar a matrícula de honor a. Se limita la calificación máxima de la evaluación continuada b. Se limita la calificación máxima de la actividad entregada c. Se descuentan puntos en la actividad en función del tiempo de retraso d. Se ha de alcanzar un mínimo en la calificación de una actividad posterior a otra suspendida.

- Calendarios de entrega de las actividades de evaluación continuada: finalmente, la inspección de la distribución de las fechas de entrega de las actividades de las diferentes asignaturas que componen cada uno de los paquetes ha permitido evaluar y representar gráficamente hasta qué punto se producen conflictos en las demandas a los estudiantes. Del total de 356 actividades consideradas, un 45,22% de ellas muestran una distancia de al menos una semana, un 24,16% permiten estudiantes disponer de entre 4 y 6 días de distancia y un 25,28% se encuentran entre 1 y 3 días. Finalmente, a pesar de que éste era un requerimiento explícito de la intervención, un 5,34% de las actividades mostraron una coincidencia en el día de entrega. Aunque en términos generales la racionalización de los calendarios parece haber facilitado la actividad de aprendizaje de los estudiantes que matriculan asignaturas dentro del mismo paquete, lo cierto es que éste es un aspecto que es necesario seguir trabajando en la búsqueda de una mejor comprensión de las implicaciones de las decisiones de cada asignatura y, por tanto, de su impacto en la organización del tiempo dedicado al estudio por parte de los estudiantes.

Conclusiones

Las evidencias disponibles hasta el momento en relación al impacto de la intervención sobre el rendimiento académico y la retención de los estudiantes son favorables y, por tanto, las medidas adoptadas parecen favorecer la experiencia académica durante el primer semestre y, en consecuencia, la continuación de los estudios en el programa durante el siguiente semestre. Sin embargo, a partir del análisis de la aplicación de las medidas que propone el proyecto, se identifican algunos aspectos sobre los que es necesario reflexionar y profundizar para garantizar que se están implementando tal como han sido concebidos y, así, mejorar los procesos a los que afectan.

Por ejemplo, el hecho de que la mayoría de estudiantes seleccione el primer paquete como primera opción de matrícula invita a una revisión del procedimiento, ya que esta tendencia puede sobredimensionar las asignaturas implicadas y descompensar al resto, generando un desequilibrio en los programas. Es necesario, por tanto, revisar el proceso de comunicación llevado a cabo y determinar qué elementos están incidiendo para que una buena parte de los estudiantes se decante por este paquete. Así mismo, resulta necesario analizar si la composición del resto de los paquetes es adecuada, o bien si el acompañamiento que se lleva a cabo durante el proceso de matrícula de los estudiantes les está conduciendo a inferir que los paquetes son consecutivos cuando, en realidad, no lo son.

De la misma manera es necesario continuar trabajando con los tutores, no sólo para mejorar el acompañamiento en términos generales, sino para garantizar que la recomendación inicial de matrícula siempre parte de las asignaturas que forman parte de los paquetes diseñados para la ocasión. En todo caso, es necesario tener en cuenta siempre que los estudiantes son dueños de sus decisiones y, más allá de las recomendaciones, nada les obliga a participar.

Por lo que respecta a los modelos de evaluación, un elemento clave en la intervención, hemos podido detectar que en un pequeño porcentaje de las asignaturas no están centradas en el seguimiento de la evaluación continuada, ya que, o bien los estudiantes deben realizar un examen obligatorio al final, o bien su peso no representa adecuadamente el trabajo que se requiere a lo largo del semestre. Ante esta situación, resulta necesario continuar trabajando en valoración del tipo de asignaturas candidatas a formar parte en la intervención o, en caso de que se estimen necesarias, replantearse su modelo de evaluación actual.

Finalmente, dado que el proyecto ESPRIA sigue activo y es esperable que el resto de programas de grado se vayan incorporando en un futuro, resultará interesante realizar análisis más profundos, especialmente por lo que respecta a su impacto a largo plazo, llevando a cabo un seguimiento de las diferentes cohortes a lo largo del tiempo. Por otra parte, también será interesante realizar análisis más detallados a nivel de paquete y asignatura, tratando de determinar qué medidas de flexibilidad resultan más adecuadas y si los esfuerzos orientados a la sincronización de calendarios resultan realmente efectivos, pudiendo así proporcionar evidencias para el rediseño de algunos paquetes y/o asignaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. https://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Abandono_AQU_Cat.pdf

Bawa, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions—A literature review. *Sage Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2018). *La Universidad Española en Cifras 2016-2017*. <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/2018.12.12-Informe%20La%20Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20Cifras.pdf>

European Commission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. Main report*. https://supporthere.org/sites/default/files/dropout-completion-he_en.pdf

Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>

Grau-Valldosera, J., Minguillón, J., & Blasco-Moreno, A. (2018). Returning after taking a break in online distance higher education: From intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1470986>

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>

Lassibille, G., & Navarro-Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>

Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593-618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>

Mor, E., Garreta-Domingo, M., Minguillón, J., & Lewis, S. (2007). A three-level approach for analyzing user behavior in ongoing relationships. In J. A. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction. HCI Applications and Services* (pp. 971-980). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73111-5_107

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)

Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time eLearners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking eLearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73-85.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089>

Xavier, M., & Meneses, J. (2018). The time factor in studies on dropout in online higher education: Initial review of the literature and future approaches. In J. M. Duart & A. Szűcs (Eds.), *Proceedings of the 10th European Distance and E-Learning Network Research Workshop* (pp. 357-478). Budapest: European Distance and E-Learning Network.

Tutoria: múltiplas aprendizagens entre encontros e desencontros

RANIERI, Renato Luginick¹; NETO, Mario Fioranelli²

¹Centro Educacional Pioneiro, renato@pioneiro.g12.br

²Centro Educacional Pioneiro, mariof@pioneiro.g12.br

RESUMO

A presente comunicação reflete sobre projeto de tutoria inserido em um contexto de escolarização básica da rede particular da cidade de São Paulo. Os objetivos da tutoria são incentivar autoexpressão, liberdade individual, conhecimento prático, responsabilidade compartilhada e consciência de pertencimento, de modo a fortalecer um ambiente de participação e protagonismo juvenil. Por meio de um processo de escuta ativa, baseamos nossas mediações com alunas(os) em Assembleias de classe e gerais, conversas espontâneas e dirigidas. Resultados apontam para um maior comprometimento das(os) alunas(os) com o ambiente escolar, interesse pelas Assembleias, engajamento no próprio aprendizado e desenvolvimento de senso crítico. Quanto ao grupo docente, evidenciou-se que sem acompanhamento sistemático e envolvimento direto com o processo de ampliação da escuta ativa, esse movimento tende a centralizar-se na figura do tutor, limitando seu alcance, bem como das ideias propostas.

PALAVRAS-CHAVE

Tutoria, democracia, cidadania, protagonismo.

ABSTRACT

This communication reflects on a tutoring project inserted in a context of basic schooling of the private network of the city of São Paulo. The aims of tutoring are to encourage self-expression, individual freedom, practical knowledge, shared responsibility and awareness of belonging in order to strengthen an environment of youth participation and protagonism. Through an active listening process, we base our mediations with students on class and general assemblies, spontaneous and directed conversations. Results point to a greater commitment of the students to the school environment, interest in the Assemblies, engagement in their own learning and development of critical sense. As for the teaching group, it was evidenced that without systematic monitoring and direct involvement with the process of expanding active listening, this movement tends to center on the tutor's figure, limiting its scope as well as the proposed idea

KEYWORDS

Tutoring, democracy, citizenship, protagonism.

“O problema é revelar uma inteligência a ela mesma” (Rancière, 2013, p. 50). Iniciamos essa comunicação com a frase de Rancière pois, acreditamos que engloba, hoje, as motivações e objetivos do projeto de tutoria: revelar-se a si mesmo percorrendo caminhos cognitivos igualmente reveladores.

Objetivos, histórico e fundamentação teórica

Objetivos do trabalho de tutoria no ensino fundamental 2 constroem-se a partir de dois grandes eixos temáticos: participação e cidadania, autonomia e corresponsabilidade, entrelaçados a valores morais, que refletem sobre comportamento ético e identidade. Por entendermos o respeito como princípio nuclear da ética (Rios, 2011), empatia e o questionamento “por que fazemos o que fazemos?” são centrais nas nossas ações.

A instituição Centro Educacional Pioneiro é escola regular desde 1971. Sua fundação, entretanto, remete à época anterior, quando Michie e Jiuji Akama, um casal de imigrantes

japoneses, em junho de 1933, instituíram um pequeno internato, idealizado para ser uma escola de formação feminina segundo a ética japonesa: a “Casa de Ensino de Corte e Costura”, conhecida como “Akama Gakuin”. Em 1959, após inclusão dos cursos de artes, música, língua portuguesa, etiqueta e arte culinária, passou a ser administrada por uma Fundação: “Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama”. Essa Fundação, ligada à colônia nipo-brasileira, é atualmente a mantenedora da escola regular que, portanto, tem suas raízes identitárias na cultura dos japoneses no Brasil.

Atualmente, a escola ainda é frequentada por uma maioria de nipo descendentes (em torno de 70%), entretanto, vale ressaltar que a instituição sempre manteve a proposta de interagir e integrar-se diretamente com a cultura brasileira e, desde sua fundação, esteve aberta ao público geral interessado. Com base nos aspectos socioeconômicos brasileiros, Proni e Henrique (2003), considera-se a organização da sociedade em: camada superior, que engloba 15,4% da população; camada intermediária, que incorpora 16% da população; e camada inferior, com 68,6% da população; sendo que as duas primeiras concentram 64% da renda declarada do país. Nesse sentido, o colégio é frequentado por alunas(os) das camadas superior e intermediária - no ensino fundamental 2, do total de 236 estudantes matriculados em 2019, 128 são meninas e 108 são meninos. Ademais, localiza-se em um bairro da cidade de São Paulo, denominado Vila Clementino, condizente com tal realidade socioeconômica, que não reflete a da maioria da população nacional. Por sua vez, as(os) professoras(es) são provenientes, em sua maioria, das classes intermediárias e majoritariamente tiveram suas formações iniciais em Pedagogia e/ou Licenciatura em universidades públicas estaduais ou universidades particulares de referência do Estado de São Paulo. Há um movimento atual de busca, de alguns docentes, por qualificação em cursos de pós-graduação de curta ou longa duração, *latu e strictu sensu*. Quanto à relação trabalhista com a instituição, é regida pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), documento federal que normatiza o vínculo empregatício.

A tutoria no Centro Educacional Pioneiro iniciou-se em 2014 com o objetivo de auxiliar a coordenação pedagógica do ensino fundamental 2 em suas várias demandas, tais como acompanhamentos individualizados com ações propositivas para alunas(os), atendimentos a profissionais que acompanham alguns estudantes, como psicólogas(os), psicopedagogas(os), fonoaudiólogas(os), neuropsicólogas(os), entre outras(os). Além dessa demanda, era esperado que tutoras(es), quando necessário, fizessem atendimentos aos pais e mães e mediassem questões pedagógicas variadas com a coordenação, diretoria da escola e professores.

Mario Quintana (1989) nos instiga a pensar na imagem de um livro de poemas com margens largas e páginas em branco “para que as crianças possam enchê-los de desenhos - gatos, homens, aviões, casas . . . que passarão também a fazer parte dos poemas.” (p. 36). Analogamente, a tutoria se fez nesse espaço de (re)criação a partir de nossas ações, de muitos questionamentos e reflexões. Logo, o espaço destinado ao acompanhamento e “diagnósticos”, desejou ter vida própria e forjar novos caminhos. Descobrimos, juntos, que a potência do projeto estava na articulação entre conhecimentos. Dito de outra forma, a essência da tutoria está no desafio transdisciplinar, por vezes, indecifrável, de compreender-se a si mesmo. Essa essência, por demasiada complexa, não está apenas circunscrita ao aluno(a), nem apenas à figura do tutor(a), mas cria um espaço de aprendizagem dialógico que habita o interior da instituição.

Freire (1996, p. 136) afirma que o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Ao longo desses anos, embora com atribuições iniciais, estamos construindo um espaço que busca reconhecimento pela comunidade permitindo ampliação dos olhares interconectados do conhecimento e sobre si mesmo no processo educativo. Percebemos que a essência do projeto está nas “relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos entre si” (Araújo, 2007, p. 43). Grande parte do tempo destinado às atividades da tutoria, atualmente, são ocupados com

mediações de conflitos entre alunos(as), entre alunos(as) e professores(as), assembleias, reflexões sobre o próprio desenvolvimento e conversas sobre projeto de vida. Representamos, muitas vezes, o lugar da escuta ativa. “Descobri o colorido da escola”, disse-nos uma aluna de 14 anos, em junho de 2019.

Entendemos, portanto, que o objetivo não está apenas no acompanhamento “técnico” do desempenho acadêmico, mas no olhar e escuta ativos, no desaprender a “falar no lugar de”, a buscar ampliar a voz do aluno(a), tornando a escola um amplo espaço de aprendizado para a vida em sociedade. O projeto entende que escutando aprendemos a falar com eles (Freire, 1996), ainda segundo Freire: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (1996, p. 113).

A tutoria, como outros projetos, tem um ponto de partida, mas onde chegaremos ou os caminhos que percorreremos são indeterminados. Lembrando o que Paulo Freire (1979) chamou de inacabamento ou inconclusão de nossas experiências existenciais, transpomos esse conceito para nossa caminhada institucional. Os caminhos, inconclusos, nos permitem escutar, pensar e criar com a comunidade escolar as mais diferentes questões e abordagens.

Contexto de aplicação, participantes, avaliação, resultados e conclusões.

Como referido, o desenvolvimento do projeto determinou novas aprendizagens aos(às) tutores(as). Desde 2014, ano da criação, os(as) tutores(as) são dois(duas) professores(as) do ensino fundamental 2. Durante o primeiro ano, tivemos uma assessoria pedagógica que nos estimulou a ampliar os olhares, lidar com as contradições e desenhar o projeto. Por meio de leituras, escutas, registros e conversas, fomos nos apropriando desse novo “lugar”. Cedo entendemos que não bastava apenas a responsabilidade pela busca da informação, mas a emissão dela. Nossa responsabilidade era também em lidar com as potências das capacidades cognitivas e afetivas dos alunos (Libâneo, 2011). Dito de outra maneira, a comunicação e suas múltiplas interpretações seriam uma das essências do projeto.

Inicialmente, em termos pragmáticos, dividimos nossos esforços em duas frentes: um(a) tutor(a) para o sexto e sétimo ano, outro(a) para o oitavo e nono ano, abrangendo todo o ensino fundamental 2. Embora os(as) tutores(as) também estivessem em sala de aula como professores(as) especialistas, a demanda por atendimentos a pais e profissionais envolvidos consumia, por vezes, mais tempo e energia do que as conversas feitas com alunos(as), uma vez que temos uma média 230 de alunos(as) por ano nesse segmento. Contando com apenas dois(duas) tutores(as), tornou-se um desafio bastante intenso atender a todas as demandas desse grupo. Com o crescimento cada vez maior do projeto e dos conflitos relacionados à convivência, fomos nos aproximando de uma proposta de escuta ativa e comunicação aberta. Os(as) alunos(as) e professores(as) nos procuravam para relatar acontecimentos, desabafar, elaborar projetos e refletir sobre a prática. Fazia-se necessário, aos nossos olhos, ampliar a proposta, dividir responsabilidades, tornar todo(a) professor(a) um(a) tutor(a). Procuramos entender, em um primeiro momento, o que é a tutoria e qual o nosso papel.

“O professor-tutor é um profissional que orienta a aprendizagem, dinamizador da via socioafetiva da sala de aula e orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos.” (Arnaiz, como citado em Argüis, 2002, p. 17). Dentro desse universo, fomos nos apropriando com mais dinamismo do nosso papel. Como disse Rubem Alves (1993), o educador vive em um mundo onde a interioridade faz diferença, onde as pessoas se definem por suas esperanças, visões, horizontes utópicos. Ao mesmo tempo que buscamos nos aproximar mais, refletir e incorporar o papel e perfil do educador(a)-tutor(a), a escola e sua dinâmica seguem em movimento, logo, essa construção *in loco* é intensa e diversificada. Segundo Ulzurrun e Masegosa (2002, p. 78), uma das principais tarefas do(a) tutor é “encontrar maneira de favorecer o processo de passar de agrupamento a Grupo”. Entendemos o Grupo em suas múltiplas dimensões - uma turma, uma série, um segmento, uma escola, uma comunidade,

por exemplo - que “em grupo, o aluno aprende, ouvindo a relacionar suas opiniões com as dos demais” (2002, p. 79).

Atuar sobre o Grupo, então, passou a ser um dos nossos focos. Educar para a coletividade, sem perder sua individualidade. Respeitar. Ensinando todos, preparando cada um. Dentre as ações já desenvolvidas, escolhemos algumas trajetórias de aprendizagem para essa narrativa que consideramos as mais significativas. São elas: representantes de classe, recreios com bola e musicais, espaços de convivência e assembleias.

Os(as) Representantes de classe são eleitos(as) pelas turmas. Uma menina e um menino são escolhidos para cada sala, do Fundamental 2 ao Ensino Médio. Esses(as) Representantes são importantes para estabelecer um vínculo comunicativo com a gestão da escola e estimular participação democrática, fortalecendo, assim, a formação cidadã. Cidadania entendida aqui também como uma consciência de pertencimento, de responsabilidade partilhada, que ganha sentido em um lugar de participação democrática e de solidariedade (Rios, 2011). Embora ainda tímida, destacamos da participação ativa algumas ações propostas em parceria pelos(as) alunos(as) e tutores, tais como o “Estatuto do Recreio”, “Enquanto isso, no recreio...”, “O Cafófo”, “Assembleias de classe.”

O “Estatuto do Recreio” nasceu da necessidade de melhorar a convivência nos intervalos. Por mediarmos constantes reclamações, atritos e brigas quanto ao uso de bola nos intervalos, pensamos em um marco de regulação dos espaços da escola e de convivência a ser criado pelos(as) estudantes. É composto, hoje, por 15 itens “regulatórios” e algumas “consequências”. A elaboração desse “Estatuto” foi feita em assembleias de classe e gerais, onde alunos(as) levantaram diversas questões que foram mediadas pelos(as) tutores(as), tendo como resultado um combinado nomeado de “Estatuto do Recreio”, que é revisto anualmente pelos(as) representantes e diariamente “usado e incorporado” por todo o fundamental 2. Alguns itens do documento são, por exemplo: “Não jogar bolas para machucar”, “Dividir a quadra entre todos e todas que quiserem usá-la”, “Devolver a bola de onde tirou no fim do recreio” ou “Não furar fila da cantina.” Algumas consequências são “Quem jogar objetos ou qualquer coisa para machucar perderá 4 recreios com bola” ou “Quem furar a fila da cantina deverá ir para o final dela.” Vale ressaltar dois fenômenos que nos impressionaram à época: as “punições” para quem não seguisse as “regras”, a princípio, eram bastante rígidas, o que nos fez refletir, por vezes, na importância do amadurecimento de uma proposta de “cultura de paz”, urgente na formação desses e dessas, além de outras tantas, crianças e jovens. Outra questão foi a necessidade de normatizar questões do tipo “senso comum”, como lixo no lixo, entrar na fila da cantina, não danificar os banheiros. 2019 é o quinto ano de vida desse projeto.

Tabela 1. Representantes de classe

Definição dos representantes	Perfil	Funções esperadas
<ul style="list-style-type: none"> O(a) representante de classe é o principal elemento de ligação entre a turma, os(as) professores(as) e a escola; é quem fala em nome do grupo, sempre ciente de que o bem-estar coletivo deve estar acima dos seus interesses pessoais. Serão eleitos dois representantes por turma, um menino e uma menina, eleitos democraticamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Ter conduta adequada aos princípios da escola; Ter respeito pela opinião do outro, ainda que não concorde. 	<ul style="list-style-type: none"> Manter um canal de comunicação entre Tutoria, Coordenação, Professores(as) e Alunos(as). Participar das reuniões dos representantes quando convocado. Buscar, esclarecer junto com a Tutoria, Coordenação e Direção soluções para possíveis problemas da classe. Propor eventos de interesse comum. Divulgar em sala toda informação recebida da Tutoria e Coordenação. Representar a classe quando esta quiser esclarecer algo com algum(a) professor(a).

Percepção e conseqüente valorização da escola como ambiente de aprendizagem integral são princípios defendidos pela tutoria. Todos os espaços são de aprendizagens. O recreio, ambiente diferente da sala de aula, e, portanto, formado por outras relações de poder e

interações sociais, chamou-nos a atenção para possibilidade de criação de novos projetos. Esse espaço de criação não se limitava unicamente aos(às) estudantes, mas contava com a participação de qualquer membro da comunidade escolar.

Uma dessas ações foi o projeto “Enquanto isso, no recreio...”, proposta de intervenções artísticas, culturais e científicas, criadas e apresentadas voluntariamente por alunos(as), professores(as) e funcionários(as) que se dispusessem a encarar a “plateia”. São breves apresentações durante alguns intervalos, sendo que estes são de vinte minutos, músicas, coreografias, experiências científicas, show de talentos, esquetes, comédia stand-up, mostra de trabalhos (desenhos, pinturas, animações). Foram realizadas muitas apresentações em três anos de projeto, quinzenalmente ou seguindo o fluxo que a demanda mostrava. Um resultado que para nós foi bastante interessante. Muitos(as) alunos(as) convidavam professores(as) para se apresentarem juntos(as). Foram músicas ao vivo em pares ou ao estilo “big band”, entre alunos(as); e entre alunos(as) e professores(as). Vimos experiências fazendo “lava de vulcão”, coreografias, performances, enfim, momentos marcados pela surpresa de quem assistia, coragem e admiração de quem fazia. Recordamos, com prazer, de pessoas (pais, mães, prestadores(as) de serviços, funcionários(as)) saindo de seus lugares na recepção da escola, “seguindo o barulho”, para acompanhar, entre sorrisos e aplausos, essas apresentações.

Para nós, foi como redescobrir a escola em suas múltiplas capacidades de ensino aprendizagem, situação semelhante à descrita por Moreno:

Os processos que ocorrem na mente da pessoa que aprende possuem outras semelhanças com o que acontece no pensamento do cientista quando ele realiza uma descoberta, pois o novo conhecimento ao qual se tem acesso é tão cheio de novidades para quem aprende como para quem o descobre pela primeira vez. (2000, p. 44)

A escola ganhava, aos nossos olhos, um novo colorido. Aprendíamos a ver esse colorido, essa era a nossa sensação. O caminho era feito enquanto caminhávamos. Na condição de “aprendentes”, mostrávamos intuitivamente que a escola ensina e aprende além das salas de aula. Essa mensagem não era restrita unicamente aos(às) estudantes, mas envolvia toda a comunidade. Moreno et al. (1999, p. 35) afirmam que “Mostrar aos alunos e às alunas novos circuitos que lhes permitam partir de sua própria intimidade e chegar a apropriação dos saberes coletivos é mais importante que determinar a direção e o sentido do caminho.” Dessa forma, estimulávamos percursos formativos inéditos, ocupando o tempo e o espaço da tutoria com atividades variadas.

Há tempos chamávamos a atenção para a falta de um espaço de convivência além das salas de aula, que não fossem unicamente o “pátio da cantina” ou as quadras. Um espaço onde alunas(os) pudessem interagir socialmente e, ao mesmo tempo, incorporarmos coletivamente, cada vez mais, a ideia de responsabilidade partilhada, participação, protagonismo e autonomia. Essa demanda por um espaço “mais livre” vem ao encontro dos objetivos da tutoria que desejávamos. O antigo almoxarifado seria destinado para esse projeto. Víamos a importância de, além do físico, um espaço de “construção de valores” mediados pelos(as) alunos(as), fora das salas de aulas.

Dessa forma, um ex-aluno, atualmente arquiteto, foi chamado e conversou com os representantes de cada turma, que levantaram o quê e como gostariam do novo espaço. Após, vários encontros e três meses de conversas, o projeto para a reforma foi apresentado, aprovado pela gestão da escola e estudantes, executado e entregue em agosto de 2017. No mesmo mês, fizemos algumas assembleias de classe e gerais e definimos usos e serventia do lugar. Depois, em um último momento de assembleia geral para legitimar e discutir diversos pontos (por exemplo, horários de uso, bagunça, cuidados, câmara, uso das chaves), o espaço foi finalmente incorporado à escola.

Tal espaço, reocupado e reutilizado, está em uma área do quarto andar da escola, parcialmente a céu aberto, ao lado de um outro espaço usado para as aulas de artes. Trata-se de uma estrutura metálica coberta, fechada nas laterais e na entrada com uma porta de vidro. Em seu

interior, paredes e teto são forrados com um material feito de madeira. Internamente, hoje, existem duas mesas redondas com cadeiras coloridas, prateleiras, algumas samambaias e bancos de madeira. Uma mesa de “pebolim”, jogo de futebol de mesa, ocupa a parte externa, próximo à entrada. Atualmente é usado pelos(as) alunos(as) como espaço de convivência nos intervalos e/ou contraturno. Lá, também acontecem ensaios para eventuais apresentações de música ou teatro dos(as) alunos(as), encontros para assembleias, sendo que alguns(as) professores(as) usam esse local para atividades como pintura, desenho, preparação para seminários ou elaboração de atividade escrita.

Esse espaço, cedido pela instituição e (re)criado para e pelos(as) alunos(as), tem sido gradativamente ocupado por eles(as) como espaço de diálogo, expressão artística e convívio, com ressignificação e atribuição de novo valor ao local. Acreditamos que é um projeto potente, pois estimula responsabilidade, autonomia, participação, resolução de conflitos, além de estreitar laços de amizade, possibilitando interação social de vários grupos, já que quando os(as) alunos(as) estão lá sem a presença de adultos (o que acontece frequentemente), toda regulação de uso é feita por eles(as). Além disso, faz do espaço escolar um ambiente participativo e colaborativo, construindo uma relação de parceria com o organismo escola. “Podemos fazer da escola um ambiente agradável e colaborativo”, essa é uma das mensagens. O nome sugerido e escolhido democraticamente foi “Cafofo”. Chamou-nos a atenção à época da inauguração o interessante debate sobre o uso de câmeras, dividindo opiniões. Achávamos que seria unânime a escolha pela não utilização de câmeras de vigilância, porém notamos que muitos desejavam esse controle. No fim, a maioria optou por não ter câmera.

Uma última ação que gostaríamos de citar diz respeito às assembleias de classe. No ano de 2017, iniciamos com maior ênfase um processo de assembleias e por todo o ano de 2018 estivemos dispostos e comprometidos com essa estratégia. Vale notar que isso se deve, principalmente, ao maior envolvimento da tutoria com o grupo de professores(as) no âmbito pedagógico. Em algumas reuniões pedagógicas, em que eram relatadas muitas dificuldades de convívio, desinteresse e de indisciplina dos(as) alunos(as), ficou evidente três tipos de olhares do grupo docente: uns que defendiam o uso maior de atitudes autoritárias, como mapa de sala, advertências, suspensões; outros silenciaram-se; e os(as) tutores(as), que defendiam uma postura de mais diálogo, reflexividade e autonomia. Como estratégia para lidar com essas questões, propusemos a mediação por assembleias. No entanto, mostrávamos certa preocupação quando a nossa proposta foi aceita pelo grupo. Várias razões nos faziam refletir, dentre elas, sabíamos que as assembleias não resolveriam de imediato, já que seria imprescindível o envolvimento do grupo de professores(as) para a continuidade e efetividade do projeto. As experiências com assembleias e estudos que fizemos nos indicavam isso. Segundo Medina (2001, p. 100): “Para que os alunos rompam seu silêncio, requer-se um modelo educativo no qual eles proponham, analisem, perguntem, debatam, cooperem, negociem, planejem...e decidam.” Nem todos os professores(as) estão dispostos(as) a essa abertura. Mesmo assim, decidimos manter as assembleias de classe.

Tínhamos algumas premissas como: estimular a participação nas decisões sobre a sala/turma; criar espaços de reflexão coletiva sobre a prática, seja de alunos(as) ou professores(as); desenvolver espaços coletivos de formação; além de desenraizar a ideia do autoritarismo cego na educação, criando uma forma permanente, um espaço de valorização da fala, da escuta, do diálogo.

Refletir sobre os processos construtivos e constitutivos da igualdade e justiça (Araújo, 2007) é o nosso desejo. Por meio das assembleias, pretendemos estimular a formação participativa e ativa dos(as) alunos(as) em suas interações sociais e em seu próprio aprendizado, além de otimizar a vida da turma, conscientizando-os(as) quanto às questões referentes ao convívio coletivo e sua autoimagem. O conteúdo da assembleia não é dado unicamente pelos(as) docentes, mas pelo conjunto de questões propostas pela sala.

Buscamos, com as assembleias, favorecer também a formação moral, ao nos debruçarmos sobre aspectos comportamentais, emocionais, acadêmicos que fortalecem e sobre os que

nem sempre ajudam. Para Freire (1996, p. 33): “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar.”

Tivemos grandes aprendizados com esses momentos de escuta ativa e fala dos nossos(as) alunos(as). Dividimos, por vezes, as questões entre “as de que eu não gosto e as de que gosto”. Quantas coisas podemos aprender sobre educação, ouvindo! Ouvimos que alguns(as) gostam de duplas nas aulas, rodas de conversas, cabelos coloridos, trabalhos em grupo, quando não há brigas, aulas que usam a televisão. Descobrimos que outros(as) não gostam quando “deduram”, de comportamento possessivo, ameaça com fotos, barulho do sinal. Em um exercício de reconhecimento, citamos um fato que nos marcou: em uma sala de sexto ano, portanto, com jovens entre 10 e 11 anos, houve uma calorosa discussão sobre as “brigas e discussões na sala”. Ao término dessa aula, uma menina, que ficou calada o tempo todo, entregou-nos o bilhete que reproduzimos a seguir:

Das brigas e discussões

Certas pessoas às vezes não se entendem (e isso é normal), e acabam se incomodando, de forma que é desagradável estar perto, ouvir, ver o que está acontecendo. É triste ver a situação. Parece que a humanidade não é capaz de se entender.

Existem pessoas pobres, com fome, morrendo disso, e outras ricas, bem sucedidas que têm de sobra, mas mesmo assim não cedem. Existem pessoas com um “desnível” somente pela aparência, cor de pele.

Não consigo explicar por que eu não gosto das brigas, mas é como se parecesse que as pessoas não vão mais se entender, como se elas não gostassem mais umas das outras, e eu achei isso triste.

Se, por exemplo, essa atitude continuasse, eu acho que depois, algumas situações desagradáveis que acontecem com o resto do mundo poderão ser feitas por essas mesmas pessoas.

Esse bilhete, nos encheu de estímulo e esperança! Uma menina de 11 anos com um exercício de empatia pela humanidade!

No entanto, no fim de 2018 preferimos pausar essa atividade. Sentimo-nos ilhados(as) e cansados(as) ao defender uma proposta que foi tornando-se solitária, cansativa e demasiadamente centralizada na tutoria. Aprendemos que, no nosso lugar, seria preciso antes de propor aos(as) alunos(as), propor ao grupo de professores(as), em conformidade com o questionamento de Rodríguez:

De que vale um tutor insistir no conceito de colaboração quando se percebe que alguns professores da mesma área de ensino agem cada um por si? . . . Os comportamentos podem ser ensinados, mas, se não forem ‘vivididos’, dificilmente serão aprendidos. (2002, p. 12).

Será necessário, portanto, tempo e propostas de engajamento do grupo que ainda estamos perseguindo. Ainda segundo Rodríguez (2002, p. 12), a tutoria deveria “ser um compromisso de todos, independentemente de terem ou não esse cargo, da mesma maneira que o conteúdo da tutoria deve impregnar a vida cotidiana da escola.”

Buscamos que o desejo de “impregnar a vida cotidiana da escola” a partir da reconfiguração das relações entre alunos(as), professores(as) e a escola, torne-se o desejo de muitos(as). Ainda que complexa e lenta essa tarefa, esperamos que se desenvolva e que, parafraseando Rios (2011, p. 112): “O verbo da utopia seja esperar. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de planejar em mobilizar desde já o esforço do ideal, utilizando os recursos de que dispomos e vamos construindo.” Queremos ampliar e colorir olhares, aprendendo e ensinando enquanto lidamos com as contradições e percalços do caminho. Esse é, talvez, nosso mais audacioso projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (1993). *Conversas com quem gosta de ensinar (27a ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, U. F., Puig, J. M. (2007). In: Arantes, V. A. (org.). *Educação e Valores: pontos e contrapontos (2a ed.)*. São Paulo: Summus.
- Arnaiz, P. (2002) Fundamentação da Tutoria (Cap. 1, pp.15-24). In: Argüís, R. (2002). *Tutoria: com a palavra o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Arroyo, M. G. (1987). Educação e exclusão da cidadania (pp.31-74). In: Buffa, E., Arroyo, M. G., Nosela, P. *Educação e Cidadania (9a ed.)*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança (15a ed. pp. 27-41)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (34a ed.)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Libâneo. J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente (13a ed., pp. 30-50)*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Medina, A. (2002). Se os alunos tomassem a palavra... (Cap. 9, pp. 97-109). In: Argüís, R. (2002). *Tutoria: com a palavra o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreno, M., Sastre, G. Leal, A., Busquets, M. D. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal (pp. 31- 40)*. Tradução: Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna.
- Moreno, M. (2000). Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: Busquets, M., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A. Moreno, M., Sastre, G. *Temas transversais em Educação: bases para uma reforma integral (6a ed., pp.19-21)*. São Paulo: Editora Ática.
- Quintana, M. (2015). *Antologia Poética*. (Edição Especial, p. 36). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Proni, M. W. & Henrique, W. (2003). *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil dos anos 90* (Instituto de Economia da Unicamp, pp. 18-22). São Paulo: Editora Unesp.
- Rancière, Jacques. (2002). *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual (3a ed., p. 50)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Rios, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência (20a ed.)*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Rodríguez. F., L. (2002). Introdução (pp. 11-14). In: Argüís, R. (2002). *Tutoria: com a palavra o aluno*. Porto Alegre: Artmed.
- Ulzurrun, A. D., & Masegosa, A. (2002). A dinâmica de grupos na ação tutorial (pp.77- 84). In: Argüís, R. (2002). *Tutoria: com a palavra o aluno*. Porto Alegre: Artmed.

Conexões entre o Cinema, a Educação e a formação do ethos docente

Pacheco, Tatiana

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tachip@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o saber fazer do cinema e relacioná-lo com o saber fazer da pedagogia, com o intuito de perceber se é possível que o cinema ensine saberes que deem suporte para o ethos docente de modo a auxiliar as pedagogas/professoras no ato de deliberação das situações de aprendizagem em sala de aula. A pesquisa terá abordagem qualitativa, em busca do bem de ajuste, propósito flexível e a inextricável relação forma/conteúdo, descritos por Eisner (2008) nos planos de ensino e nas práticas dos 5 professores da disciplina. Como dados empíricos, serão utilizadas, além dos planos de ensino, as observações das 18 aulas do segundo semestre de aulas do ano de 2019 e entrevistas com 10 alunos e todos os professores. Com isso a pesquisa visa contribuir para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, cinema, bem de ajuste, ethos, formação.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the know-how of the cinema and relate it to the know-how of pedagogy, in order to understand if it is possible for cinema to teach knowledge that supports the ethos of the teacher in order to assist pedagogues/teachers in the act of deliberation in learning situations in the classroom. The research will have a qualitative approach, seeking the rightness of fit, flexible purpose and inextricable form/content relationship, described by Eisner (2008), in the teaching plans and practices of the 5 teachers of the subject. As empirical data, in addition to the teaching plans, observations of the 18 lessons of the second semester of classes, 2019 and interviews performed with 10 students and all the 5 teachers will be used. As doing so, the research aims to contribute to teacher formation.

KEYWORDS

Education, cinema, rightness of fit, ethos, formation.

DESENVOLVIMENTO

Este projeto de pesquisa tem por finalidade compreender e buscar as conexões entre o saber-fazer do cinema e o saber-fazer da pedagogia, objetivando compreender em que medida estes conhecimentos - os do cinema - podem ter um caráter formador do ethos docente. Tal necessidade se deu em função da grande dificuldade relatada pelas alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia nas suas incursões em sala de aula e o discurso recorrente de que aquilo que se aprende na universidade não é capaz de dar conta das questões que lá encontram. Também, durante meus 33 anos de docência e durante minha própria graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, ouvi e presenciei muitas considerações em torno desta questão: a sala de aula extrapola o saber ensinado na Universidade. Este discurso por vezes fomenta a ideia de que a teoria e a prática são diferentes e que os conhecimentos teóricos não conseguem formar as pedagogas/professoras de tal maneira que estas possam exercer suas funções. Tradicionalmente, a Universidade é o lugar do conhecimento intelectual. Na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ainda há mini-práticas e estágios diversos durante o curso, que ofertam além

dos saberes do intelecto, experiência. Então, o que mais pode ser oferecido para a formação das pedagogas/professoras de modo a auxiliá-las nas deliberações de sala de aula, para compor seus hábitos e costumes durante suas jornadas como pedagogas/professoras? Sobre este conjunto de hábitos e costumes, a esta capacidade de deliberar a partir das questões da educação e entendendo seus sujeitos, espaços e tempos, chamamos de *ethos*, neste caso, *ethos docente*.

Em relação às deliberações, é importante lembrar que as da pedagoga/professora não são deliberações quaisquer, outrossim, atos consubstanciados nas ciências da educação, visando sempre o educar.

Recentemente, na renovação do currículo, as disciplinas da área das Artes tiveram o acréscimo da disciplina de Educação e Cinema, além das disciplinas de Artes Visuais, Música e Teatro, que já estavam presentes no currículo anterior. Tal disciplina é obrigatória (como já o eram as demais do campo das Artes) e, também, inédita em todo o país. Obrigatória no currículo, iniciada no segundo semestre do ano de 2018, é ministrada por 5 professores interdepartamentais: três pedagogos, um psicólogo e um cientista social - todos doutores em educação. Entre os pedagogos, um atua especialmente na área de formação em Educação Infantil, outro em Educação de Jovens e Adultos e a outra em Filosofia da Educação. Os demais atuam na área de currículo.

Qual relação pode haver entre a Educação e Cinema com a questão do *ethos*? Há uma corrente de pensadores que entende a Ética e a Estética como afins. A estética - no sentido grego, *aesthesis* - contribuiria para os julgamentos de juízo da ética. Esta conexão é retomada por Read (1986, p. 19), que lembra que as virtudes intelectuais carecem da ancoragem das virtudes morais.

Este trabalho tem a pretensão de buscar as conexões entre o saber-fazer do cinema com o saber-fazer da pedagogia e perceber de que maneira estes saberes podem ajudar a compor o conjunto de hábitos da pedagoga/professora - *ethos docente* - na perspectiva de Eisner (2008) que elenca formas de pensar enraizadas na arte. Destas, escolhi 3 formas que são de interesse da pedagogia: o bem de ajuste, o propósito flexível e a relação forma/conteúdo.

Objetivo Geral

Buscar conexões entre educação, cinema e a formação do *ethos docente*.

Objetivos Específicos

- Compreender a ligação filosófica entre Estética (aqui representada pelo cinema) e Ética (lugar do *ethos*).
- Compreender como a linguagem audiovisual, através da disciplina Educação e Cinema, pode mostrar um saber-fazer do cinema e suas conexões com o trabalho pedagógico;
- Articular o saber-fazer do cinema com o saber-fazer da pedagoga;
- Relacionar o saber-fazer do cinema com a formação do *ethos docente* da pedagoga/professora.

Fundamentação Teórica

O trabalho tratará de quatro eixos para sua fundamentação:

- Ética, lugar do *ethos*;
- Estética, não como campo da Filosofia, mas com o sentido do grego antigo, de percepção, de sensível;
- Pedagogia, suas demandas;
- Cinema, seus saberes e seu envolvimento com a educação.

Para os eixos supra citados, trarei autores das áreas que possam corroborar com o entendimento de cada eixo e levar a um entendimento sobre as conexões entre eles.

Ética, lugar do ethos

O campo da Ética se estende desde o mundo antigo até a contemporaneidade. É no campo da Ética que está o *ethos* e é essencial discuti-la para compreender do que se fala quando se fala em *ethos*.

Em primeiro lugar, em que consiste o *ethos*? Conforme o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, *ethos*, ou etos é o “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região”.

Também, *ethos* é, em uma visão filosófica, a excelência moral obtida a partir dos hábitos. O *ethos* de cada pessoa será formado durante sua vida, pois este não é inato, mas construído durante nossa vida, a partir dos hábitos que vamos adquirindo, naquilo que fazemos.

Agora, pensemos: é este um saber passível de ser ensinado? O que relaciona saber-fazer da arte com a formação do *ethos*? Para começar essa discussão evoco Sócrates, em *Mênon* (Platão, 2001). Ao ser perguntado por *Mênon* se a virtude era passível de ser ensinada, respondeu que para sabermos algo sobre alguma coisa é necessário primeiro que saibamos o que é a própria coisa. Tendo isto em mente, preciso me perguntar sobre o que são ética, moral, virtude e deliberação para então compreender o *ethos*, pois são conceitos que fazem parte deste universo filosófico e pertinentes a questão aqui levantada.

Para consubstanciar este universo, trarei a concepção de virtudes morais e a ideia de uma Ética das Virtudes (Zingano, 2013). Apresentarei tal ideia para corroborar com a ideia de Herbert Read (1986) de que é preciso ensinar as virtudes morais para que se possa ensinar as virtudes intelectuais (Read, 1986: 19).

De acordo com o Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, virtude é a tendência habitual de pensar e fazer o que é certo, boa qualidade moral e poder de produzir um efeito ou atingir um objetivo. Aristóteles (2009) acreditava que a virtude era aprendida no hábito, enquanto as virtudes intelectuais eram aprendidas pelo ensino. Levantarei a hipótese de que as virtudes morais/éticas, a formação estética, a experiência e as virtudes intelectuais se retroalimentam, sendo uma essencial para a outra. As virtudes morais nos dão maior condição de agir a partir de princípios e tais princípios são estruturados a partir das virtudes intelectuais e da sensibilidade desenvolvida na formação estética. Além disso, o foco abordado será no agente, mais do que no ato moral, pois é ele que define o que fazer (Zingano, 2013:31). Na concepção neoaristotélica de Ética das Virtudes (Zingano, 2013), que postula que todos os atos não são iguais, mas particulares, envolvidos em circunstâncias particulares que são essenciais para o julgamento e correta decisão. Como não se pode antever todas as questões e procedimentos morais, é essencial refinar a sensibilidade moral para chegar a uma resposta.

Será preciso, para sustentar os conceitos tratados, um retorno à Ética Nicomaqueia de Aristóteles (2009), que tratará da ideia de deliberação e de hábito, além de dar suporte para a ideia principal deste projeto: há algo de semelhante entre o saber-fazer da arte e o saber-fazer da educação. Ainda que Aristóteles não trate da Educação diretamente, ele explica o aprendizado das virtudes a partir do aprendizado das artes, sugerindo uma ligação entre o saber ético e o saber estético. Ele ilustra esta ideia afirmando que diferente daquilo que temos por natureza, que temos antes de começar a agir/usar, o conhecimento moral é adquirido no exercício, como também a arte. (Aristóteles, 2009: p.27)

Pensando em uma possível e provável conexão entre os saberes da arte com os saberes éticos, continuo a investigação em busca daquilo que os compõem. Neste cenário, aparece a deliberação como forma de ação ética, escolha pensada, refletida, que é impulsionada através dos saberes éticos-morais e intelectuais na experiência.

Por que trazer a ideia de virtude moral para a educação? Ora, as decisões e os julgamentos morais são parte do nosso cotidiano, e a sala de aula não está distante ou isolada do mundo em que vivemos. A sala de aula é o ambiente de muitos saberes, muitos preconceitos, muitas opiniões, na qual as experiências convergem, tornando-a um grande desafio. Como ensinar sendo atravessada a cada momento por todas essas questões? Para tal desafio, a capacidade de deliberação da pedagoga/professora, resultado do encontro de suas virtudes morais e intelectuais na experiência, é muito importante. Mas este não é um ato que deva ser consubstanciado em algo que não seja o saber da educação. Em sala de aula, na escola, estamos sempre em situações formativas, em momentos nos quais todos os sujeitos da educação se encontram. Se a escola é lugar de excelência do encontro destes sujeitos e do conhecimento, nela, tudo gira em torno deles, e então, a escola é o lugar da excelência do educar. Logo, toda a deliberação na escola deve ter por fim educar.

Estética, lugar da Arte e, subsequentemente, do Cinema.

A ideia de arte que aqui será disposta não é uma concepção da arte dos gênios, mas de uma concepção de arte como uma experiência, tal como descreve John Dewey (2010). Este autor afirma que “quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real da vida.” (Dewey, 2010: 59). Não é desta arte clássica que estamos falando e nem sequer discutiremos sua condição. Neste trabalho, me valerei da ideia da arte como algo que é parte - essencial - da experiência humana.

Schiller (2015: 30) reflete sobre a questão de que “A razão pede unicidade, mas a natureza quer multiplicidade, e o homem é solicitado por ambas as legislações.” Tal afirmação reforça a ideia da diversidade da formação da Pedagogia. Se como humanos somos requisitados em nossas vidas e atividades pelas legislações da natureza da nossa existência e pela razão de nosso intelecto, então precisamos atentar para as duas legislações igualmente e, por certo, que elas não estarão dissociadas pois ambas constituem a condição humana. A pedagoga, como humana que é, inserida nas questões pertinentes de sua humanidade, será solicitada pela razão e pela natureza. Uma não estará em situação de maior ou menor importância que a outra. Pensar o humano é pensar a unidade e a multiplicidade e educar é uma ação humana.

Em comunhão com as ideias de Schiller (2015), Hermann (2005) discorre sobre a ligação entre Ética e Estética, lembrando que “A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral.” (Hermann, 2005: 13).

Hermann (2005) publicou o livro “Ética e Estética, a relação quase esquecida” e discute com propriedade esta questão, trazendo vários filósofos que de alguma forma também entenderam esta relação. Ainda que a gama de filósofos e questões levantadas por ela seja imensamente maior do que trataremos neste trabalho, suas reflexões são de grande importância sobre o tema. Também, trata-se de uma filósofa gaúcha, brasileira dedicada à Educação, e sendo assim, grande conhecedora dos meandros desta problemática.

Da Pedagogia

Para tratar da Pedagogia, será apresentado o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2013), que discutirá o papel e os saberes da pedagoga/professora. O intelectual brasileiro traz a ideia do Círculo de Cultura, colocando os saberes do aluno como saberes valiosos e que devem ser levados em consideração. Esta ideia, que agora pode parecer tão óbvia, fundamenta muito do que se concebe em educação nos dias atuais. Começamos por onde estão nossos alunos e com eles viajamos rumo ao conhecimento do mundo. Este ponto de partida, de certa maneira, acaba por potencializar o trabalho desenvolvido posteriormente,

uma vez que saindo do terreno firme daquilo que nos é conhecido, pode ser mais fácil seguir em rumo aos novos conhecimentos.

São muitas as contribuições de Paulo Freire (2013) além do círculo de cultura. Uma das questões discutidas pelo educador brasileiro que talvez seja mais pertinente a este trabalho é a questão de que “Ensinar exige bom senso” (Freire, 2013: 61). O autor afirma que para exercitar o bom senso é preciso fazer uso da curiosidade e que é preciso praticar metodicamente nossas capacidades de indagar, comparar, duvidar e aferir para tornarmos nosso bom senso mais curioso e crítico.

Há uma exigência ética na pedagogia freiriana. Aqui, pode-se perceber a importância que o autor dá para o ethos, quando atenta para a criação de virtudes, sugerindo uma ligação com o hábito e apontando para a importância da deliberação. É uma concepção de educação que aborda a pluralidade da educação em seu primeiro pensar, que leva em consideração todos os vieses pertinentes ao nosso campo. Tal concepção verdadeiramente exige rigor ético.

O educador ainda aponta para o perigo da falta de sensibilidade, “Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo de suas certezas.” (Freire, 2013:62). A ideia de educação como uma ação técnica, homogeneizada, cai por terra com estas reflexões. Como formar este professor? Este professor que embarca com os alunos nas aventuras do saber, que se movimenta com eles e se avalia com eles, em nada lembra o professor dono do conhecimento da educação tradicional. Este é um professor que entende que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.”(Freire, 2013: 63).

Do Cinema, seus fazeres e suas imbricações com a Educação

Para o cinema e seu encontro com a educação, elemento chave de análise e discussão neste trabalho, buscarei suporte em Bergala (2008), Sousa (2015), Migliorin e Barroso (2006) no intuito de compreender mais sobre a sétima arte e também sua ligação com a educação na atualidade.

No primeiro semestre do mestrado, 2018/2, participei de algumas aulas da Disciplina de Educação e Cinema, cujos professores eram Professor Doutor Gabriel de Andrade Junqueira, Professor Doutor Evandro Alves, Professora Doutora Rosana Aparecida Fernandes, Professor Doutor Máximo Daniel Lamela Adós e Professor Doutor Cristiano Bedin da Costa. Lá, a diversidade começa com os professores - interdepartamentais. Tais aulas me impressionaram sobremaneira em sua concepção, pois eu as imaginara como usando o cinema como ferramenta pedagógica, apresentação de filmes para discussão de assuntos pertinentes à Educação.

No caso da disciplina de Educação e Cinema, os professores envolvidos parecem desenvolver um trabalho diferente deste, algo mais próximo com o que Migliorin e Barroso (2016) chamaram de Pedagogia do Cinema, uma pedagogia que “não trata o cinema como transmissor privilegiado, mas como inventor de formas de engajamento do espectador no compartilhamento sensível de ideias, conceitos, percepções de mundo e conhecimento.” (Migliorin y Barroso, 2016: 16).

Há ainda no cinema uma face interessante e relevante em relação à pedagogia. O cinema “É uma janela que se transforma em um espelho que nos conduz, por meio de longas viagens, para bem distante do conhecimento que já temos construído. (Sousa, 2015: 49). Talvez o cinema possa ser um propulsor de experiências, levando a pedagoga a outras possibilidades e realidades, o que pode ser de grande valia no seu processo de formação. Retomar o que se experimentou a partir de novas lentes, ou mesmo, pensar sobre outras possibilidades e meios de ser, viver e educar que não sejam aqueles que vivenciamos.

O que se busca, então, é tecer conexões entre o saber-fazer do cinema e o saber-fazer da pedagogia, objetivando compreender em que medida estes conhecimentos - os do cinema - podem ter um caráter formador do ethos docente.

Metodologia

Esta pesquisa de cunho qualitativo tem como pressuposto teórico e metodológico a concepção de Eisner (2017) que aborda a pesquisa qualitativa em educação e arte, trazendo o que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação. O autor apresenta subsídios sobre os métodos de observação em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas e a análise qualitativa dos dados.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador está implicado no modo como olha seu objeto, a partir de determinado contexto e de suas informações. Interessa explicitar esse contexto, através de uma análise descritiva. Dentro das abordagens qualitativas, este trabalho pode ser considerado um estudo exploratório (Gil, 2008), por buscar estabelecer conexões entre o saber-fazer do cinema e o saber-fazer da pedagogia tendo por foco a formação do ethos docente. Envolve, assim, um levantamento bibliográfico acerca do assunto, observações em sala de aula; entrevista semi-estruturadas com professores e alunos da disciplina; e análise do plano de ensino da disciplina.

A pesquisa será realizada em três etapas. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico dos estudos relacionados ao tema. A segunda etapa abarca as observações, entrevistas com os professores e alunos e análise do plano de ensino da disciplina. E a terceira etapa consistirá na análise dos dados visando as conexões entre o saber-fazer do cinema e o saber-fazer da pedagogia com foco na formação do ethos docente.

Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são os cinco professores e os alunos da disciplina Educação e Cinema, uma disciplina interdepartamental e é oferecida no 1º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Materiais e métodos

O corpus de análise será constituído por observações a serem realizadas durante um semestre em sala de aula, o plano da disciplina, as entrevistas com os professores e alunos da disciplina Educação e Cinema.

As observações durante as aulas da disciplina Educação e Cinema estão sendo realizadas ao longo do semestre 2019/2, semanalmente. O registro das observações está sendo feito através de anotações da pesquisadora para posterior análise tendo em vista tanto o saber-fazer do cinema como o saber-fazer da pedagogia com foco na formação do ethos docente.

As entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas a partir de um roteiro com abertura para questões que surgirem durante a sessão. São entrevistas individuais com cada um dos cinco professores da disciplina e com cada um dos dez alunos selecionados conforme os critérios descritos a seguir. Tais entrevistas estão sendo realizadas ao longo do semestre 2019/2, registradas em vídeo para depois serem transcritas e analisadas. As entrevistas serão realizadas em dois momentos com cada um dos sujeitos, no início e no final do semestre, com o intuito de evidenciar o que alterou no modo de considerarem as relações entre educação, cinema e a formação do ethos docente.

A análise do plano da disciplina buscará observar o que está proposto no documento para posterior cruzamento com as observações visando observar como se efetivou na sala de aula.

Procedimentos

- Levantamento da literatura pertinente aos objetivos da pesquisa;
- Elaboração dos pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho;

- Revisão crítica da literatura;
- Análise do plano da disciplina Educação e Cinema;
- Realização de observações semanais nas aulas da disciplina Educação e Cinema;
- Descrição e análise das observações conforme os pressupostos da pesquisa;
- Realização das entrevistas com os professores da disciplina Educação e Cinema buscando conhecer como organizam os conteúdos para as aulas o articulam com a questão da educação e da formação do ethos docente;
- Seleção de dez alunos da disciplina Educação e Cinema para realizar entrevista individual buscando conhecer como percebem as relações entre o cinema, educação e formação do ethos docente;
- Caracterização dos sujeitos que participarão da pesquisa;
- Realização das entrevistas com os alunos;
- Transcrição e análise das entrevistas com os professores e alunos da disciplina;
- Análise dos dados das observações, das entrevistas e do plano da disciplina de modo a conhecer as conexões entre o saber-fazer do cinema e o saber-fazer da pedagogia com foco na formação do ethos docente;
- Discussão dos resultados;
- Redação do relatório da pesquisa;
- Publicação dos resultados.;

Análise dos dados

A análise dos dados será realizada buscando conexões entre educação, cinema e a formação do ethos docente.

Eisner (2008) afirma que há formas de pensar que são formas qualitativas de inteligência que estão enraizadas no artístico. Dentre elas, ele elenca o bem de ajuste (julgar na ausência de regras), o propósito flexível, a relação forma conteúdo (categorias de análise deste trabalho), sabemos mais do que podemos dizer, pensamento e material, novas formas. Tenho a intenção de me deter mais detalhadamente nas três primeiras formas.

O bem de ajuste ou a habilidade de julgar na ausência de regras é, talvez, uma das questões mais importantes para a pedagoga. Não raro nos deparamos em sala de aula com questões que nos angustiam por demais, pois não estavam previstas, nem têm algum conhecimento específico prévio para elas. É necessário que a pedagoga utilize toda a sua capacidade de deliberação para dar conta destas questões. Na arte, tais questões também ocorrem e é no exercício, no hábito que se aprende a deliberar sobre o que não tem regras prévias.

A segunda forma, o propósito flexível é a ideia de que os meios podem mudar os fins. Se pode mudar os objetivos, pois estes podem ser reformulados durante o processo. Eisner (2008: 11) provoca-nos ao afirmar que “ Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de todo o resto.” Certamente que o autor não está a nos dizer que não devemos planejar, mas que nossos planejamentos precisam contemplar a incerteza, que há de se ter espaço para esta, que é a própria base do conhecimento.

A terceira forma reflete que “forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis. A forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito.” (Eisner, 2008: 11). Ou seja, nesta perspectiva, o como eu alfabetizo é tão importante quanto a alfabetização ela mesma. Há aqui uma compreensão diversa da usual: o conteúdo tem a mesma importância da forma. O ensinar algo é tão importante quanto o modo de ensinar este algo ou, talvez ainda, os modos de ensinar possam alterar os conteúdos aprendidos.

Considerações Finais

Com esta pesquisa busca-se estabelecer conexões entre cinema, educação e a formação do ethos docente de modo a contribuir para formação de pedagogos/professoras. Como neste momento, a pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, ainda não há conclusões ou outras considerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (2009) *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Bergala, A. (2008) *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro, Brasil: Booklink: CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Dewey, J. (2005) *Art as experience*. New York: Penguin Group.
- Dewey, J. (2010) *Arte como Experiência*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Dufrenne, M. (2015) *Estética e filosofia*. São Paulo, Brasil: Perspectiva,.
- Eisner, E. (2008) O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 2 (8), 5-17. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> . ISSN 1645-1384
- Eisner, E. (2017) *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (2013) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gil, A.C. (2008) *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Hermann, N. (2014) *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Hermann, N. (2005) *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Houaiss, A. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Brasil: Moderna
- Migliorin, C. y Barroso, E. (2016) Pedagogias do Cinema: montagem. *Significação Revista de Cultura Audiovisual*, 43, São Paulo. 43 (46), 15-28. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/115323> . ISSN 2316-7114. sig.2016.115323
- Platão. (2001) *Mênon*. Rio de Janeiro, Brasil: PUC-RIO.
- Read, H. (1986) *A redenção do robô: Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo, Brasil: Summus
- Schiller, F. (1989) *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo, Brasil: Iluminuras
- Zingano, M. (2013) *As virtudes morais*. São Paulo, Brasil: Editora WTF Martins Fontes

O Clube de Ciências como contexto de formação docente

Tomio, Daniela¹; Schroeder, Edson²; Menezes, Celso³

¹Universidade Regional de Blumenau, danitomiobr@gmail.com

²Universidade Regional de Blumenau, ciencia.edson@gmail.com

³Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, celsomenezes@ensinablumenau.sc.gov.br

RESUMO

Expomos percursos formativos de um coletivo composto de professores da Universidade Regional de Blumenau (FURB), de estudantes licenciandos em Ciências Biológicas (FURB) e de estudantes da Educação Básica, que compartilharam experiências de aprender Ciências e se formarem professores em contextos de Clubes de Ciências. Este projeto trata-se de uma parceria da FURB, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com seis escolas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC/Brasil), durante os anos de 2013 a 2017. Objetivamos apresentar sistematizações a partir da constituição de memórias resultantes das experiências formativas e, com elas, desenvolvermos perspectivas para formação inicial de professores de Ciências, nas escolas, pois entendemos que aprender Ciências é fundamental para o exercício da cidadania. Nesta direção, formar um professor de Ciências, a partir dos desafios e possibilidades do nosso contexto histórico-social, é pensar no desenvolvimento da escola pública voltada para uma formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE

Clubes de ciências, educação básica, ensino de ciências, formação docente inicial, Pibid.

ABSTRACT

We present the formative courses of a group composed of professors from FURB University, of graduate students in Biological Sciences and students of Basic Education, who have shared experiences of learning Sciences and becoming teachers in contexts of Sciences Clubs. This project is a partnership between the Institutional Scholarship Initiative Program (Pibid), at the Regional University of Blumenau (Furb), and six schools of the Municipal Teaching Network from Blumenau (SC / Brazil), during the years from 2013 to 2017. We aim to present systematizations from the constitution of memories resulting from the formative experiences and, with them, to develop perspectives for initial education of Science teachers in the schools, since that, we understand that, learning Sciences is fundamental to the citizenship exercise. Toward this study, to educate a science teacher, with the challenges and possibilities of our historical-social context, is to think about the development of the public school focused on a citizen education.

KEYWORDS

Sciences clubs, basic education, sciences teaching, initial teacher education, Pibid.

Introdução

Apresentamos o percurso formativo de um coletivo formado por docentes, licenciandos de Ciências Biológicas e estudantes da Educação Básica que compartilharam experiências de aprender Ciências e formar-se professor em contextos de Clubes de Ciências. Essa parceria foi constituída pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na Universidade Regional de Blumenau (Furb), com seis escolas que integram a Rede Municipal de Ensino de Blumenau, entre os anos 2013 a 2017.

Nosso *objetivo*, com o relato dessa experiência, é sistematizar a memória de um grupo acerca de suas experiências formativas em Clubes de Ciências e servir de mirante para vislumbrarmos, além do nosso contexto, perspectivas para formação inicial de professores de Ciências na escola. Para isso, inicialmente, abordamos uma compreensão teórica acerca de formação docente que nos orientou em nossas interpretações dos percursos formativos;

na sequência descrevemos o contexto de aplicação e seus participantes. Em seguida, sistematizamos nossos resultados e conclusões dessa experiência.

Fundamentação Teórica

O contexto de aprendizagem que escolhemos para socializar nossa proposta de formação docente é o Clube de Ciências. No Brasil e, principalmente, em outros países da América Latina, já existem Clubes de Ciências em escolas desde a década de 1950, em um esforço para organizar outros meios para o ensino de Ciências (Tomio & Hermann, 2019).

O Clube de Ciências se configura como espaço de educação constituído por estudantes, livremente associados, que se reúnem no contraturno escolar e se organizam como grupo que compartilha o interesse pela ciência e o desejo de estarem juntos. Nos Clubes de Ciências, os clubistas, acompanhados por um professor, desenvolvem atividades investigativas, culturais, de expressão e cooperação, a partir de temas de seus interesses. (Rocha, Kern, Melo & Tomio, 2015). Assim, o Clube de Ciências passa a ser um lugar onde o estudante tem a possibilidade de apropriar-se de conhecimentos científicos bem como dos seus processos de produção, além de cultivar o gosto pela atividade científica e a reflexão de suas implicações sociais. (Prá & Tomio, 2014). Em outras palavras, o Clube de Ciências “[...] conduz os estudantes a níveis mais sofisticados de conhecimentos, o que caracterizaria uma cultura científica, frente às complexidades determinadas pela evolução científica e tecnológica do mundo moderno, suas aplicações, consequências e limitações”. (Menezes, Schroeder & Silva, 2012, p. 815).

Podemos ressaltar, também, que os Clubes de Ciências possibilitam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, viabilizando a interação com o meio físico e social, estimulando nos estudantes a curiosidade, a problematização e a busca por soluções para questões dos seus contextos, representando num significativo impulso para a aprendizagem científica, o desenvolvimento da autonomia e das relações sociais. (Menezes & Schroeder, 2014). Nesses processos, os clubistas aprimoram linguagens, que se materializam na forma oral e escrita, ou seja, no processo de constituição de sujeitos-autores, na medida em que aprendem e se desenvolvem.

Um diferencial do Clube como espaço para educação científica é que o desenvolvimento de suas atividades é sempre numa dimensão que privilegia o trabalho cooperativo de um coletivo na escola. Nele, um estudante é o “clubista”, ou seja, ocupa um lugar que se caracteriza pelas relações com outros clubistas, mediadas por saberes da ciência, constituindo o “Clube”. Nesta perspectiva, defendemos que o Clube de Ciências se constitui num contexto privilegiado para inclusão dos participantes em torno de um objetivo comum - aprender sobre ciência, convivendo com as diversidades na forma de relacionar-se com o mundo, no mundo. (Rocha, Kern, Melo & Tomio, 2015).

Com base nas dimensões apresentadas, compreendemos que um Clube de Ciências além de ser contexto de aprendizagens para estudantes da Educação Básica, pode constituir-se em espaço para iniciação à docência de licenciandos, formando-se professores, rompendo com a forma tradicional de organização dos tempos e espaços destinados convencionalmente pelas escolas para o ensino e a aprendizagem das Ciências da Natureza.

Nesta direção, recorremos a Arruda, Passos & Fregolente (2012) que organizaram Focos de Aprendizagem Docente (FAD), possibilitando uma análise da aprendizagem docente em diferentes contextos e situações de formação, como os Clubes de Ciências. Os FAD são organizados conforme cinco dimensões da formação docente, interdependentes, de forma que o desenvolvimento em uma delas contribuiria para o desenvolvimento de todas as outras. Com base nos autores, podemos mencionar cinco focos: *interesse pela docência; conhecimento prático da docência; reflexão sobre a docência; comunidade docente e identidade docente*.

Também Nóvoa (2017) sistematizou uma proposta de formação de professores, em cinco entradas construídas a partir do conceito de posição: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Neste trabalho, articulamos essas dimensões propostas por Arruda, Passos & Fregolente (2012) e Nóvoa (2017) para estabelecer compreensões sobre a formação inicial docente:

- No foco 1, “interesse pela docência”, implica o licenciando participar de percursos formativos que fortaleçam sua escolha e envolvimento para profissão docente. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1121) “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” a fim de mobilizar os licenciandos frente aos desafios da carreira do magistério.
- No foco 2, “conhecimento prático da docência”, o licenciando elabora conhecimentos na ação, “[...] desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*.” (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 32). Nesta direção, Nóvoa (2017, p. 1128) destaca que “não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente”.
- No foco 3, “reflexão sobre a docência”, Arruda, Passos & Fregolente (2012, p. 32) destacam a importância de o futuro professor desenvolver ao longo de sua formação uma postura teórica e a aquisição de instrumentos que lhes permitam resolver problemas, “trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor”. Essa dimensão é denominada por Nóvoa (2017, p. 1128) de recomposição investigativa e segundo o autor a pesquisa é fundamental, pois “é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente”.
- No foco 4, “comunidade docente”, Arruda, Passos & Fregolente (2012) ressaltam a necessidade de a formação inicial promover experiências em que os licenciandos participem das atividades desenvolvidas numa comunidade docente a fim de que compartilhem os valores de sua profissão. Segundo Nóvoa (2017, p. 1122) “o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional”, ou seja, aprende-se professor na relação com seus pares.
- No foco 5, “identidade docente”, Arruda, Passos & Fregolente (2012) chamam a atenção para a necessidade de o estudante conceber-se um aprendiz da docência, compreendendo as características de sua profissão. Em outras palavras, Nóvoa (2017, p. 1130) destaca que “*É aprender a intervir como professor*”, e chama a atenção da necessidade de formar professores conscientes de que “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum.”

Com base nessas compreensões, relatamos e interpretamos a experiência do coletivo Pibid Ciências/FURB e suas contribuições para formação inicial docente em contextos de aprendizagens dos Clubes de Ciências.

Contexto de aplicação e participantes

O contexto mais amplo do qual descrevemos essa experiência de formação é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que acontece no Brasil, nas interfaces universidade – escolas públicas.

Esse programa teve como objetivos: I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas

e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, Art. 4º).

No PIBID são organizados subprojetos nas universidades - no caso relatado - o subprojeto Ciências, que desenvolveu, no período de 2013 a 2017, ações voltadas para a implantação e o desenvolvimento de Clubes de Ciências nas escolas, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Blumenau - SC/Brasil (SEMED). Na vigência do edital CAPES/Pibid, seis escolas da Rede Municipal foram parceiras: Escola Básica Municipal (EBM) João Joaquim Fronza; EBM Lauro Müller; EBM Leoberto Leal; EBM Pedro I; EBM Machado de Assis e EBM Quintino Bocaiúva.

Nessas escolas, os Clubes tinham professores de Ciências como coordenadores, que no Pibid assumiam também o papel de bolsistas supervisores, sendo cofomadores dos futuros professores, nos processos de formação inicial. Cada Clube contava, em média, com seis bolsistas de Iniciação à Docência (IDs), licenciandos do curso de Ciências Biológicas/Furb. Na vigência do edital CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), participaram mais de 60 futuros professores de Ciências, no Pibid. O subprojeto teve, na universidade, dois professores bolsistas coordenadores (autores desse relato) que atuam na docência, pesquisa e extensão com foco em educação científica e formação docente.

Cerca de 450 estudantes do ensino fundamental participaram do processo e se tornaram efetivos estudantes clubistas, além de se transformarem em multiplicadores, uma vez que desenvolviam seus projetos com os demais estudantes e as comunidades que as escolas pertencem. As reuniões dos Clubes de Ciências ocorriam uma vez por semana, no contraturno das aulas dos participantes.

Semanalmente, todos os bolsistas (IDs) se reuniam quatro horas na universidade para o planejamento e discussão de práticas educativas desenvolvidas na escola. Além disso, eram estudados fundamentos acerca do ensino de Ciências, da aprendizagem e de temas específicos que surgiam no transcorrer das atividades e demandavam reflexão teórica. Esse espaço de estudo, na Furb, era ampliado para outros contextos, com a participação em eventos científicos e culturais, ampliando o repertório de experiências desse coletivo nas relações com outros interlocutores. Na figura 1 compartilhamos memórias do coletivo Subprojeto PIBID Ciências em encontros com os Clubes de Ciências

Figura 1: Encontros I (2015) e II (2016) dos Clubes de Ciências (Banco de Imagens PIBID FURB Ciências)



Para conhecer mais dos Clubes de Ciências e de exemplos de nossas atividades nesses contextos, convidamos o leitor para visitar nossos *blogs* e outras mídias sociais.

Clube de Ciências Girassol (<http://clubedecienciasgirassol.blogspot.com.br/>);

Clube de Ciências Fritz Müller (<http://clubefritzmuller.blogspot.com.br/>);

Clube de Ciências Gatos-do-Mato (<http://clubedecienciaspedro.blogspot.com.br/>);

Clube de Ciências Aventureiros do Conhecimento (<http://jjfronza.blogspot.com.br/>)

Clube de Ciências Gataca (<https://clubegataca.blogspot.com.br/>)

Clube de Ciências Piratas do Universo (<http://clubepiratasdouniverso.blogspot.com.br/>).

Importante mencionar que os Clubes de Ciências inspiraram o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e um projeto de extensão na universidade (Educação em Ciências para o Século XXI) que, dentre suas ações, resultou na criação da Rede Internacional de Clubes de Ciências. Trata-se de um portal que reúne Clubes de Ciências que acontecem em escolas da América Latina, divulgando produções bibliográficas e experiências entre seus parceiros e demais interessados. Visite aqui: <https://www.clubesdaeducacaoemciencias.com/>.

Destacamos que, embora essa experiência relatada do Pibid tenha sido finalizada no ano de 2017, a parceria universidade/Furb – escolas, via Clubes na Rede Municipal de Ensino se mantém, a partir de outras atividades, como estágios, atividades extensionistas, de formação continuada, de pesquisas, etc.

Ações, Avaliação e Resultados

Nesta seção situamos o leitor das ações desenvolvidas em nosso subprojeto Pibid Ciências/Biologia em Clubes de Ciências e suas relações com a formação docente. Optamos pela sistematização da avaliação e resultados a partir dos Focos de Aprendizagem Docente (FAD), conforme compreensão de Arruda, Passos & Fregolente (2012), apresentados na fundamentação teórica:

Foco 1 - Conhecimento prático da docência

“A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana *in actu*”. (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 32).

Os IDs envolvidos com o subprojeto Ciências tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o cotidiano da escola pública e, neste processo, contribuíram para o desenvolvimento das atividades nos Clubes. Com isto, propiciaram outras possibilidades de planejar e conduzir atividades com foco na educação científica dos clubistas (crianças e adolescentes entre a faixa de 10 a 14 anos) e experiências educativas, atuando como professores preocupados com a aprendizagem de Ciências.

Dentre o repertório de experiências didáticas, destacamos, como ponto de partida, as atividades diagnósticas para leitura socioambiental do contexto escolar e da comunidade a fim de identificar possíveis temas de investigação para estudos futuros. Deste modo, criou-se diferentes roteiros, envolvendo a geração de informações com registros escritos, desenhos e o emprego de tecnologias digitais (fotos, filmagens, etc.), possibilitando para IDs e Professores Supervisores o desenvolvimento de propostas de ensino mais globalizadoras:

[...] são métodos denominados globalizadores, porque seu ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas. [...] os conteúdos de aprendizagem e sua organização em unidades didáticas só são relevantes em função de sua capacidade para compreender numa “realidade” que sempre se manifesta “globalmente”. (Zabala, 1998, p. 141).

Portanto, partia-se dos contextos locais e do envolvimento dos clubistas como protagonistas do planejamento. Também foram desenvolvidas atividades diagnósticas para leitura das concepções sobre a ciência, o fazer ciência e cientista. Com isso, os IDs obtinham elementos para uma análise didática, considerando as hipóteses dos estudantes sobre a natureza da ciência, bem como suas próprias concepções, uma vez que, conforme Cachapuz *et al.* (2011), estudos mostram que o ensino transmite visões de ciência, de tecnologia e de cientista muito distantes da forma como efetivamente acontecem e como os conhecimentos são elaborados e se transformam em conhecimentos científicos e tecnológicos.

Ao contrário disso, é preciso na escola incentivar as crianças a refletirem a ciência como um conhecimento que auxilia a explicar o mundo e, ao mesmo tempo, como uma forma de produção coletiva, que está sintonizada com a cultura e as ideias do ser humano no seu contexto histórico-social. Por isso a relevância de se abordar o conhecimento científico considerando e problematizando as suas relações com a “história da sua produção”, a “tecnologia”, a “sociedade” e a “cultura” [...]. (Tomazi *et al.*, 2009, p. 3).

Portanto, os professores podem:

[...] ir mais além da habitual transmissão de conhecimentos científicos, de incluir uma aproximação à natureza da ciência e à prática científica e, sobretudo, de enfatizar as relações ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, de modo a favorecer a participação dos cidadãos na tomada fundamentada de decisões. (Aikenhead, 1985 *apud* Cachapuz *et al.*, 2011, p. 23).

Em consonância com esses pressupostos, nosso coletivo Pibid buscou planejar, desenvolver e avaliar projetos educacionais, considerando a aprendizagem de conceitos, habilidades de pesquisa e atitudes na produção de saberes e relações sustentáveis para consigo, com os outros e o meio. Para isso, foram desenvolvidas práticas educativas que mobilizam: trabalho colaborativo e com respeito às diversidades; investigação; desenvolvimento da autonomia; envolvimento com as comunidades; interlocução com pesquisadores da universidade e de outros contextos profissionais; estudo em laboratórios e outros espaços; visitas para busca de informações; práticas interdisciplinares; Cineciências - exibição de filmes, em que “professores e estudantes encontram-se engajados em torno de atividades que exploram aspectos da ciência”, conforme Menezes & Schroeder (2014, p. 151); a ampliação do repertório cultural; experimentações; atividades de sensibilização socioambiental; emprego de tecnologias digitais e atividades que incentivem a experiência estética (figura 2).

Figura 2: Projetos de iniciação científica e outras atividades desenvolvidos na docência nos Clubes de Ciências - Banco de Imagens Pibid Furb Ciências



Importante destacar que, nos Clubes, desenvolvemos práticas em que os clubistas foram incentivados a reconhecerem, lerem e escreverem textos de diferentes gêneros discursivos no desenvolvimento de seus projetos de investigação. Com isto, fizeram uso social da linguagem escrita, em contextos concretos de comunicação, possibilitando uma compreensão

das relações entre ciência e sociedade, na direção das práticas de letramentos. Dentre as estratégias, destacamos o caderno de relatos, a escrita de *weblogs*, os informativos, folders, etc. As análises dos textos evidenciam uma evolução da escrita, ou seja, da mera descrição para a escrita com argumentos, contribuindo para o aprimoramento em seus processos de letramento. Além disso, observamos que colaboraram para os IDs em sua formação docente, ao entenderem que aprender ciências pela escrita não se faz pela cópia, mas pela possibilidade de escrever imersos na cultura científica, praticando suas normas e, principalmente, suas linguagens.

Ainda, no processo de organização dos Clubes, evidenciamos a necessidade de se estabelecer um espaço físico de atuação. Neste sentido, os IDs, juntamente com os clubistas, organizaram e efetivaram o processo de revitalização de laboratórios, adaptando-o, também, às necessidades da escola. Interpretamos com Rocha, Melo & Tomio (2016) que iniciar um projeto para construir algum espaço na escola pode, também, resultar em impulso para que outros sejam revitalizados, repensados em relação às suas potencialidades para se constituírem como lugares de cooperação e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com consequências sobre a aprendizagem. Nesses espaços priorizaram-se a coletividade; o diálogo e as vivências são transformadas em lições de vida para os estudantes, como referência para as famílias e a comunidade, incorporadas nas práticas de ensinar e aprender.

Foco 2 - Reflexão sobre docência

Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão *a posteriori*, sobre sua prática e o conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 32).

Para reflexão dos fundamentos relacionados ao ensinar e aprender Ciências e sua materialidade no planejamento e na avaliação de atividades desenvolvidas nos Clubes, eram sistematizados encontros semanais, na universidade, para estudo e orientações dos Coordenadores e Supervisores e ciclos de formação para aprofundamento dos temas. Também, os IDs participavam de rodas de conversa, palestras, oficinas, seminários, mostras de trabalhos, promovidas pela Coordenação Geral do Pibid, para integração de diferentes Subprojetos em estudos sobre temas comuns da Educação. Destacamos os portfólios como instrumentos para o registro de atividades de reflexão sobre a docência que acontecia no Clube de Ciências. Para os bolsistas ID, a sistematização escrita e divulgação dos processos educativos desenvolvidos na docência possibilitaram, além de preservar a memória do ocorrido, a releitura do que aconteceu, com o aprofundamento da reflexão sobre os processos da docência.

Foco 3 - Comunidade docente

“O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva”. (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 32). No Pibid a participação do ID na escola envolve, também, participação em rotinas como os conselhos de classe, reuniões pedagógicas, festividades, etc. Com isso, houve um envolvimento com gestores da Secretaria Municipal de Educação, professores, gestores das escolas, pais e estudantes.

Também, a orientação e escrita coletiva dos *Blogs* e Boletins Informativos, com os clubistas, permitiu a divulgação para outros professores e licenciandos das distintas práticas educativas desenvolvidas para o ensino de Ciências. Destacamos a participação do nosso coletivo em eventos científicos na produção de relatos, artigos, resumos, a comunicação oral e

confeção de *banners*. Como produtos, evidenciamos 61 produções científicas (resumos, artigos de eventos, artigos científicos) da participação em eventos locais; regionais nacionais e internacionais, bem como a produção de um livro impresso, com a coletânea da produção pedagógica e científica desse coletivo (no prelo) denominada “Contextos de Educação Científica, Pesquisa, Extensão e Docência no Pibid”. Conforme Rupp, Schroeder & Tomio (2015), a participação dos bolsistas ID em sua formação inicial e os professores supervisores em sua formação continuada nos eventos científicos possibilita: o compartilhamento das experiências com outros colegas e professores; a capacidade de síntese no processo de construção dos saberes docentes; a capacidade de reflexão na ação; as habilidades de elaboração de gêneros textuais de comunicação científica e apresentação pública, com clareza, coesão, coerência e consistência teórico - prática; o exercício de leitura de pesquisas em ensino de Ciências, como atualização sobre conhecimentos da profissão docente e o desenvolvimento de um pertencimento em uma comunidade da Educação Científica.

Focos 4 e 5 - Identidade docente e interesse pela docência

“O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão” (Arruda, Passos & Fregolente, 2012, p. 32). Desenvolver a identidade de professor é processo permanente que integra diferentes experiências na construção do eu profissional que se transforma ao longo de suas carreiras. Esta construção se faz na relação com o outro, por isso tem igualmente uma dimensão coletiva, que se constitui nas condições concretas de trabalho, no exercício da profissão e em determinado contexto histórico e social. (Marcelo, 2009).

Assim, no que diz respeito à construção da identidade docente, interpretamos que a formação e atuação no contexto do Clube de Ciências pode: contribuir para perceber-se professor pesquisador; perceber o papel do professor como mediador, buscando soluções, construindo e enriquecendo o conhecimento de modo conjunto com os estudantes, como potenciais instrumentos na transformação das comunidades; perceber-se um profissional da Educação, pois, suas práticas educativas podem ser compartilhadas com outros sujeitos, para além dos muros escolares. Além disso, ser professor exige um olhar sensível, ético e estético no (seu) desenvolvimento e no exercício de sua profissão.

Conclusões

Em tempos de discussões na educação brasileira sobre a inclusão, das diversidades, das relações com as tecnologias, da ampliação da jornada com a escola de tempo integral, do aprender e desenvolver-se com sentido, pudemos vivenciar, pelo Pibid, práticas de docência, tanto na universidade como na escola, a formação cidadã de nosso coletivo: licenciandos, professores e estudantes da Educação Básica e, por extensão, suas comunidades.

Neste “recorte” de nossas histórias compartilhamos uma trajetória construída pelas relações com diferentes saberes da profissão docente. Vivemos experiências com foco no interesse pela docência (disposição pessoal); no conhecimento prático da docência (composição pedagógica); na reflexão sobre a docência (recomposição investigativa); em estar uma comunidade docente (interposição profissional) e desenvolver a identidade docente (exposição pública). Compreendemos que, na sociedade, aprender ciências é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Portanto, formar um professor de Ciências sintonizado e preparado para desenvolver sua profissão, a partir dos desafios e possibilidades do nosso contexto histórico-social, é pensar na direção de uma escola pública voltada para emancipação e felicidade de seus sujeitos. O Pibid contribuiu para isso! Daí a necessidade, no Brasil, de desenvolver políticas públicas educacionais que se prolonguem para além da gestão de um governo.

Entendemos que o Clube de Ciências como contexto de formação docente possibilitou aos futuros professores saberes específicos na organização de experiências coletivas de

aprender que rompem com o modelo escolar de formação e seus modos de relação com o saber. Nos Clubes, as relações sociais entre professor de Ciências e estudantes são mais horizontais, exigem habilidades de escuta dos docentes voltadas para interesses, valorização do planejamento, além do desenvolvimento de práticas investigativas que compartilham as experiências de conhecer. Além disso, a elaboração conceitual sempre parte de temas do contexto dos estudantes ou de atualidades do mundo, o que remete para um ensino de Ciências contextualizado, com mais significado. São habilidades fundamentais ao professor do nosso tempo!

Conclui-se que, nas especificidades do conhecimento elaborado acerca das contribuições dessa experiência de formação docente em Clubes de Ciências, pode-se ampliar a reflexão para a necessidade das universidades, nos cursos de licenciaturas, aprender sobre outros contextos de formação docente, incorporando-os nos seus currículos, em estágios, projetos de extensão e pesquisa, de modo a ampliar oportunidades formativas e de atuação profissional de educadores para outros espaços sociais de educação de nossa contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, S. de M., Passos, M. M. & Fregolente, A. (2012). Focos da Aprendizagem Docente. Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 5(3), 25- 48.
- Cachapuz, A. et al. (2011). A necessária renovação do Ensino das Ciências. (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciência da Educação, 08, 7-22.
- Menezes, C., Schroeder, E. & Silva, V. L. de S. (2012). Clubes de Ciências como espaço de Alfabetização Científica e Ecoformação. Atos de Pesquisa em Educação, 7(3), 811-833.
- Menezes, C. & Schroeder, E. (2014). Clubes de Ciências: contribuições para a educação científica e o desenvolvimento da criatividade nas escolas. In Schroeder, E. & Silva, V. L. de S. Novos Talentos: Processos Educativos em Ecoformação. Blumenau: Nova Letra.
- Prá, G. de, & Tomio, D. (2014). Clube de Ciências: Condições de Produção da Pesquisa em Educação Científica no Brasil. Alexandria, 7(1), 179-207.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133.
- Rocha, N. M., Kern, F.C., Melo, E. J. & Tomio, D. (2015, setembro). Como seria se não fosse como é: compartilhando a experiência da inclusão inversa em Clubes de Ciências. Anais do Encontro Regional Sul do Ensino de Biologia, Criciúma, SC, Brasil, 10.
- Rocha, N. M.; Melo, E. J. de.; Tomio, D. (2016, setembro). A construção coletiva de um “espaço” de aprendizagem em um Clube de Ciências. Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Joinville, SC, Brasil, 05.
- Rupp, A., Tomio, D. & Schroeder, E. (2015, setembro). A formação inicial de professores na atuação em Clubes de Ciências: uma experiência no Pibid. Anais do Encontro Regional Sul do Ensino de Biologia, Criciúma, SC, Brasil, 11.
- Tomazi, A. L. et al. (2009). O que é e quem faz ciência? Imagens sobre a atividade científica divulgadas em filmes de animação infantil. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, 11(2), 292-306.
- Tomio, D & Hermann, A. P. (2019). Mapeamento dos Clubes de Ciências da América Latina e construção do site da Rede Internacional de Clubes de Ciências. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, 21 (e10483), 1-23.
- Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Ciência e Texto Coletivo na Educação de Jovens e Adultos

Hilário dos Reis, Renato¹; de Santana Corrêa, Marina²; Segatto Menezes, Janaína³

¹Pesquisador colaborador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/Genpex, hilarioreis@uol.com.br

²Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pesquisadora do Genpex da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, marr.unb@gmail.com

³Pesquisadora do Genpex da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, nina.segatto.2@gmail.com

RESUMO

O trabalho a ser lido é a exercitação da produção do conhecimento coletivo constituído por seres humanos capazes de produzir saberes de forma amorosa, política e epistemológica, científico-academicamente. A partir da pesquisa “As significações do Texto coletivo no processo alfabetizador de Jovens e Adultos do Paranoá e Itapoã – UnB/CEDEP”, traçamos como objetivo deste trabalho, narrar o caminho metodológico, a fundamentação praxica e descobertas da pesquisa. A demanda em relação às compreensões envolvidas na construção do texto coletivo na educação surge do movimento popular e se materializa apoiada nas significações das/os pesquisadoras/es e sujeitos da pesquisa, o que revela o caminho do procedimento metodológico da pesquisa-ação individual e coletiva. O artigo em questão narra, por meio da fala e escuta elaborante, o processo que se dá coletivamente, desde as formulações das perguntas, aos momentos de tomadas de decisões que configuram sua estrutura e escrita, até as significações e resultados alcançados no decorrer da pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa-ação coletiva, escuta coletiva elaborante, saber elaborante dialógico, educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The work to be read is the exercise of the production of collective knowledge constituted by human beings capable of producing knowledge in a loving, political and epistemological, scientific-academic way. From the research “The meanings of the collective text in the Youth and Adults literacy process of Paranoá and Itapoã - UnB / CEDEP”, we set out as objective of this work, narrate the methodological path, the praxic basis and the findings of the research. The demand regarding the understandings involved by the elaboration of the collective text in local education arises from the popular movement and materializes based on the meanings of researchers and research subjects, which reveals the path of the methodological procedure of individual and collective action research. The article in question describes, through elaborate speech and listening, the process that takes place collectively, from the formulations of the questions, to the decision-making moments that configure its structure and writing, to the meanings involved in the course of action research.

KEYWORDS

Collective action research, elaborate collective listening, dialogic elaborating knowledge, youth and adult education.

A pesquisa-ação individual e coletiva: Um conto e reconto de encontros

Esse trabalho é baseado na pesquisa-ação: “As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã - UnB/Cedep”, que ocorreu entre os anos de 2013 e 2015 e tem base empírica no “Projeto de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá-Itapoã” (proposta de educação UnB-Cedep): uma ação coletiva de transformação mútua entre a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep), que acontece desde 1986.

A pesquisa, objeto do presente artigo, é uma produção de conhecimento, com participação individual e coletiva de diferentes sujeitos pesquisadoras/es: educandas, educandos, educadoras/alfabetizadoras populares, educadores/alfabetizadores populares, graduandas, graduandos, professoras e professores do curso de pedagogia, participantes do Genpex¹: FE/UnB-Cedep.

Esta pesquisa demandou convívio, cooperação, tomadas de decisão, elaboração individual e coletiva de todos/as os/as participantes no decorrer do início ao fim da pesquisa. Coletivamente, exercitou-se a produção de um texto coletivo como natureza da própria pesquisa.

A produção de um texto coletivo é inerente aos procedimentos metodológicos da educação/alfabetização de jovens e adultos do Cedep-UnB/FE, que pressupõe a escolha de uma situação-problema-desafio, a realização de fóruns diversos e todo um princípio de acolhimento e amorosidade recíproca entre todos/as os/as participantes da proposta de educação UnB-Cedep, que vamos aprofundar ao longo desse artigo.

Com a finalidade de desenvolver uma experiência de educação transformadora, que tem como base a perspectiva histórico-cultural marxista com ênfase em Paulo Freire, (1983; 1996), Freire e Faundez (1985), Freire e Shor (1986), Vigotski (1994), Bakhtin (1992), Reis (2000; 2011; 2012), Lemes (2013), Menezes (2013), Corrêa (2013), Ferreiro e Teberoski (1996) e Bogomoletz (1990).

Esta fundamentação prática, com seus decorrentes procedimentos metodológicos, orientam a pesquisa-ação realizada sobre as significações do e sobre o texto coletivo, objeto desse presente artigo. Neste, nossos objetivos geral e específicos são:

Objetivo geral

Narrar a pesquisa-ação coletiva sobre “As significações do Texto Coletivo no processo alfabetizador de Jovens e Adultos do Paranoá e Itapoã - UnB/Cedep”.

Objetivos específicos

- Narrar a história do relatório de pesquisa-ação individual e coletiva de e sobre as significações do texto coletivo na educação/alfabetização de jovens e adultos do Cedep-FE/UnB/Genpex.
- Descrever o método e procedimentos metodológicos

A história da pesquisa “As significações do Texto Coletivo no processo alfabetizador de Jovens e Adultos do Paranoá e Itapoã - UnB/Cedep”.

A pesquisa surgiu a partir das demandas dos encontros de formação continuada da alfabetização de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã. Com a rotatividade de alfabetizadoras no processo alfabetizador, houve a necessidade de sistematizar o passo a passo da produção do texto coletivo. O coordenador do Genpex, em sua licença capacitação se propôs a desenvolver a pesquisa sobre textos coletivos, a partir dos diferentes sujeitos envolvidos na práxis da pesquisa-ação, de base individual e coletiva.

O texto coletivo corresponde a um dos momentos básicos da proposta de educação UnB-Cedep, dos quais faz parte também o Fórum, a escolha e exercitação de superação de uma Situação-Problema-Desafio e a Pesquisa-Ação, constituindo os aspectos metodológicos do processo alfabetizador de jovens, adultos e idosos do Paranoá/Itapoã. Para aprofundarmos sobre o sentido e o significado do texto coletivo, há necessidade de retomarmos os momentos básicos da proposta:

1 Genpex - Grupo de ensino, pesquisa e extensão em educação popular e estudos filosóficos históricos culturais têm como base de orientação a perspectiva histórico-cultural marxista, como parte inerente do currículo de formação-constituição de pedagogas e pedagogos pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). O Genpex tem sua atuação organizada em três frentes: Paranoá-Itapoã (alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos de camadas populares), Taguatinga Sul (acompanhamento socioeducativo de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas) e Ceilândia (educação profissional e educação de jovens e adultos).

A. Situação-Problema-Desafio e seus encaminhamentos de superação:

A identificação e o enfrentamento das situações reais das/os alfabetizandas/os e sua exercitação de encaminhamentos para superação é uma necessidade de existência e sobrevivência como ser humano em sua constituição histórica. Segundo Menezes (2013) os alfabetizandos se expressam e discutem as dificuldades vivenciadas no dia a dia e propõem sugestões de ações para a superação das dificuldades. Afinal, o desafio das situações problemas é a sua superação individual e coletiva. Corrêa complementa:

questões que os educandos trazem, o que explicita a identificação do problema a ser exercitado num sentido de superação. E isso se dá primeiramente em sala de aula, quando se dialoga sobre o que aquela turma identifica como um problema (Corrêa, 2013, p.87)

O diálogo contribui também enquanto metodologia que propicia identificação de problemas que são comuns e para possíveis encaminhamentos de superação. Esse arranjo perpassa o que compreendemos como produção individual e coletiva do conhecimento. As vivências dos jovens e adultos trabalhadores/as é fundamental para o processo de educação.

B. Fórum:

Segundo REIS (2011), o Fórum é um Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva.

As situações problemas desafios são levadas ao fórum para que todas as turmas se coloquem e defendam suas propostas de problema identificado a ser superado, na perspectiva de retirada de encaminhamentos e exercício de superação em vista da melhoria das condições de vida da comunidade. (Corrêa, 2013, p.87)

O momento do Fórum requer tomadas de decisões individuais e coletivas. É lugar de encontro para definir e traçar os próximos passos e etapas que envolvem as situações problemas desafios enquanto premissa para elaboração dos textos coletivos do processo de educação de jovens e adultos.

C. Pesquisa-Ação:

O desenvolvimento da natureza da Pesquisa-Ação e particularmente de suas especificidades na educação/alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã se constitui como um passo no/do processo alfabetizador. É uma intervenção-ação, em que a demanda nasce da realidade das pessoas. O processo de alfabetização, no sentido de transformação da realidade, dá-se a partir do “em-sendo”, “sendo”, das/dos alfabetizandas/os, alfabetizadores/as, moradoras/es do Paranoá e Itapoã e das/dos pesquisadoras/es do Genpex-UnB-Cedep.

Trata-se de uma ciência transformadora da sociedade civil e política, em sentido micro e macro, cuja essência é contribuir à constituição de seres humanos, em que o exercício do poder (sujeito político) e a produção do saber (sujeito epistemológico) estejam iluminados pelo amor (sujeito amoroso), tal como REIS (2011) aponta na citação feita por CORRÊA (2013):

Sendo assim o trabalho é entendido como produção social da vida, em que a produção de saber e o exercício do poder estejam a serviço da humanização (torna-se humano a cada momento) das relações entre as pessoas, numa perspectiva cooperativa e solidária. Sabendo que todas as relações sociais são relações de poder, procura-se que esse exercício de poder se configure de maneira participativa, como aprendizado de decidir com e no interesse individual/coletivo, no intuito de superar o individualismo exacerbado do capitalismo. Tendo em vista que o mundo não é, ele está sendo. (Corrêa, 2013, p.41: em diálogo com Reis, 2013, no decorrer dessa pesquisa).

D. Texto Coletivo:

O texto coletivo surge a partir de uma experiência histórica no processo de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã - Cedep-UnB, como método (finalidade da Ciência) e procedimento metodológico (instrumento de pesquisa). O texto coletivo se constitui nas

relações sociais de contradição (avanços e recuos, acordos e desacordos) dos vários ambientes educativos numa perspectiva dialógica-dialética-transformadora.

Nesta pesquisa e na alfabetização do Paranoá/Itapoã, a elaboração do texto coletivo, ao mesmo tempo é produto e é procedimento metodológico, quando da apropriação e produção de leitura, escrita e cálculo pela/o alfabetizanda/o e também quando de sua inserção transformadora de sua realidade micro e macro (a partir de seu local de moradia). Sendo assim, o texto coletivo é produto e processo ao mesmo tempo.

Possibilita o dessilenciamento das/dos alfabetizandas/os, alfabetizadoras/es, dirigentes do movimento popular, professoras/es, estudantes e técnicos da UnB. A escuta, a fala, o fazer em-sendo e o ser, são condições fundamentais para caracterizar o diálogo como transformação de si mesmo, do outro, do conjunto das relações sociais e da sociedade.

Apesquisa nos possibilitou a ampliação da compreensão do texto coletivo, revelando as várias fases do seu movimento de constituição e de seus desdobramentos no processo educativo alfabetizador. O texto coletivo tem dois momentos básicos – o momento da oralização e da escrituração, que são simultâneos. Não mecânica e exclusivamente, o texto coletivo oral e texto coletivo escrito acontecem em vários momentos, conforme descrito, a seguir:

Primeiro momento: Acolhida e conhecimento mútuo de cada alfabetizanda/do e alfabetizadora/alfabetizador, de suas histórias/experiências de vida, socialização/troca de seus saberes numa relação de destramelamento do ser e de uma convivência dialógica-afetiva-amorosa individual e coletiva. Com o acolhimento mútuo da/do alfabetizadora/alfabetizador e das/dos alfabetizandas/os identifica-se e escolhe-se a Situação-Problema-Desafio do real-concreto cotidiano vivido pelas/os alfabetizandas/dos. Há simultaneidade na produção do texto coletivo verbal/oral e do texto coletivo escrito.

Segundo momento: Fórum (Encontro de Convivência e Aprendizagem Coletiva): que é encontro/aula coletiva com todas/todos as/os alfabetizandas/os, alfabetizadoras/es, coordenadoras/es, dirigentes populares, estudantes, técnicos e professoras/es da UnB. Acolhimento dos sujeitos participantes, apresentação, análise, discussão (defesa de posição) da situação-problema-desafio de cada turma. Escolha/eleição por maioria simples (50% mais 1) da situação problema-desafio que será o eixo norteador do processo educativo/alfabetizador, que pode ser mensal, bimestral, trimestral ou, preferencialmente, semestral.

Terceiro momento: A partir da situação-problema-desafio escolhida no Fórum, cada turma em sala discute quais são suas múltiplas determinações e encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio escolhida.

Quarto momento: No Fórum ocorre apresentação, discussão, defesa de posição e aprovação por maioria simples dos encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio escolhida.

Quinto momento: Exercitação dos encaminhamentos de superação da situação-problema-desafio sob coordenação dos dirigentes do movimento popular tendo o apoio da UnB.

Sexto momento: Avaliação da exercitação dos encaminhamentos de superação em cada turma e no encontro/aula coletiva (Fórum) da situação-problema-desafio escolhida.

Sétimo momento: Apresentação e publicação dos textos coletivos orais e escritos elaborados ao longo do semestre.

Os momentos historicamente construídos na proposta de educação UnB-Cedep têm como centralidade os sujeitos da educação/alfabetização de jovens e adultos. Suas histórias de vida constituem a base material para sistematização e produção do conhecimento, em que o exercício de poder perpassa os processos do ato educativo. Nesse sentido, as bases da educação/alfabetização constituem sujeitos amorosos, capazes de produzir saberes e exercitar o poder em suas ações cotidianas.

É importante destacar que esse é um Projeto que permanece em ação até os dias de hoje, sua história está sistematizada na publicação: “A Constituição do Ser humano: amor-poder-

saber na educação/alfabetização de Jovens e Adultos” – Campinas, Autores Associados, 2011, de autoria do Professor Doutor Renato Hilário dos Reis.

Tendo em vista todos os momentos básicos da proposta de educação Cedep-UnB, os sujeitos e pesquisadores/as buscavam coerência em relação à historicidade da qual emergia o objeto da pesquisa-ação. Ao buscar essa coerência, nos encontrávamos quase que diariamente durante dois anos, cada palavra, frase, parágrafo que íamos elaborando era acordado tendo o respaldo individual de cada um do grupo: Marina, Janaína, Ângela, Wagner e Renato.

Nossas reuniões eram em casa e nos permitia fazer da cozinha um lugar de criação textual e também gastronômica. Hora do cafezinho era da partilha do pão e das prosas de vida. Acolhimento, como premissa fundamental de nossos encontros. Ao retomarmos o diálogo para a escrita deste artigo, reportamo-nos às memórias fotográficas, de odores, sabores e as nossas próprias significações sobre a pesquisa-ação.

Em nosso diálogo destacamos como foi importante a realização da pesquisa-ação paralela à escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso que Marina e Janaína estavam desenvolvendo. A pesquisa-ação alcançava em nível individual a nossa produção de escrita e apropriação sobre o percurso metodológico ao qual estávamos percorrendo enquanto pesquisa de natureza coletiva. Compreendíamos a práxis exercitando-a, toda fundamentação teórica passava então a ser fundamentação práxica.

Desvelamento de um processo individual que também é coletivo no tocante dos aspectos de amorosidade, poder e saber. Eram momentos em que o acolhimento mútuo, aprender a acolher e ser acolhido/a, possibilita dialogar com o diferente, reconhecendo no coletivo as vozes que representam pluralidades, movimento que constituía-se em aprendizagem reciprocamente transformadora. Aprender com o/a outro/a. A elaboração do relatório enquanto pesquisa-ação perpassa a constituição de seres humanos.

Aprendemos o que de fato é a escuta elaborante por meio das vozes dos alfabetizando/as e alfabetizadoras do movimento popular e também das nossas vozes. Estabelecemos diretrizes para orientar os destaques coletivos que respondiam os objetivos de nossa pesquisa. E assim, nos escutávamos e nos acolhíamos mutuamente, na contradição dialética do encontro.

O que seria isso? Não concordávamos sempre com tudo, não tínhamos respostas prontas. Por isso a proposta de divulgação desse trabalho é de inspiração e exemplo de uma pesquisa-ação, que lança luz à constituição do texto coletivo, como síntese e relatório da pesquisa.

É produção acadêmica que se constitui por meio de uma lógica contrária à que é pregada pelos programas que regem as produções científicas. É lógica contrária à perspectiva individualista de ciências humanas. Se constitui contrária à produção aligeirada, que por vezes não se permite ao deleite que envolve o processo de compreensão e desenvolvimento de sentidos e significados. Ancorada em Reis (2011, p. 138), que diz “Não há possibilidade de conhecimento sem a marca do sujeito”, os encontros da pesquisa, o processo de ensino-aprendizado envolvido, destacavam nossos lugares de fala, nossas visões de mundo, de sociedade, de ser humano. Demarcava como contribuição política, nossa postura de pesquisadores/as implicados por uma desmistificação da ciência e compromisso com a transformação individual e coletiva de um contexto, o Paranoá e Itapoã.

Essa história é acompanhada pela compreensão de que o diálogo é premissa fundamental para acessarmos a práxis que envolve uma realidade. Portanto, descreveremos abaixo o nosso método e os procedimentos metodológicos, orientações que marcam a especificidade da pesquisa-ação individual e coletiva que estamos narrando.

Métodos e procedimentos metodológicos

O método é entendido como finalidade da ciência (Reis, 2011 e Vigotski, 1994) que é de contribuir com a transformação da realidade do Paranoá e Itapoã dentro de uma educação/

alfabetização de jovens e adultos trabalhadores na perspectiva histórico-cultural de base marxista (Marx e Engels).

Segundo REIS (2011) na perspectiva de Vigotski, Bakhtin, Morin e Heráclito de Éfeso, quanto à ciência, método, verdade, conhecimento, pode-se afirmar que uma apreensão da realidade está na significação colada à palavra e produzida pelo sujeito no ato da enunciação da palavra, que indica ou indicia o que pode estar acontecendo com o mesmo, no seu movimento práxico de desenvolvimento.

A palavra escrita ou falada sem processo semiótico, sem semiose, sem estar no movimento de elaboração, de compreensão, de atribuição de sentidos, pelo, com e entre sujeitos é “letra morta”. A palavra só tem sentido na medida em que está ancorada na materialidade de um sujeito falante, que por sua vez está enraizado em um mundo concreto (de relações sociais, poder, classe, antagonismos, modo de produção).

Reis (2011) dialoga com Vigotski (1994) ao defender a possibilidade de se fazer ciência na dimensão do micro, principalmente quando se desvela a importância do singular como chave de toda psicologia social. “A práxis da constituição do sujeito se insere na práxis histórica da própria constituição da sociedade, da própria humanidade” (Reis, 2011, p. 147).

Os procedimentos metodológicos se constituem na relação dialógica entre e com os sujeitos amorosos-afetivos, de poderes e de saberes, não se reduzindo a uma mera subordinação a um referencial teórico. Quando essa subordinação ocorre, limita-se a possibilidade de descoberta da pesquisa, perdendo seu movimento de imprevisibilidade, porque o chamado referencial teórico acaba engessando e quase determinando o resultado possível da pesquisa.

Os procedimentos podem ser criados como exigência do objeto da pesquisa, embora quase sempre não sejam colocados como uma construção dentro da pesquisa. Eles podem ser elaborados como parte e necessidade da própria pesquisa.

A análise, a interpretação do texto, a produção de sentidos, não são formas não científicas de conhecimento, mas formas científicas diferentes de conhecimento. E fazer ciência, demonstra Vigotski, é analisar, interpretar, tentar buscar a essência dos fenômenos que não se confunde com a impressão dada pelos sentidos. Posição que é semelhante a de Marx, quando argumenta que se aparência e essência fossem a mesma coisa, não haveria necessidade da ciência (Reis, 2011, p. 140).

O processo de construção do relatório de pesquisa, desde a elaboração das perguntas, leitura e interpretação, leitura e análise das respostas e escrita do relatório priorizou o pensamento/escrita própria dos pesquisadores se articulando com o pensamento/escrita alheio/próprio e alheio como ancoragem ao processo de compreensão e análise da pesquisa.

A pesquisa “As significações do texto coletivo no processo alfabetizador de jovens e adultos do Paranoá/Itapoá-DF/Cedep/UnB”, tem natureza qualitativa sob a forma de pesquisa-ação e utilizou entrevistas semiestruturadas, com a participação de 21 pessoas, entre alfabetizandas/os, alfabetizadores/as, professoras/es e estudantes da UnB/FE-Genpex. Estabeleceu os seguintes critérios de escolha para os sujeitos de pesquisa: antiguidade das/dos alfabetizadoras/es; compromisso das/os alfabetizadoras/es com o processo de alfabetização de jovens e adultos; ser morador/a do Paranoá e Itapoã; tempo de relação entre as/os alfabetizadoras/es e as/os pesquisadoras/es participantes do Genpex.

A. Entre falas e silêncios: Escuta elaborante coletiva.

A experiência de se estar elaborando um texto em coletivo como experiência da própria pesquisa assemelha-se àquela prática pedagógica que acontece no processo alfabetizador, ou seja, a construção do texto coletivo oral e texto coletivo escrito. Como na alfabetização, a construção da pesquisa foi uma aprendizagem e constituição mútua entre as/os pesquisadoras/es e as/os pesquisadas/os.

O caminho percorrido iniciou em abril e maio de 2013 com a elaboração coletiva das perguntas da pesquisa. Agregamos também as perguntas complementares utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Caminhos para uma educação transformadora: a geografia na experiência de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã” – desdobramento da pesquisa.

A realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa ocorreu no período compreendido entre os meses de maio a julho de 2013.

As entrevistas e transcrições foram realizadas pelos/as próprios/as pesquisadores. Após o momento das transcrições, passamos ao momento o qual nomeamos por Escuta elaborante e análise dos dados. Esse momento aconteceu no período de 29 de maio 2013 a 7 de outubro de 2013.

“Os procedimentos metodológicos da matriz desenvolvida pelo grupo (pesquisadores/pesquisadoras) foi todo gravado em áudio e degravado, em que cada participante ficou com uma cópia das entrevistas das quais fizemos a escuta elaborante. Primeiramente, fazíamos uma leitura em dupla (Renato e Marina) e em trio (Wagner, Janaina, Ângela) riscando com uma linha o que acreditávamos responder as perguntas em questão” (Corrêa, p. 66, 2013).

Com as transcrições das entrevistas em mãos fazíamos a leitura individual de cada pesquisador, destacando o que julgava importante à resposta das perguntas da pesquisa. Depois, fazíamos uma leitura em dupla de pesquisadoras/es dos textos transcritos, sublinhando uma vez, tendo em vista as respostas às perguntas feitas na pesquisa. O terceiro passo era a leitura com discussão (roda de conversa) dos enunciados destacados em cada dupla. Nesse momento sublinha-se duas vezes o que é acordado pelo conjunto de pesquisadoras/es.

O momento que preconiza a escuta elaborante coletiva se deu a partir da digitalização dos textos que foram sublinhados duas vezes pelos pesquisadores/as. Depois de digitalizar as entrevistas, utilizávamos a cor vermelha das ferramentas do *Word* para destacar os textos sublinhados duas vezes, que mais se aproximavam das respostas às perguntas da pesquisa, em discussão e acordo entre as/os pesquisadoras/es. Corresponde a uma leitura do texto transcrito e digitalizado com um terceiro sublinhado.

Então, transpúnhamos o vermelho em preto para proceder aos comentários/análises, segundo a matriz analítica. Escrevíamos os comentários em cor azul-claro, considerando os fragmentos de falas que melhor respondiam a cada pergunta da pesquisa, sempre considerando a sequência: alfabetizandas/os, alfabetizadoras, estudantes da UnB. O azul-claro era reservado exclusivamente para os comentários do coletivo dos pesquisadores às respostas dos sujeitos da pesquisa a cada pergunta.

A partir das leituras individuais e coletivas (em voz alta) íamos à discussão e escolha de citações dos autores da matriz analítica, assim, fundamentávamos os comentários e conclusões dos/as pesquisadores. Nesse momento houve o cuidado de primeiramente se trabalhar uma palavra própria (Bakhtin, 1994) do coletivo de pesquisadoras/es, deixando para acrescentar a palavra alheia, e alheio-própria (Bakhtin, 1994) após a redação final da palavra própria.

Estabelecíamos os comentários, quando coubesse dentro da resposta a cada pergunta uma inter-relação entre as falas dos sujeitos da pesquisa (alfabetizandas/os, alfabetizadoras/es e estudantes da UnB), à luz da matriz analítica utilizada ou desenvolvida.

B. O processo de escrita

O processo de escrita do relatório de pesquisa aconteceu de 7 de outubro de 2013 a 10 de março de 2015. Cada pesquisador foi propondo um texto preliminar (tempestade cerebral) e em cima desse texto preliminar o grupo de pesquisadores foi agregando contribuições (aproximações sucessivas) até chegar a um acordo conclusivo da redação. A leitura coletiva do texto preliminar elaborado ocorria para acordo de validade/legitimidade da pesquisa.

Após consenso, o texto preliminar se tornava texto final do relatório da pesquisa, finalizando com: correções, modificações, acréscimos e substituições de termos.

Iniciávamos os encontros a partir da leitura das anotações/registros do encontro anterior e ao final anotávamos as ocorrências do dia: memória dos procedimentos metodológicos.

A avaliação do processo de elaboração dos comentários após cada encontro era finalizada com abraço coletivo, fazendo encaminhamentos de aprimoramento do trabalho de pesquisa ao próximo encontro.

Os encontros e reuniões começaram em 21 de abril de 2013 e foram concluídos em 11 de maio de 2015, perfazendo a carga horária de 222 horas. No relatório da pesquisa-ação detalhamos a organização e cronologia de cada reunião.

Utilizamos um total de 222 horas, sendo: 115h15min, em reuniões que antecedem à escrita; e 106h45min, de efetiva escrita coletiva do relatório de pesquisa. Ao todo, a equipe de pesquisadores/as realizou 71 encontros orgânicos, processuais e entrelaçados, sendo: 1ª fase: 19 reuniões coletivas, e, 2ª fase: 52 reuniões de escrita coletiva do relatório da pesquisa.

Conclusões

A exercitação da pesquisa coletiva para compreender a significação do texto coletivo proporciona aos/às pesquisadores e aos/às pesquisados a participação em todo o processo da produção do conhecimento, o que difere da pesquisa individual: o/a pesquisador coleta o conhecimento do pesquisado/a, reflete individualmente sobre os dados recolhidos e conclui unicamente sobre as descobertas, centralizando todo o conhecimento esperado da pesquisa.

A construção do texto coletivo, seja como processo alfabetizador ou como instrumento da pesquisa-ação, é o reconhecimento/valorização das vozes dos pesquisadores e pesquisados sobre as situações-problemas-desafios identificadas (Reis, 2011).

A situação-problema-desafio é a base material da fala/saber dos sujeitos presente na construção do conhecimento. A fala/saber individual é escutada, reconhecida e valorizada pelo coletivo, ou seja, a narrativa da pesquisa é expressão de processos subjetivos individuais ancorados em uma base comum, que perpassam tomadas de decisões para sua identificação e encaminhamentos de superação. Procedimento metodológico que requer acordos entre os pesquisadores, constituindo-se como uma pesquisa democrática participativa, ou seja, é uma práxis individual e coletiva de cada pesquisador/a e suas singularidades.

São narrativas dialógico-dialéticas dos pesquisadores na perspectiva histórico cultural de base marxista que orientam para a ação participativa transformativa superativa mútua das situações-problemas-desafios identificadas e encaminhadas para superação pelos sujeitos da pesquisa (REIS, 2011).

A produção do conhecimento em forma de texto individual-coletivo e coletivo-individual constitui seres humanos transformadores de sua realidade micro, e simultânea a esta, de sua realidade macro, numa perspectiva de desenvolvimento humano recíproco, amorosa, política e epistemológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Bogomoletz, D. (1990, jan./mar) "Crise da cidadania: paroxismo da individualidade". *Revista Tempo Brasileiro*, vol. 5/8, n.100, PP.31-52.

Corrêa, M. S. (2013). *Caminhos para uma educação transformadora: a geografia na experiência de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação-Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Ferreiro, E.& Teberoski, A. (1996). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª. ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Lemes, J. B. (2013). *Itinerário formativo no PROEJA Transiarte de Ceilândia-DF: uma elaboração a partir das significações e indicações de estudantes da educação de jovens e adultos*. Campinas, SP, Autores Associados.
- Menezes, J. S. (2013). *O texto coletivo como processo de dessilenciamento dos alfabetizandos do Paranoá-Itapoã*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação-Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Reis, R. H. (2011). *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP, Autores Associados.
- Reis, R. H; Castioni, R; Teles, L. (orgs.). *Proeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Verbena, Brasília, 2012.
- Reis, R. H. (2000). *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação/ Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Vigotski, L.S. (1994). The socialist alteration of man. In: Veer, René van Deer & Valsiner, Jaan. *The Vygostky reader*. Oxford, Blackwell, pp. 175-184.

Interfaces, possibilidades e potencialidades de protagonismo estudantil em Projetos de Pesquisa e Extensão no âmbito do IFSC/Câmpus Itajaí SC (Brasil): Uma intervenção

Petrykowski Peixe, Rita Inês ¹; Fagionato, Yomara Caetano ²

¹ IFSC, rita.peixe@ifsc.edu.br

² IFSC, yocaetano@hotmail.com

RESUMO

Objetivando apresentar a proposta de intervenção de estágio docente em Educação Profissional e Tecnológica do IFSC/Itajaí, ocorrida em 2019, o presente trabalho se desenvolveu. Teve como proposição refletir sobre o lugar de protagonismo dos jovens no âmbito do Projeto DE LIXO A BICHO. O Projeto vem consolidando seu propósito de promover ações educativas em redes colaborativas, voltadas às questões socioambientais contemporâneas, a partir dos jogos produzidos com materiais residuais. A opção teórica da representação e apropriação proposta, possibilitou construir instrumentos úteis para a intervenção desenvolvida. O contexto de aplicação foi o da cultura escolar do IFSC, onde há estudantes dos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado em Mecânica e em Recursos Pesqueiros. Como resultado da investigação, se evidenciam representações e apropriações dos protagonismos juvenis que apresentam possibilidades de um ensino médio interdisciplinar e indissociável, enfatizando o potencial dos objetos lúdicos em propostas extensionistas, de pesquisa e ensino.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Médio Interdisciplinar; Protagonismo estudantil; Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação no IFSC / Brasil; Educação socioambiental.

ABSTRACT

Aiming to present the proposal of intervention of teaching internship in Education IFSC / Itajaí Professional and Technological Conference held in 2019, the present developed. Its proposal was to reflect on the place of protagonism of young people within the scope of "De LIXO A BICHO" Project. The Project has been consolidating its purpose of promote educational actions in collaborative networks, focused on the issues contemporary socio-environmental issues, based on games produced with residuals.

The theoretical option of the representation and proposed appropriation made possible build useful tools for the intervention developed. The application context was that of the IFSC school culture, where there are students from the Technical Teaching courses Integrated Medium in Mechanics and Fishery Resources. As a result of representations and appropriations of juvenile protagonists that present possibilities for an interdisciplinary and inseparable high school, emphasizing the potential of playful objects in extension, research and teaching.

KEYWORDS

Interdisciplinary high school, Student protagonist, Extension, Teaching, Research and Innovation at IFSC/Brazil, Social and environmental education.

O CAMPO DE INTERVENÇÃO

O Projeto DE LIXO A BICHO: desdobramentos e particularidades

DE LIXO A BICHO: educação para a sustentabilidade, é um Projeto de Extensão e Pesquisa que apresenta, em sua pauta, questões socioambientais, uso de redes colaborativas, bem como a proposição de práticas educativas tangenciadas pelo seu aspecto interdisciplinar, com foco na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso corrobora com

os objetivos institucionais voltados à inserção socioprofissional, permanência e êxito, protagonismo estudantil, entre outros tópicos, tendo como conteúdo chave a busca nos processos de criação, produção e utilização estratégica de materiais lúdicos. Portanto, esse é um Projeto voltado à inclusão e à inovação social. A proposta de intervenção pedagógica, objeto da presente investigação, fez uso do diálogo interdisciplinar com unidades curriculares da área de artes, ciências biológicas e ciências exatas, bem como outras unidades da área propedêutica e técnica, envolvendo o campo da educação profissional e tecnológica, visando fundamentar o estágio em docência junto aos jovens do Projeto de Extensão, Pesquisa, Ensino e Inovação: *De Lixo a Bicho*:

Educação para a Sustentabilidade. Como esse projeto está em sua quinta edição, vem, desde 2015, buscando consolidar o seu objetivo primeiro, com o intuito de promover ações voltadas às questões socioambientais contemporâneas, no âmbito das escolas da Rede Pública do Vale do Itajaí, em Santa Catarina (Brasil), com o uso dos jogos produzidos a partir de materiais residuais. O campo da educação socioambiental está em pauta, principalmente no que diz respeito ao encorajamento à ideia de um mundo mais justo, solidário e melhor para se viver de forma sustentável. Em vista disso, o fomento a projetos que propõem formas de sensibilização para essas causas, aliadas à promoção do protagonismo juvenil nas mais diversas áreas e aqui, mais especificamente, voltado às questões de educação socioambiental, representam interfaces desafiadoras para o contexto do desenvolvimento profissional docente.

Os jovens, com idade entre 13 e 16 anos, que participam do DELIXOABICHO, atendem ao perfil estudantil que respeita o Projeto Pedagógico e a Missão Educacional dos Institutos Federais Brasileiros. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) “instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense” (PDI, 2017, p. 02) é uma entidade que tem mais de cem anos e possui como missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (PDI, 2017, p. 07). Os dados históricos sobre o ensino médio no Brasil e, em particular em Santa Catarina, são alarmantes quanto à permanência e ao êxito dos jovens, principalmente nesse nível de escolarização. Na publicação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) quanto ao Panorama da Educação de 2016, verificou-se que na faixa de idade maior, entre 15 e 29 anos, 20% dos brasileiros nem estudam e nem trabalham. Isso indica um alerta grave, pois a média na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para 2014 foi de 15%, ou seja, o Brasil está acima da média da OCDE. Por outro lado, a marca identitária de gênero faz crescer o percentual de exclusão. Assim, tem-se 25% das jovens mulheres que nem trabalham e nem estudam no Brasil (OCDE, 2016). Como forma de minimizar a desigualdade social e promover a inclusão, no que se refere ao ingresso no Ensino Básico, o critério de seleção para os cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Itajaí (SC), é realizado por meio de sorteio público, tendo previamente a abertura de edital, que é amplamente divulgado junto à comunidade e, após a inscrição e o sorteio dos candidatos inscritos, há o preenchimento da ficha socioeconômica. Uma vez esses estudantes matriculados e frequentando a instituição, são convidados por interesse/adesão voluntária a participarem do Projeto de Extensão e Pesquisa que, em cada semestre letivo, promove o ingresso de novos alunos, ampliando o público envolvido. Atualmente, o número de participantes do projeto está em torno de 40 (quarenta) jovens.

Nesse projeto, os estudantes e professores são reunidos em grupos de trabalhos (GT's) onde se debatem questões centradas em formas de promover o seu protagonismo e a capacidade educativa desses jovens, no âmbito do ensino médio técnico e profissional. As ações educativas empreendidas pelos jovens são dirigidas para públicos diversos por meio do uso dos brinquedos criados em contextos de produção orientada. Essa dimensão de voz

autorizada dos estudantes no Projeto, tem sido a ponta do iceberg, pois também promove um deslocamento de perspectiva quanto aos trabalhos realizados no GT – Ações de Mediação Pedagógica.

Aqui, vale ressaltar que esse campo se amplia, considerando os contextos das chamadas Redes Colaborativas implicadas no projeto. Cada GT fomenta aspectos importantes, relacionados às questões lúdicas (brinquedos); às questões de captação dos resíduos junto às empresas produtoras (principalmente os resíduos têxteis); àquelas relacionadas ao presídio (instituição parceira de reinserção social que confecciona os brinquedos por meio de um canteiro feminino de trabalhos); às questões de comunicação (na divulgação do projeto junto às redes sociais) e as questões das ações propriamente ditas, junto às escolas. A escolha da intervenção do estágio docente incidiu sobre o processo de inserção social dos adolescentes para uma vida coletiva com responsabilidade social, no que tange à educação socioambiental. Isso representa, no contexto do projeto, a possibilidade de ampliar a responsabilidade pública desses jovens em serem os educadores de si e de seu meio social. Esse é, portanto, o sentido da ação desenvolvida e o seu elemento tangenciador.

Diante do exposto, um dos objetivos da proposta de intervenção foi a consolidação do empoderamento desses jovens estudantes em atuar de forma qualificada e educativa na circulação desse Projeto junto à cultura escolar do Instituto Federal de Santa Catarina - Brasil. Os demais objetivos sugeridos circularam em planejar, desenvolver e acompanhar as oficinas educativas com os estudantes vinculados ao Grupo de Trabalho - Ações de Mediação Pedagógica, para que esses tornem-se multiplicadores das ações educativas socioambientais em contextos extensionistas, a partir do uso dos objetos lúdicos concebidos pelo projeto. Os integrantes do Projeto, ao longo das suas edições, criaram e desenvolveram oito brinquedos, intitulados: 1) Bichoruga; 2) Bioinvasão Marinha; 3) Jogo dos 'R's; 4) Todos por um planeta; 5) Eco-prisma; 6) Detetive Ambiental; 7) De olho no bicho; 8) Manoches. Os conteúdos tratados em todos esses objetos educativos estão interligados aos três princípios que fundamentam o projeto, quais sejam: o seu caráter lúdico, o residual e o socioambiental.

Importante considerar também que, além dos objetivos socioambientais que sustentam o referido Projeto, está a promoção do protagonismo desses jovens, por meio das ações educativas envolvidas, tendo em vista o seu aspecto lúdico, na busca por um mundo sustentável. Nesse sentido, o Projeto dialoga com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, no que tange a: a) assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; b) manter a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; c) alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; d) assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; e) conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; f) fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONUBR, 2019). Porque o Projeto trabalha em redes de cooperação e colaboratividade, conforme apontado anteriormente, há a inserção socioprofissional com detentas do canteiro feminino de Piraquara (Paraná-Brasil) para participarem da costura dos brinquedos. Essa aproximação foi realizada com sucesso em outras edições do Projeto, o que trouxe e ainda traz uma frutífera reflexão sobre as responsabilidades públicas dos jovens envolvidos nesse coletivo. O ponto de inovação é o protagonismo dos estudantes, devido à sua ativa e efetiva participação em todas as interfaces de desenvolvimento do Projeto, desde a concepção dos brinquedos até a ação educativa nas escolas, junto aos alunos do ensino fundamental, com o uso desses objetos lúdicos.

O conteúdo da intervenção e suas interfaces com o Projeto

Para a presente intervenção, usou-se de aportes teóricos-metodológicos das representações e das apropriações, com vistas a refletir de que forma a realidade é construída pelos envolvidos no Projeto De Lixo a Bicho, quais sejam: jovens estudantes, alunos bolsistas e professores.

No uso das representações, que são as visões de mundo, por meio de um sistema simbólico que acessamos, pode-se compreender melhor como os indivíduos dão sentido ao mundo. A representação foi vista a partir de duas formas indissociáveis: a primeira é tornar presente o passado, pois este é o objeto/ausente de qualquer narrativa; e, a segunda, perceber a construção social de algo, a partir do olhar para o jogo de tornar presente o passado, que é sempre atravessado por interesses sociais, condições de possibilidades e de intenções. E, em relação à noção de apropriação, buscou-se perceber as interpretações e invenções dos atores educativos (supervisora do estágio, jovens estudantes e professores envolvidos no projeto e, ainda, da estagiária, discente da pós-graduação em educação profissional e tecnológica), que são sempre duplamente remetidos “para as suas determinações fundamentais (sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem”, conforme nos aponta Chartier (1988, p. 26).

Aqui, a proposta de intervenção busca compreender como esses atores fazem uso criativo e singular dos mesmos bens culturais e, em vista disso, é possível incluir nessa fundamentação, as contribuições de Elsie Rockwell (2005), para entendimento desse conceito, quando ele é repensado no campo educacional. Por isso, com apoio de Rockwell (2005), o processo de apropriação ganha múltiplas dimensões que colocam em evidência as variadas representações de educação promovida pelo Projeto *De Lixo a Bicho*, assim como a dimensão da apropriação relacional, na qual os jovens estudantes e a coordenação do Projeto, com base em conhecimentos das disciplinas implicadas, matérias curriculares ou áreas, relacionaram-se por meio dos seus usos, práticas e ocupação dos espaços. Isso permite ainda averiguar a dimensão da apropriação transformadora vista pela força da experiência educativa do Projeto *De Lixo a Bicho*. A dimensão dos conflitos sociais incrustados nas apropriações diante da maneira de tomar posse daquilo que foi posto (disposto e/ou imposto), ressignificando, ao mesmo tempo, esses embates. Assim, Rockwell (2005) auxilia em refletir como o processo de apropriação dos jovens educandos é complexo, relacional e enraizado nos conflitos sociais nos quais os mesmos operadores dessa cultura escolar estão imersos.

O escopo de aplicação da proposta de Intervenção foi o das chamadas Redes Colaborativas, concebidas no âmbito de atuação dos diferentes atores educativos envolvidos. Ademais, a coordenação do Projeto, ao avaliar o estágio docente buscou valorizar o formato de oficinas para dar continuidade aos aspectos educativos presentes nesse contexto de reciprocidade. O formato do Projeto é aberto e as responsabilidades são divididas horizontalmente entre os envolvidos, quais sejam: os participantes, as empresas parceiras, as instituições de ensino e a unidade de reinserção social. Além disso, há uma sistemática organizada e coordenada de forma democrática, o que permite a flexibilidade de diferentes ações. Existem reuniões semanais fixas, bem como reuniões alternativas, para atender demandas com o grupo de *Staff* (docentes e jovens) e, ainda, há contatos via mídias sociais e por e-mails. Por essa razão, na busca pela compreensão do protagonismo estudantil, seria necessária a utilização de um mecanismo com o qual os participantes se identificassem. Assim, no âmbito da intervenção, usou-se o instrumento *Socratic*, de modo a gerar a interatividade entre os atores educativos e os saberes fomentados no Projeto. Na Figura 1, está o exemplo do aplicativo, que é de uso livre, onde se pode criar Quizzes capazes de fornecer dados qualitativos.

1. O que você acha que é o Projeto De Lixo a Bicho?



2. Os integrantes do projeto, ao longo das suas edições, conceberam e desenvolveram oito brinquedos, a saber: Bichoruga; Bio invasão; Jogo dos Rs; Todos por um planeta; Eco-prima; Detetive; De olho no bicho; Manoches. Os conteúdos tratados em todos esses objetos são ligados aos três princípios: uso do resíduo; caráter lúdico e a sustentabilidade.

- A True
- B False



3. Analise as questões abaixo e veja quais são correspondentes ao Projeto De Lixo a Bicho.

- A O Projeto De Lixo a Bicho busca compreender o que o antropoceno sugere. Esse é um conceito que corresponde a uma série de mudanças abruptas, sistêmicas e irreversíveis no planeta, caracterizando uma nova era.
- B Os envolvidos no Projeto De Lixo a Bicho, sob a coordenação da professora Dra. Rita Peixer em uma das reuniões coletivas com os jovens de pesquisa, ensino e de extensão ligados ao projeto, realizaram uma lista das novas e velhas demandas relativas ao desenvolvimento para serem atendidas no primeiro semestre de 2019.
- C O Projeto De lixo a Bicho além dos objetivos socioambientais este promove o protagonismo dos jovens, por meio de ações educativas, envolvidas com o lúdico em busca por um mundo sustentável.
- D O Projeto De Lixo a Bicho está buscando uma construção de grupo exclusivo e não aberto.



Figura 1. Socrative com o Quiz: De Lixo a Bicho – GT Ação de mediação pedagógica

Por esses motivos, a abordagem do problema foi qualitativa e voltada aos jovens, por meio da utilização de um instrumento diagnóstico prévio confeccionado com o uso do aplicativo *Socrative*, conforme já apontado. Esse instrumento, exemplificado na Figura 1, foi aplicado em oficina com os jovens, na qual foi possível a obtenção de um panorama acerca do protagonismo. As questões propostas diziam respeito a aspectos do projeto que transitavam entre o (re) conhecimento dos contextos trabalhados e a participação/envolvimento de cada um nesses âmbitos, os quais poderiam ser analisados pelos participantes e relacionadas às suas próprias vivências.

Vale lembrar que a coordenação funciona em sintonia com os jovens do Projeto De Lixo a Bicho e estes produzem normas prescritas no seu âmbito, em cada uma de suas edições, desde 2015 até 2019, enfatizando o trabalho em Redes de colaboratividade. Essa linha mestra fomentou, não somente a postura interdisciplinar entre os campos das artes visuais, ciências ambientais e exatas, mas também o ensino-aprendizagem pela interdisciplinaridade e por meio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. No prisma teórico adotado, há diferenças entre a cultura escolar prescrita e a praticada, mas ambas contribuíram para forjar o Projeto *De Lixo a Bicho* no IFSC. Por isso, a proposta de intervenção focalizou em refletir sobre como esses atores educativos fizeram uso criativo e singular dos mesmos bens culturais (jogos/lúdicos), sabendo-se que esses não são enclausurados aos seus usos

visados, ou seja, cada jogo criado reflete aspectos diferentes do contexto socioambiental, mesmo que se trate de uma adaptação de um jogo já conhecido. Sabe-se, entretanto, que as apropriações dos estudantes são distintas das realizadas pelos professores ou dos colaboradores externos. Por esse motivo, há a aplicação do Instrumento diagnóstico inicial que se propõe a estabelecer aproximações e interlocuções lúdicas com os participantes e, no decorrer da oficina, há outro dispositivo que foi criado com objetivo de mapear as múltiplas apropriações dos jovens ao fazerem uso dos brinquedos, mesmo que os tenham manipulado inúmeras vezes nas ações de educação ambiental desenvolvidas por eles nas escolas atendidas pelo Projeto.

Portanto, feito o diagnóstico inicial pelo *Socrative*, a interlocução com os jovens ocorreu com discussões e considerações sobre o que é o Projeto, enfatizando, nesse momento, a fase em que se encontra. No segundo momento da oficina, após as atividades práticas com o (re) conhecimento e exploração mais detalhada dos brinquedos, houve a aplicação do dispositivo exemplificado no Quadro 01, ressaltando as potencialidades do uso de cada brinquedo em relação às múltiplas apropriações dos jovens.

<i>Brinquedos e Jovens responsáveis</i>	<i>O que é? Reflexões geradas sobre cada brinquedo. Qual é a problemática que cada brinquedo promove?</i>	<i>Como ensinar? Potencialidades educativas de cada brinquedo</i>	<i>Atividade e público alvo (Atitudinal, procedimental e cognitivo)</i>
<i>B-1 Bichoruga</i>			
<i>B-2 Eco-prisma</i>			
<i>B-3 Bioinvasão</i>			
<i>B-4 Jogo dos R's</i>			
<i>B-5 Todos por um planeta</i>			
<i>B-6 Detetive Ambiental</i>			
<i>B-7 De olho no Bicho</i>			
<i>B-8 Manoches</i>			

Quadro 1. Instrumento aplicado na oficina. Potencial educativo de cada brinquedo

Conforme apontado no Quadro 01, no que se refere a cada um dos brinquedos (B1, B2, B3, etc) foram propostas oito ilhas, correspondentes aos oito brinquedos. Nesse espaço, um estudante, responsável pelo brinquedo físico disponibilizado para essa ação, refletia e brincava com outros jovens participantes da mesma oficina. Nesse momento, o objetivo entre os jovens estudantes, ao circular em cada ilha distinta, foi o de desafiar o jogador. Enquanto jogava, necessitava, ao mesmo tempo, anotar as suas percepções, bem como sensações e sentimentos envolvidos no instrumento apresentado. Com isso, foi possível o registro da potencialidade de cada brinquedo e as outras formas de interação destacadas no Quadro 1. No decorrer da atividade proposta, a despeito de o tempo cronológico previsto ter se esgotado, as reflexões seguiram sendo realizadas, pois poderiam continuar a jogar e a registrar suas impressões. Os jovens relataram ter sido divertido e inusitado, parar e refletir dessa forma, fazendo uso dos jogos sob outro ponto de vista. Ainda, puderam perceber novas possibilidades sobre os brinquedos apresentados, bem como observaram terem gerado aprendizagem significativa no campo socioambiental entre os envolvidos nessa atividade, principalmente aqueles que desconheciam as ações do Projeto. Para a

proposta de intervenção, contudo, considera-se relevante a percepção da interação entre os jovens e a abertura do espaço para a sua prática, especialmente no sentido de potencializar o protagonismo dos envolvidos, presentes nessa atividade. O ponto limitador foi o tempo cronológico de visita a cada uma das ilhas dos brinquedos, pois há orientações específicas em cada uma delas e, sobretudo, porque cada brinquedo dispõe de jogabilidade e reflexões distintas.

No que diz respeito ao processo de avaliação da intervenção realizada, essa foi proposta em duas etapas. A primeira tratou de ser uma avaliação diagnóstica, por meio do uso do aplicativo *Socrative*, conforme já descrito na Figura 1. Esse foi, inicialmente, o método de interação avaliativa com o grupo de jovens, considerado produtivo e desafiador por eles mesmos. Esse aplicativo auxiliou na realização do diagnóstico do que sabiam do Projeto, seu envolvimento e interfaces observadas até aquela edição. Na finalização da oficina, a avaliação foi outra, tendo sido usado o método da autoavaliação dos jovens, conforme exemplificado no Quadro 02. De forma individual e sem obrigatoriedade de identificação, cada participante teve oportunidade de se manifestar anonimamente, razão pela qual não foi utilizado o aplicativo do *Socrative*, que identifica os participantes.

<i>Aspectos a considerar na sua autoavaliação</i>	<i>Total Evidência</i>	<i>Evidência em parte</i>	<i>Evidência em um dos brinquedos</i>	<i>Nenhuma evidência</i>
<i>Apresentei reflexões sobre todos os brinquedos ou sobre a maioria deles?</i>				
<i>Busquei me envolver nas atividades propostas?</i>				
<i>Elaborei problemas sobre os brinquedos para o grupo pensar?</i>				
<i>Considero que demonstrei me envolver em algum momento das atividades desenvolvidas pelo GT – Mediação pedagógica?</i>				
<i>Sinto-me participante de criação das oficinas?</i>				
<i>Considero que desenvolvi minha capacidade de comunicação?</i>				
<i>Considero que desenvolvi minha capacidade de reflexão?</i>				
<i>Considero que elaborei atividades educativas interessantes dirigidas aos diferentes públicos?</i>				
<i>Pude me divertir com esses desafios do GT- ações de Mediação pedagógica?</i>				
<i>Espaço para criação do seu próprio tópico:</i>				
<i>O que propõe como tópico de autoavaliação que não está descrito acima?</i>				

Quadro 2. Instrumento da autoavaliação: Possibilidades do protagonismo estudantil

Os resultados listados na autoavaliação foram exitosos, destacando as múltiplas possibilidades de cada brinquedo. A perspectiva interdisciplinar é sensível a essas questões socioambientais da atualidade, apresentadas em conteúdos curriculares da Educação Básica brasileira. Nessa prática, os campos da educação socioambiental, somados ao olhar teórico de Chartier (1988, 1991, 2005) e de Rockwell (2005) se convergiram, pois têm interfaces que contribuíram para provocar nos jovens uma criticidade em relação às atividades propostas, e assim refletirem como podem ser socialmente engajados nas transformações para um mundo em desenvolvimento de maneira sustentável. Cada um dos respondentes teve oportunidade de, por meio de uma atividade integradora, lançar um olhar acerca da suas

própria ação/atuação e refletir, de forma particularizada, os contextos coletivos engendrados no âmbito do projeto.

ALGUMAS QUESTÕES CONCLUSIVAS

Ao se promover, por meio de uma intervenção, reflexões acerca do protagonismo desses jovens, fomentado, principalmente, pelo seu envolvimento voluntário em um projeto de pesquisa e extensão, é possível compreender que a existência dessa categoria/modalidade de atividade no âmbito das Instituições Federais cria as condições favoráveis a esse protagonismo, uma vez que congrega os conhecimentos e as experiências oriundas dos distintos componentes curriculares - quer sejam técnicos ou propedêuticos - ali disponibilizados. Diante do exposto, é possível afirmar que foram alcançados os principais objetivos dessa proposta de intervenção, quais sejam, provocar reflexões nos jovens no que diz respeito aos seus processos de interação, bem como promover reverberações relacionadas à educação socioambiental em busca de tornar um mundo mais justo, solidário e melhor para se viver de forma sustentável. Ainda, a percepção e verificação da sua capacidade de envolvimento em atividades situadas para além daquelas desenvolvidas cotidianamente em sala de aula. Destaca-se, nesse momento, a importante presença de representações e as múltiplas apropriações dos protagonismos juvenis, em interfaces entre o ensino, a pesquisa e a extensão, considerando, sobretudo, o envolvimento voluntário e os contextos de cooperação e colaboratividade fomentados no projeto. Ainda, em vista disso, é possível depreender que há um ensino médio interdisciplinar e potente em forjar jovens protagonistas, não apenas por meio do potencial de jogo de cada objeto lúdico proposto, senão pelos processos

reflexivos por eles fomentados. A perspectiva teórica permitiu trazer à luz representações dos jovens, com destaque para o processo de apropriação das múltiplas dimensões que colocam os brinquedos em jogo, o que corresponde às variadas representações de educação promovida pela participação dos jovens do Projeto *De Lixo a Bicho*. Como visto, ficou aderente a dimensão da apropriação relacional, na qual cada um dos jovens estudantes e a coordenação do Projeto, a princípio, buscam os seus conhecimentos e saberes, matérias ou áreas, para se relacionarem no uso ou prática do brinquedo e do brincar. Como resultado, foi possível averiguar a dimensão da apropriação transformadora vista pela possibilidade da experiência educativa provocada no âmbito do Projeto *De Lixo a Bicho*. Como conteúdos tangenciadores dessa experiência, Chartier (1991; 2005) e Rockwell (2005) auxiliaram, no sentido de elucidar o quanto esse processo de apropriação dos jovens é complexo, relacional e enraizado nos conflitos sociais dessa cultura escolar. Por fim, as frutíferas vivências oriundas, quer seja da contribuição teórica, quer seja das práticas derivadas dos desafios proporcionados aos estudantes nessa

proposta de intervenção no Instituto Federal de Santa Catarina - Brasil, deram conta do importante compromisso implicado ao se promover uma educação de qualidade, que amplie os horizontes reflexivos e lance um olhar para além das práticas cotidianas. Isso (re) significa qualificar a experiência, a apropriação e a representação dos jovens, considerando as condições e oportunidades para que eles mesmos produzam suas reflexões e ações educativas, tendo, nos brinquedos criados, as possibilidades e interfaces necessárias a esse protagonismo .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Diefel.

Chartier, R. (1991). *O mundo como representação*. Estudos avançados. São Paulo: IEA-USP.173-191.

Chartier, R. (2005). Louis Marin e o conceito de representação. In: Chartier, R. À beira da Falésia. São Paulo: Martins Fontes. (pp.30-54).

Julia, D. (2001, jan/jun). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, 1,(1), 9-43.

ONUBR. Conheça os novos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.

Recuperado em junho, 2019 de <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>

Organização para a cooperação de desenvolvimento econômico de 2016 (OCDE).

Panorama da Educação.

Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC de 2015/2019 (PDI). Instituto Federal de Santa Catarina, 2017.

Rockwell, E. (2004, enero/mayo). 1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de La Educación. México, (1), 28-38.

Rockwell, E.; Ezpeleta, J. (2007, jul/dez). A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem fronteiras, 7 (2), 131-147.

Análisis del uso de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la educación superior mexicana: una mirada crítica desde la etnografía

Ramírez-Mera, Urith N.¹; Marín, Victoria I.²

¹Universidad Autónoma de Querétaro (México), urith.ramirez@uaq.mx

²Universidad de Oldenburg (Alemania), victoria.marin@uni-oldenburg.de

RESUMEN

La investigación deriva de una tesis doctoral enmarcada en el estudio del uso del PLE en una universidad mexicana. En este trabajo se adopta una perspectiva crítica de análisis a partir de la etnografía en un estudio de caso como metodología de estudio, considerando los espacios presenciales y virtuales de aprendizaje formal e informal de un grupo de 30 alumnos/as de educación superior. Los resultados muestran que el alumnado genera su PLE al margen de la formación académica y solo integran elementos cuando les parecen útiles/interesantes. Por otro lado, se manejan bien en contexto informal con las tecnologías pero al usarlas en contexto académico se topan con dificultades. Se concluye con la necesidad de seguir trabajando en la línea crítica de estudios sobre uso de PLE en educación superior.

PALABRAS CLAVE

PLE, educación superior mexicana, etnografía, perspectiva crítica, uso de TIC.

ABSTRACT

The research derives from a doctoral thesis and is framed within the study of the use of PLE in a Mexican university. This work adopts a critical perspective of analysis based on ethnography in a case study as a methodology of study, considering the spaces of formal and informal learning of a group of 30 higher education students. The results show that students generate their PLE apart from the academic education and only integrate elements when they find them useful/interesting. On the other hand, they deal with informal contexts with technologies well, but when they use them in an academic context, they encounter difficulties. It is concluded that it is needed to continue working on the critical line of studies on the use of PLE in higher education.

KEYWORDS

PLE, mexican higher education, ethnography, critical perspective, ICT uses.

Finalidad y objetivos

El estudio sobre los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por las siglas en inglés de *Personal Learning Environments*) en la educación superior ha sido un tema innovador dentro de la investigación educativa, y continúa en una etapa de experimentación (Torres, Edirisingha, Canaleta, Alsina, & Monguet, 2019) y exploración más profunda (Castañeda, Cosgrave, Marin, & Cronin, 2016); por tal hecho, surge la necesidad de indagar desde diversas perspectivas (Kiy & Lucke, 2016).

Desde la perspectiva etnográfica, el estudio del fenómeno se analiza considerando la influencia del contexto, las relaciones sociales y grupales, y el comportamiento individual y colectivo (Martínez, 2007), De ahí, que la información recabada es capaz de mirar desde diversas perspectivas, considerando matices que dentro de una investigación empirista-positivista no se abordan. El carácter crítico de la educación apoyada por tecnologías sigue

un creciente interés (Castañeda & Selwyn, 2018) que parte de un análisis objetivo que deja entre vista la necesidad de profundizar en él.

Así, esta investigación se centra en analizar los PLE a partir de una etnografía que permita dar respuesta al interrogante sobre cuáles son las características de los PLE en el contexto mexicano en educación superior desde una perspectiva crítica.

Fundamentación teórica

Los PLE, debido a la complejidad de interacción de sus elementos, permiten un cambio educativo que supera las limitaciones encontradas dentro de los entornos de aprendizaje centralizados virtuales o presenciales. Este concepto representa una práctica emergente con tecnologías de innovación hacia el aprendizaje centrado en el alumno, lo cual representa un reto en la concepción misma del concepto de aprendizaje (Castañeda, Dabbagh, & Torres-Kompen, 2017).

Los PLE son sistemas biotecnológicos de aprendizaje que permiten la interacción de diversos elementos, como herramientas y servicios, que son manipulados por los usuarios contribuyendo al aprendizaje social y autodirigido (Ullrich, Shen, & Gillet, 2010), y presentan una influencia cultural determinante que hace eco en su desarrollo (Ramírez-Mera, 2018).

Los PLE, a través de sus características dinámicas y orgánicas (Kühn, 2017), permiten un aprendizaje que aporta mayor complejidad a las experiencias de aprendizaje (Area & Sanabria, 2014), generando así nuevas formas de comprensión y entendimiento, y por consecuencia, la aplicación del conocimiento adquirido. Los PLE tienen cualidades que permiten un aprendizaje constructivista y que se encaminan hacia una perspectiva socioconstructivista (Torres, Edirisingha, Canaletta, Alsina, & Monguet, 2019).

La investigación sobre PLE se ha llevado a cabo principalmente bajo un paradigma empírico profundo (Gallego-Arrufat & Chaves-Barboza, 2014) para tener una perspectiva experiencial en contextos reales. De ahí que suelen analizarse desde dos perspectivas principales, la tecnodeterminista y la sociodeterminista, dejando de lado una visión crítica (Castañeda, Cosgrave, Marin, & Cronin, 2016), que permita entender el fenómeno a fondo desde otras perspectivas.

La investigación desde el paradigma constructivista suele ser retomada desde una visión naturalista que supone el estudio a partir de metodologías en las que se suele hacer un análisis en el que se considera la importancia del lenguaje, cultura y el ambiente (Al-Saggaf & Williamson, 2006), retomando las relaciones y comportamientos (Martínez, 2007).

La exploración de los PLE desde una perspectiva etnográfica se ha desarrollado principalmente en contextos virtuales (Serbu, 2011; Torres, Ojeda, Monguet, & Gonzalez, 2011). Estos estudios concluyen que se otorga poco peso a los artefactos que utilizan los alumnos, así como a otras fuentes de información que van ligadas a la educación formal e informal (Serbu, 2011), dejando clara la necesidad de profundizar en este tema. Por otro parte, también se evidencia la necesidad de estudiar los PLE desde la etnografía virtual pero considerando lo real y lo *online* para mirar a los diferentes actores que coexisten durante la gestión y el cultivo del PLE (Torres, Ojeda, Monguet, & Gonzalez, 2011).

Partiendo del contexto antes expuesto, este trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar el desarrollo de PLE y su prospección entre alumnos de educación superior, dejando ver la forma en cómo empata lo virtual y lo presencial, así como la educación formal, informal y no formal a través de una metodología etnográfica.

Metodología

Se realizó una micro-etnometodología situacional (Cohen, Manion, & Morrison, 2005), que es una investigación transversal restringida de poca duración (cuatro meses), pues busca tener un punto de vista con un rango amplio del fenómeno estudiado.

Debido a que no existe un protocolo etnográfico establecido en la bibliografía sobre investigación educativa, el proceso metodológico empleado considera diez fases (Turner, 1974; Encinas, 1994; Murillo & Martínez-Garrido, 2010; Álvarez, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2013).

Participantes

Debido a que la etnografía estudia casos específicos, se realizó un estudio de caso considerando al alumnado de segundo semestre de educación superior de una universidad mexicana. El grupo investigado está compuesto por 30 alumnos/as de entre 18 y 20 años de edad.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una hoja de observación en donde se identificó fecha, hora de registro, profesor/a, tiempo de observación e inscripción. Además, se tomaron algunas fotografías y videos. Por otro lado, se tuvo acceso al *WhatsApp* del grupo, registrando comentarios, archivos compartidos e interacciones.

Procedimiento

El procedimiento a seguir fue:

- i. Selección del diseño. Se seleccionaron las cuestiones que orientan la investigación, además de las técnicas a emplear: Observación Participante (OP) (Angrosino, 2012), entrevista no estructurada (Zhang & Wildemuth, 2009), y análisis documental (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).
- ii. Determinación de la duración de estancias. Se consideró un proceso ciclo considerando la saturación de categorías obtenidas a partir de un análisis documental.
- iii. Abordar las cuestiones éticas de la investigación. Para respetar las cuestiones éticas del grupo investigado, el acceso al grupo estudiado se realizó de manera formal a través del acuerdo con las autoridades de la institución educativa, así como con los/as estudiantes.
- iv. Acceso al ámbito de investigación. Se seleccionaron los sitios en donde el alumno/a suele permanecer en la Facultad, así como los sitios web en donde suelen participar, haciendo énfasis en las redes sociales, por ser sitios de común acceso. Se solicitó autorización formal al profesorado, y se informó al alumnado.
- v. Negociación. Se realizó un primer acercamiento al alumnado revelando los puntos más importantes de la investigación para evitar una intromisión intrusiva. Se identificaron aspectos como la forma de interacción, identificación de patrones de conducta y hábitos, identificación de roles de los/as alumnos/as dentro del grupo de estudio, y el rol de la investigadora y su posición dentro del grupo. Posteriormente se dio a conocer al alumnado los detalles específicos sobre el proyecto de investigación.
- vi. Acceso al campo. El acceso a los espacios de investigación se llevó a cabo de manera gradual de acuerdo a las circunstancias que se desarrollaban. Algunas estrategias implementadas fueron:
 - Convivir con el grupo observado dentro del aula de clases, así como en los lugares próximos donde desarrollaban actividades escolares.
 - Participar de manera pasiva en las conversaciones que se llevaban a cabo entre alumnos/as.
 - Asistir a eventos y celebraciones académicas propias del alumnado del grupo observado.
 - Realizar notas de campo de manera virtual y presencial.

- vii. Recolección de datos. La recolección de información se realizó a través de hojas de observación, fotografías que sirven para ilustrar actividades habituales y/o importantes que pueden dar razón sobre el uso del PLE. Conforme se hacían las inscripciones, se realizaba un análisis básico para identificar la información y su categorización de acuerdo al análisis bibliográfico realizado previamente. Una vez que las categorías fueron saturadas, se dio como concluida la recolección de datos.
- viii. Determinación de riesgo de sesgos. Se identificaron algunos sesgos que pudieran cuestionar la validez del estudio. Para ello, se desarrollaron algunas estrategias que permitieron la confiabilidad en los datos (Figura 1).

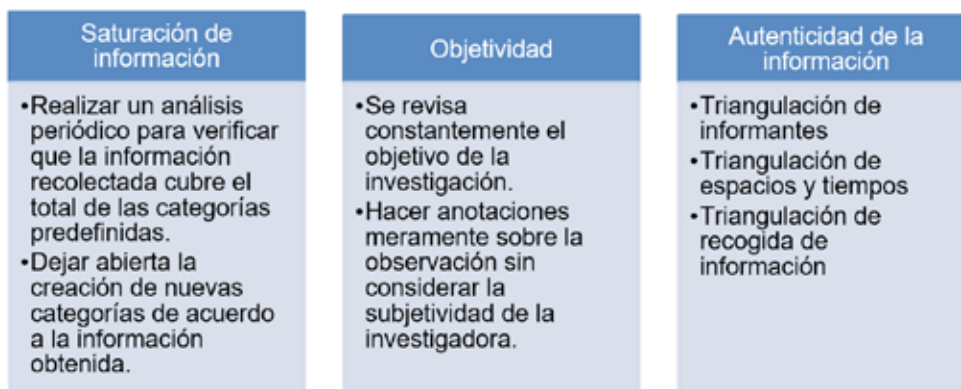


Figura 1. Reducción de riesgos de sesgos del proceso metodológico (elaboración propia).

- ix. Análisis de datos. El análisis de la información se hizo a través del programa Atlas.ti^{MR} en base a categorías pre establecidas, así como a nuevas categorías que fueron surgiendo a través del proceso de recolección de datos. Se realizó un análisis interpretativo de la OP y de las conversaciones del *WhatsApp* grupal. Se hizo una triangulación de la información en la que se consideraron participantes, espacios y tiempos.
- x. Elaboración de información. Se realizó un informe narrativo descriptivo sobre el uso de PLE en el proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Resultados

Los resultados se encuentran categorizados en cuatro apartados esenciales (Figura 2), de donde se desprenden otras subcategorías.

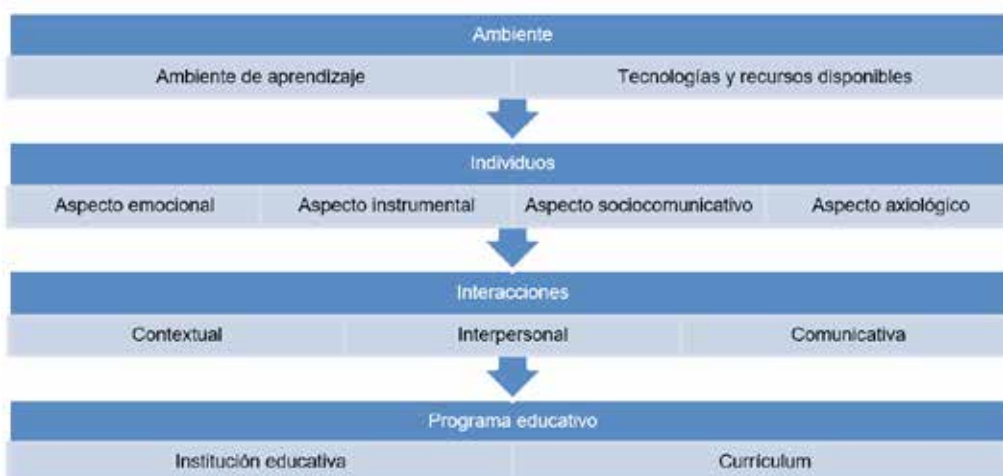


Figura 2. Categorización de resultados (Elaboración propia).

1) Ambiente

a) Ambiente de aprendizaje

El ambiente en donde se lleva a cabo el proceso E-A es un aula con artefactos característicos. En la figura 3 se representan los ambientes de E-A.



Figura 3. Ambientes de E-A (elaboración propia)

Se identificó que, a pesar de que la institución educativa cuenta con aula virtual institucional, el alumnado de esta muestra no cuenta con una. A pesar de ello, el alumno/a accede a ambientes virtuales, especialmente a redes sociales, paquetería Office y motores de búsqueda; así mismo, acceden a aplicaciones de mensajería instantánea.

b) Tecnologías y recursos disponibles

Las aulas se encuentran equipadas con mobiliario pertinente, y servicios como energía eléctrica limitada y señal deficiente y escasa de internet dentro del aula, por lo que el uso de datos móviles se convierte en la única opción para tener acceso a internet.

Con respecto a los recursos digitales a los que tiene acceso el alumno, se consideran apuntes, libros y ejercicios proporcionados por profesores o colegas de manera virtual a través de mensajería. Algunos formatos utilizados son videos, audios, imágenes, portafolios y gráficos 3D.

2) Individuos

a) Aspecto emocional

Los alumnos/as disfrutan de las redes sociales para socializar y acceder a información sobre temas de interés. Suelen suscribirse a páginas, grupos y seguir cuentas a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea de manera constante, lo cual permite al individuo tener un dominio sobre ellas.

En ocasiones, el alumnado encuentra cosas por casualidad que pueden ser útiles o que les interesan, generando emociones positivas. Cuando utilizan su PLE, los alumnos/as frecuentemente se sienten en confianza de utilizar las aplicaciones habituales, además sienten que son útiles, tienen confidencialidad y, les permite interactuar y expresar sus emociones, sentimientos e ideas.

Por otro lado, cuando necesitan hacer investigación para la realización de actividades académicas, suelen sentirse frustrados en el momento de no encontrar información requerida; sufren confusión, temor y ansiedad al momento de gestionar su PLE. De ahí la importancia de instrucciones claras y concisas.

b) Aspecto instrumental

Los alumnos tienen habilidades para el manejo de aplicaciones que integran su PLE; sin embargo, estas habilidades se enfocan a la realización de actividades no curriculares y que no se desprenden de actividades académicas. El alumnado suele resistirse a la integración de nuevas aplicaciones a su PLE por dos motivos: a) la aplicación es nueva, no es divertida

y no ofrece algo nuevo; o b) la aplicación ya ha sido utilizada previamente con otros fines diferentes a los objetivos establecidos por el programa educativo y la experiencia no fue positiva. Se identificó que los alumnos tienen destrezas para manejar nuevas aplicaciones, pero no precisamente con fines didácticos. En la Figura 4 se muestra un diagrama de los aspectos instrumentales que se relacionan con el uso de PLE.



Figura 4. Relación Aspecto instrumental/PLE (elaboración propia).

c) Aspecto sociocomunicativo

Los alumnos/as suelen tener una comunicación activa y constante a través de diversos canales incluso con la misma persona de manera síncrona, el uso de aplicaciones de mensajería instantánea es frecuente. De manera asíncrona la comunicación es habitual, sobre todo si el tema que se está abordando no es urgente. Para fines institucionales, el uso de canales de comunicación bidireccional sobrepasa la unidireccionalidad.

La interacción que se tiene entre individuos a partir del PLE gira en torno al rol que se tiene, pues éste puede variar de acuerdo a la confianza, respeto, empatía y admiración. El intercambio de experiencias y conocimientos es fundamental para mantener vivo el canal de comunicación que se tiene con otros.

d) Aspecto axiológico

El uso del PLE se basa en las experiencias que ha tenido el alumno/a, influidas por su propia experiencia de uso, o experiencia de personas con las que tuvo contacto o influencia. Ponen interés en las recomendaciones y valoraciones de otros, realizan juicio de valor y deciden qué agregar u omitir de su PLE. Sin embargo, son obligados a utilizar ciertas aplicaciones por exigencias del contexto.

Los alumnos/as tienen una fuerte creencia de que algunas de sus aplicaciones no son ni educativas ni se puede aprender con ellas. Consideran que lo aprendido dentro de su PLE está fuera del plan curricular; pese a ello, hacen indagaciones cuidadosas en él sobre temas académicos, de tal modo que tengan la certeza de que la fuente consultada es confiable.

Por otro lado, no tienen claro las implicaciones del plagio o la violación a los derechos de autor, pues hacen uso de información sin indicar el autor, o hacer la correcta citación. Así, la presencia del individuo en la red se focaliza en una digitalización del individuo que, pareciera, no difiere de la identidad que se tiene en la presencialidad. Desconocen el impacto que tienen sus acciones en la virtualidad.

3) Interacciones

a) Contextual

Los/as estudiantes efectúan diferentes interacciones; por un lado, se encuentran las interacciones que surgen dentro del salón de clases y que pueden o no extenderse hasta la virtualidad. Además, existen las interacciones que se desarrollan exclusivamente en el

mundo digital que pueden ser resultado de eventos dentro del aula o que son meramente informales. En la figura 5 se presenta un diagrama con las interacciones contextuales.

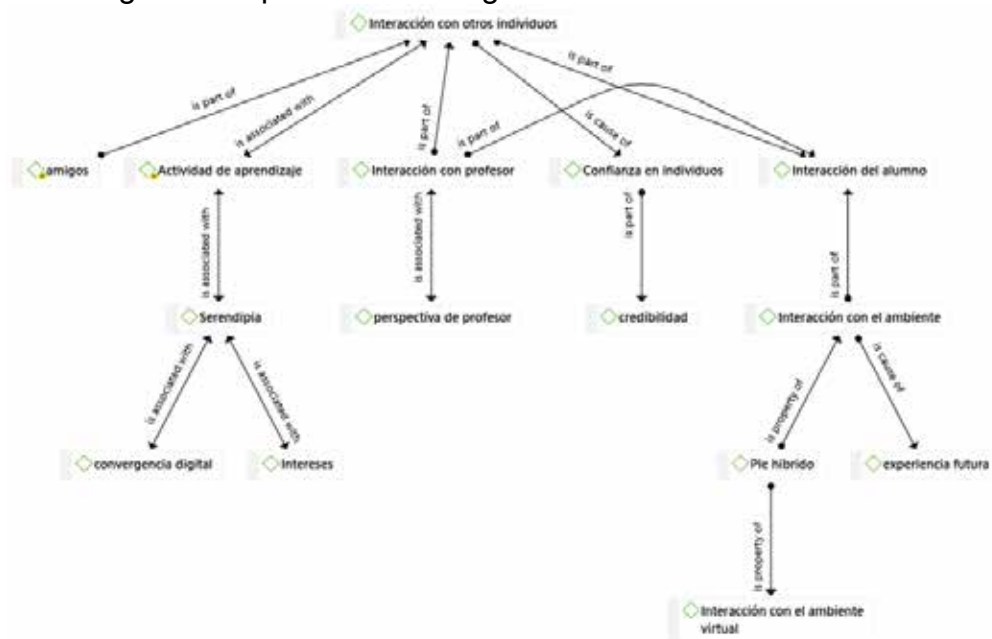


Figura 5. Interacciones contextuales (elaboración propia)

A partir de las interacciones se llevan a cabo experiencias de aprendizaje que pueden o no alcanzar a los PLE; el alcance provoca modificaciones en la estructura de los PLE, por ejemplo, la integración de una nueva aplicación, omisión de un canal de comunicación, mezcla de herramientas, etc. Este cambio surge a partir del nivel de confianza que existe durante el proceso de interacción, así como la motivación que tiene alumno, y la necesidad de uso.

Los PLE se ven marcados por una alta concentración de contenidos relacionados con gustos e intereses personales, y los temas curriculares pueden o no estar presentes.

b) Interpersonal

La interacción que tiene el alumnado a través de su PLE varía de acuerdo al receptor. Entre pares, la interacción es natural siguiendo normas de convivencia generadas por acoplamiento. La interacción con otros individuos depende del rol y delimita el léxico empleado, la forma de redacción, los canales de comunicación, los horarios y frecuencia de interacción.

Regularmente, los PLE permiten generar espacios propicios para la creación de grupos de aprendizaje informal y formal, en donde pueden estar involucrados compañeros/as de clase, individuos de la misma institución educativa, u otros; cuya única semejanza sea el interés o necesidad que se tiene sobre un tema específico. Estos grupos pueden ser disueltos una vez que se ha cumplido el objetivo de su creación, en otros casos la continuidad de estas comunidades deriva de la evolución del grupo; por lo tanto, el objetivo puede cambiar y, agregar o desagregar integrantes.

c) Comunicativa

El proceso de comunicación que se lleva a cabo dentro del PLE varía de acuerdo con las necesidades de comunicación y el tipo de receptor. Frecuentemente, la inmediatez de respuesta que ofrecen las aplicaciones de mensajería instantánea condicionan los procesos de comunicación y, almacenamiento y difusión de información.

Las redes de comunicación que se generan dentro del PLE crean nodos en algunas aplicaciones y a partir de ahí, se hace un ensamble para la comunicación asertiva y eficaz. Regularmente la comunicación a través de medios digitales sigue como ejemplo a la comunicación presencial en el aula: mismos códigos y reglas de convivencia.

Existe una tendencia a guardar evidencias sobre los procesos comunicativos que se llevan a cabo. También tienen la libertad de elegir responder, ignorar, posponer o retrasar la entrega de mensajes.

4) Programa educativo

a) Institución educativa

Los PLE no suelen ser considerados dentro del proceso educativo formal como un espacio para el aprendizaje, sino que se dejan de lado y se enfoca en tomar control de los medios de donde se obtiene conocimiento. En el caso específico del grupo estudiado, no se cuenta con un LMS (*Learning Management System*) que permita al alumno/a tener un aprendizaje apoyado por tecnologías de manera formal.

Los docentes no influyen en que el alumno/a haga uso de tecnologías digitales para acompañar el aprendizaje de manera autónoma, pero si hacen uso de ellas para los procesos comunicativos y difusión de recursos educativos. Aunque la institución educativa no hace hincapié en qué herramientas digitales elegir, si trata de integrarlas en los procesos educativos de manera implícita.

b) Currículo

Dentro del currículo, el uso de PLE no se encuentra previsto y se limita a las fuentes de información convencionales. El docente interfiere en el desarrollo del PLE, pues existen docentes que omiten el uso de internet con el fin de evitar malas prácticas. En la figura 6 se observan los elementos que intervienen en la relación Currículum/PLE.

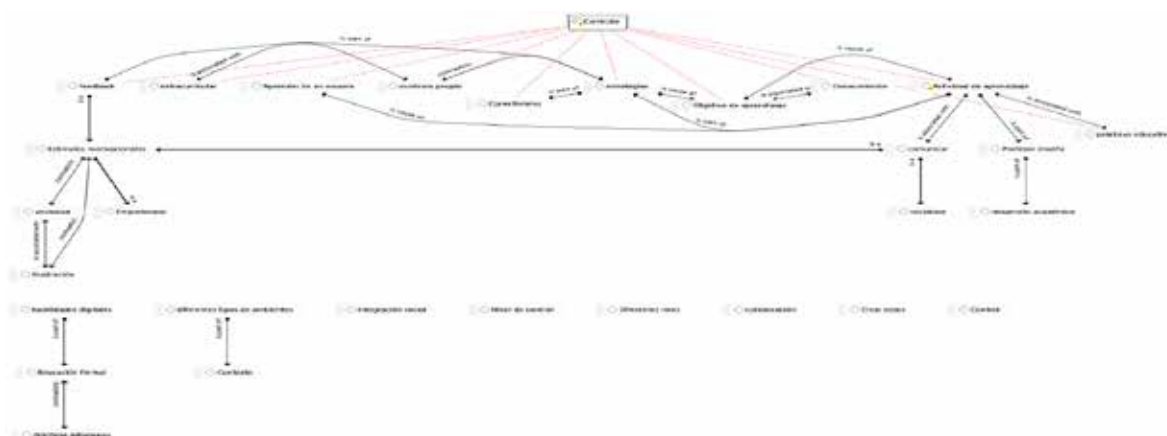


Figura 6. Relación PLE/Currículum (elaboración propia)

Discusión

A partir de la información recabada, se identifica que, si bien el desarrollo de PLE es una práctica dinámica que permite cambios constantes en el manejo de aplicaciones, estrategias y habilidades digitales, el PLE forma parte de un proceso evolutivo y adaptativo que se enmarca a través de la interacción alumno/contexto, dejando claro que abre un abanico de posibilidades y limitantes al proceso de aprendizaje. Los primeros resultados de esta investigación arrojan información que permite dar cuenta que los PLE son construidos al azar sin propósitos educativos concretos.

Aunque el contexto determina el desarrollo y evolución del PLE, una serie de factores se evidencian fuertemente en esta investigación, de ahí que el contexto se extienda no solamente dentro del ámbito educativo formal: la experiencia de aprendizaje y uso de aplicaciones, el acceso a las tecnologías y grado de alfabetización digital (Nieto & Dondarza, 2016), aspectos axiológicos y creencias epistemológicas (Meza, Morales, & Flores, 2016), el rol del docente y la institución educativa.

Profundizando desde una perspectiva crítica y dejando de lado el sociotecnodeterminismo que ha aportado un bagaje extenso a la investigación sobre PLE, el aspecto pedagógico

queda a la deriva en el desarrollo de los PLE, pues al no contar con un modelo educativo institucional que considere el desarrollo de ambientes virtuales o, incluso, uso de tecnologías digitales dentro del proceso de aprendizaje, el propio desarrollo del PLE queda condicionado.

Por otro lado, las habilidades y destrezas digitales exigidas por las instituciones educativas difieren de las habilidades que posee el alumnado. Si bien, las habilidades con las que cuenta el alumnado le han permitido subsistir dentro de la globalización digital, no son suficientes para la gestión y desarrollo funcional y eficaz del PLE; por consiguiente, es necesario poner atención en la alfabetización digital (Kühn, 2017), replanteando el concepto de “uso correcto” de las tecnologías digitales.

Considerar el contexto en el que se desenvuelve el alumnado permite mirar hacia un continuo cambio en la estructura de los PLE que, a su vez, genera nuevas dinámicas en el contexto real y deja ver cómo los cambios permean nuevamente en estas dinámicas, generando cambios directos o indirectos tanto en el contexto real como virtual.

Las características de los PLE halladas en esta investigación se enmarcan en un proceso biotecnológico (Chaves-Barboza E. , Trujillo-Torres, Hinojosa-Lucena, & Cáceres-Reche, 2019), que deja ver el proceso evolutivo y auto regulativo que sucede dentro de un PLE, dando paso a procesos emergentes derivados de los cambios virtuales y físicos en los que se involucran los alumnos/as y la sociedad, permitiendo dar pistas sobre características autopoieticas. En este sentido, se entendería que los PLE, considerándolos como un sistema autopoietico, se generan a través de sus propios medios y se van construyendo como distintos del medio circundante a través de su propia dinámica, llegando a un punto en el que se convierten en algo inseparable (Maturana & Varela, 1984).

Conclusión

A manera de conclusión, es posible recalcar la necesidad de la creación de procesos educativos que involucren el uso de PLE y que a su vez, motiven su cultivo y desarrollo prolongado. Por otro lado, se reconoce la necesidad de continuar con investigación empírica que dé evidencia sobre los procesos en los que se desarrollan los PLE midiendo sus consecuencias y causas.

Finalmente, en esta investigación se ha presentado un proceso metodológico que podría servir de guía para el desarrollo de protocolos de investigación estrictos de etnografía para el apoyo en el ámbito de la investigación educativa, y especialmente en el campo de la tecnología educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Saggaf, Y., & Williamson, K. (2006). Doing ethnography from within a constructivist paradigm to explore virtual communities in Saudi Arabia. *Qualitative Sociology Review*, 2(2), 5-20. Obtenido de http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/archive_eng.php

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gaceta de antropología*, 24(1). Obtenido de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participativa en Investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S. L. .

Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? making sense of the ongoing digitalizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(22). doi:<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>

Castañeda, L., Cosgrave, M., Marin, V., & Cronin, C. (2016). Personal Learning Environments: PLE Conference 2015 Special Issue Guest Editorial. *Digital Education*(29). Obtenido de <http://greav.ub.edu/der>

- Chaves-Barboza, E., Trujillo-Torres, J., Hinojosa-Lucena, F., & Cáceres-Reche, P. (2019). Personal Learning Environments (PLE) on the bachelor's degree in early education at the University of Granada. En P. Novais & et al., *ISAmI 2018* (pp. 381-388). doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-01746-0_45
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Educations*. Nueva York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Reseach methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Encinas, I. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3(5), 43-56.
- Kühn, C. (2017). Are students ready to (re)-desing their personal learning environment? the case of the E-Dynamic.Space. *Journal of new approaches in educational research*, 6(1), 11-19. doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.185>
- Martínez, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: FARESO, S.A.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago: OEA/Editorial Universitaria.
- Meza, J., Morales, M., & Flores, R. (2016). Variables individuales relacionadas con la institución en el uso de entornos personales de aprendizaje. *Educación*, 25(48), 87-106. doi:<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.005>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Poreferre reporting items for systematic review an meta-analysis: the PRISMA statement. *Research methods & reporting*. doi:<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Nieto, E., & Dondarza, P. (2016). PLEs in Primary School: the learners' experience in the Piplel Project. *Digital Education*(29). Obtenido de <http://greav.ub.edu/der/>
- Ramírez-Mera, U. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje: una ventana hacia las comunidades de práctica. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 7(2), 69-80.
- Serbu, V. (2011). Students personal learning environment representarion. *Journal of educational sciences & pyschology*, 63(1), 124-129.
- Torres, L., Ojeda, J., Monguet, J., & Gonzalez, H. (2011). PLEs from virtual ethnography of Web 2.0. *Digital Education*(20). doi: <https://doi.org/10.1344/der.2011.20.37-49>
- Torres, R., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 38, 194-206. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>
- Turner, R. (1974). *Ethnomethodology: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Education .
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. (2009). Unstructured interviews. En B. Wildemuth, *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 222-231). Westport, CT.: Libraries Unlimited.

La formación continua docente mediante el desarrollo de una comunidad de práctica virtual

Arellanos Beauregard, Nimbe

Universidad de Barcelona, nimareb@gmail.com

RESUMEN

La formación continua docente requiere de estrategias diversas y novedosas que le permitan enfrentar los retos actuales y lograr los propósitos que se plantea. Por esta razón, se propone el desarrollo de una comunidad de práctica virtual como una alternativa a la formación continua de un grupo de 14 docentes de educación preescolar del Estado de Veracruz, en México. Los resultados muestran que los miembros de la comunidad de práctica han podido compartir sus beneficios: la gestión del conocimiento, el trabajo colaborativo y la elaboración de productos, con el fin último de mejorar su práctica docente, en este caso en particular, en relación al uso de tablets con fines pedagógicos.

PALABRAS CLAVE

Comunidad de práctica, formación continua docente, entornos virtuales para el aprendizaje.

ABSTRACT

Continuing teacher training requires diverse and innovative strategies that allow facing the current challenges and achieving the purposes set. For this reason, the development of a virtual practice community is proposed as an alternative to the continuous training of a group of 14 pre-school teachers from Veracruz, México. Results show that the members of the community of practice have been able to share their benefits: knowledge management, collaborative work and product development are exploited, with the ultimate goal of improving their teaching practice, in this particular case, in relation to the use of tablets for pedagogical purposes.

KEYWORDS

Community of practice, teachers training, learning virtual environments.

La presente comunicación tiene la finalidad de exponer los resultados de una investigación sobre la implementación y desarrollo una comunidad de práctica virtual para la formación continua de docentes del nivel preescolar.

Para ello, se siguió el modelo metodológico CIPP desarrollado por D. Stufflebeam, pues es un marco de referencia para guiar evaluaciones formativas y sumativas de proyectos, programas, personal, productos, instituciones y sistemas. Además, las etapas que propone permiten integrar un diagnóstico de necesidades (Mateo, 2000) y obtener información que contribuye la toma de decisiones de tipo estructural o de procedimiento, a fin de desarrollar el programa o plan de trabajo a aplicar (Bausela, 2003). De la misma manera, durante el desarrollo del programa, este acercamiento permite documentar y valorar la aplicación de los planes y actividades diseñadas (Candoli, Cullen y Stufflebeam, 1998) y, por último, concede conocer si el producto final, alcanzado gracias a la implantación del programa, da respuesta o solución a las necesidades identificadas y a las expectativas iniciales (Mateo, 2000).

Objetivo

- Fortalecer la práctica docente de los participantes a través de una comunidad de práctica virtual donde, a través de la interacción, intercambio de experiencias y trabajo colaborativo, se favorezca la gestión del conocimiento a fin de:

- desarrollar competencias relativas a la utilización de herramientas digitales con fines educativos, y
- diseñar experiencias educativas para el nivel preescolar con base en recursos tecnológicos (tablets).

A fin de alcanzar el objetivo planteado se propuso trabajar en 14 módulos (videoconferencia más trabajo en la plataforma Schoology) cada dos semanas iniciando en septiembre de 2018 y concluyendo en abril de 2019.

Para ello se organizaron actividades diversas dentro de la plataforma que ayudaran a los miembros a compartir el resultado de sus búsquedas de información y experiencias previas. También se incluyeron foros donde las maestras pudieran comentar sus perspectivas y opiniones informadas a partir de ejes de reflexión. Durante las videoconferencias se cerraba el módulo y se introducía el siguiente. Así mismo, se involucró a los participantes en algunos de los roles que se pueden desempeñar dentro de una comunidad de práctica, tales como coordinador, motivador o editor.

Se esperaba promover la gestión del conocimiento, a través del trabajo colaborativo, a fin de obtener un producto donde se concretizara el aprendizaje construido durante el desarrollo de la comunidad, apelando a las oportunidades que ofrecen las comunidades de práctica para el mejoramiento de la práctica de sus miembros.

Fundamentación teórica

Las comunidades de práctica se definen como “grupos de personas quienes comparten un interés o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor mientras interactúan regularmente”¹ (Wenger y Trayner, 2015, p. 1). Estas funcionan como una estrategia de aprendizaje social, pues generan

un aprendizaje y posterior conocimiento participando en la comunidad de la que forma parte y el colectivo llega a reconocer sus competencias y dominios generados por la inteligencia colectiva o capital intelectual que proviene de sus miembros. En estas condiciones el conocimiento producido dentro de grupos que poseen identidad social compartida, llega a ser muy provechoso ya que se fundamenta en el compromiso y la significatividad de la práctica (González, 2015, p. 3).

El concepto de comunidad de práctica, ha encontrado numerosas aplicaciones prácticas en negocios, diseño organizacional, gobierno, asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo y la vida civil (Wenger y Trayner, 2015), ya que en estos espacios, la constante y creciente preocupación porque se adapten a la realidad de una sociedad cambiante, ha hecho que busquen formas de implementar estrategias que permitan a sus miembros trabajar colaborativamente a fin de favorecer el intercambio de conocimientos e impulsar el desarrollo personal, profesional, grupal organizativo y social (Barrera, Fernández y Gairín, 2014).

De la misma manera, las organizaciones educativas requieren de estrategias que les permitan responder las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. Por ello es que es importante que, además de buscar adaptarse a los cambios, sean capaces también de anticiparse a ellos y de buscar alternativas. En este caso, el desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento proporciona los elementos para afrontar estos desafíos, al rentabilizar el conocimiento existente y generar nuevo conocimiento, mejorando así el rendimiento de los trabajadores, en este caso, los maestros y, en consecuencia, de la propia escuela (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

Los participantes de comunidades de práctica aprenden juntos enfocándose en problemas o circunstancias que están directamente relacionadas con sus tareas. Esta situación hace su labor más efectiva a corto plazo. A largo plazo, ayuda a construir tanto la comunidad como

1 Traducción propia.

sus prácticas compartidas gracias al desarrollo de sus competencias (Wenger y Snyder, 2000).

Por lo anterior, participar en una comunidad de práctica puede aportar varios beneficios personales y, sobretodo, profesionales, a los docentes que las conformen, pues, de acuerdo a Martín (2011), las comunidades de práctica pueden establecerse para apoyar la consecución de los siguientes propósitos:

- Establecimiento de alianzas. Esto sucede al reforzar los lazos entre las personas que integran la comunidad y al ser el medio para que fluya el conocimiento, se incentivan y facilitan los procesos de colaboración. Además, las comunidades de práctica ayudan en la coordinación de un grupo de personas que necesita trabajar hacia un mismo objetivo.
- Generación de nuevo conocimiento. Por naturaleza, una comunidad de práctica es un espacio donde se retroalimenta y genera nuevo conocimiento, resultado del intercambio de experiencias, la discusión y la reflexión. Estas comunidades favorecen la implementación de actividades que necesitan procesos de captura, análisis, intercambio y transferencia de conocimiento.
- Formación continua. Una comunidad de práctica permite a sus miembros mantenerse actualizados sobre todo lo que ocurre en el dominio de su práctica. La comunidad es un espacio para intercambiar conocimiento teórico, metodológico y práctico, que posibilita la mejora de las experiencias y las áreas de especialización de los participantes.

La formación continua docente, “también llamada actualización, es una modalidad de formación docente sobre saberes específicos, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. [...] se conforma de planes específicamente diseñados para mejorar la práctica de los docentes en ejercicio” (Secretaría de Educación Pública, 2017b, p.356). Imbernón (1994) llamó permanente a este tipo de formación, refiriéndose “al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno” (p.13).

Latapí (2003) considera que el docente, al ser un profesionista del conocimiento, se ve obligado a poner atención en su desarrollo profesional además de los contenidos que imparte y las tendencias del aprendizaje que orientan su quehacer. Estas ideas, según él, deberían permear tanto la formación inicial como orientar los programas de formación continua.

La actualización científica, psicopedagógica y cultural de los profesores implica conocer e integrar las innovaciones que se van produciendo a lo largo de los años en el campo de las ciencias de la educación y de cualquier otra rama del saber que incida en el ejercicio de la práctica docente. Cómo es lógico, conviene también estar al día por lo que se refiere a los contenidos, objetivos y cambios sociales que se producen continuamente en la sociedad” (Imbernón, 1994, p.35).

La importancia de la formación continua radica en que los maestros son los responsables de generar los logros en materia educativa que la sociedad y el gobierno esperan. Tienen el compromiso de transmitir y reconstruir el conocimiento que permite al alumno relacionarse con el legado de generaciones pasadas mientras desarrolla las competencias para desenvolverse en una sociedad en constante transformación. La mejora en la calidad de las prácticas docentes va más allá de aplicar un plan de estudios o dominar métodos y recursos. Se demanda un tipo de docente autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una comunidad con cambios constantes, por los avances de las disciplinas que forman el saber de la profesión y por los procesos y desarrollo de los agentes involucrados en la tarea educativa. Se pretende que transformen su propia práctica hasta lograr atender a la diversidad en las aulas y demostrar que la educación es la forma de acabar con los problemas sociales que afectan a las comunidades en general (Ortega, 2011; Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito, 2004).

Sin embargo, la formación continua, por tradición, ha sido determinista y uniforme. Dicho de otra manera, ha promovido un modelo de formación mediante cursos y seminarios estándar, a fin de entrenar y/o aplicar la norma (Bozu e Imbernón, 2009). Por ejemplo, son muchos los docentes que resaltan el hecho de que tanto en cursos como en talleres de actualización reciben información de cómo ser innovadores, impartidos por docentes tradicionalistas que pretenden explicarles cómo ser facilitadores, sin serlo ellos y si se mantiene una modalidad de capacitación docente obsoleta situaciones así seguirán pasando (Córdoba, 2013). Por otro lado, este tipo de formación se ha realizado como un compromiso personal del maestro y de forma aislada donde satisface sus propias necesidades, muchas veces descontextualizada de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo. Por ello, no ha obtenido buenos resultados en la mejora de la enseñanza (Imbernón, 1994).

En contraste, actualmente, ya se permite un nuevo pensamiento formativo, pues es posible cuestionar aspectos de la situación latente e influir en las nuevas propuestas de formación del profesorado (Bozu e Imbernón, 2009). Valles, Viramontes y Campos (2015) exponen que cuando los maestros se organizan en torno a una necesidad producto de un desafío de su quehacer docente, conlleva el interés y la motivación para reflexionar sobre la práctica, revisar teoría e intercambiar opiniones y experiencias para transformarla. Este evento genera una unión en el colectivo docente que les permite construir elementos, de manera grupal e individual, que les favorecen para responder de mejor manera a las situaciones problemáticas del ejercicio y el conocimiento de la práctica educativa. Esta situación puede ser el punto de inflexión que se necesita para transformar la formación continua.

Por otro lado, resulta importante señalar de nueva cuenta que los avances que se han logrado y las aplicaciones que se han desarrollado en el campo de la tecnología, permiten que los dispositivos que han surgido en los últimos años aparezcan como medios importantes para comunicarse y compartir información y conocimiento, por lo que se aprecia la capacidad transformadora que las TIC representan para la educación en general. A razón de lo anterior, se considera que estas tecnologías ofrecen nuevos escenarios para la formación continua docente (Silva, Gros, Garrido y Rodríguez, 2006), como es el caso de las comunidades de práctica virtuales.

Estas dos variables, las comunidades de práctica y las TIC, unidas, pueden ofrecer una valiosa oportunidad para la formación continua docente, al desarrollarse un espacio virtual de intercambio de conocimientos y experiencias donde, a través del trabajo colaborativo, se generen respuestas a las necesidades de la práctica docente, favoreciendo de esta manera al mejoramiento de la enseñanza y potencializando los aprendizajes que construyen los niños.

Por lo anterior, se piensa que el desarrollo de comunidades de práctica puede ser una alternativa factible para apoyar la formación continua de los maestros en servicio. Bozu e Imbernón (2009) mencionan que la creación de comunidades de práctica ya se perfilaba “como una de las mejores alternativas para un modelo de formación del profesorado orientado hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica” (p.5).

Contexto de aplicación

Esta experiencia está situada en el Estado de Veracruz, el cual es una de las 32 entidades federativas que conforman los Estados Unidos Mexicanos.

El Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, se encuentra ubicado en la región este del país. Tiene una extensión de 71.853,50 kms², representando el 3.7% de territorio nacional y, de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en el 2015

contaba con 8.112.505 habitantes, siendo la segunda entidad federativa más poblada de la república mexicana¹.

Como el ámbito del presente trabajo es el educativo, se parte de la Secretaría de Educación de Veracruz, pues es la dependencia responsable de coordinar la política educativa del Estado y organizar el Sistema Educativo a nivel estatal en todos sus niveles y modalidades². Entre los niveles que atiende, se destaca el de educación preescolar, pues es en este en particular donde se desarrolló la comunidad de práctica virtual.

La educación preescolar es el primer nivel de la educación básica en México y se encarga de la educación escolarizada de los pequeños entre 3 y 6 años de edad, a través de jardines de niños que se encuentran ubicados en zonas urbanas, zonas marginadas y zonas rurales, con diferentes condiciones geográficas y socio-culturales.

Participantes

Por la naturaleza de la actividad, se decidió trabajar con docentes del nivel preescolar en servicio. En específico, con una muestra de docentes que laboran en planteles escolares que se vieron beneficiados con una dotación de *tablets* para trabajar en el aula con propósitos educativos, gracias al Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa 2017³ de la Secretaría de Educación Pública, atendiendo a las posibilidades de su componente “Fortalecimiento didáctico”.

Esta acción representó una gran oportunidad para esta aspiración, pues no se diseñó ningún protocolo para la formación de estos maestros, en relación al uso educativo de los dispositivos tecnológicos entregados, por lo que se infirió una necesidad formativa que podría ser el hilo conductor de la comunidad de práctica virtual.

Durante la entrega de los dispositivos electrónicos, se informó e invitó a participar en este proyecto a las educadoras que asistieron. Así, se conformó una muestra inicial de 31 educadores con quienes se desarrollaría la comunidad de práctica virtual a fin de ofrecerles formación profesional continua que permita fortalecer su práctica docente.

Evaluación

Valorar el proceso de la implementación y desarrollo de la comunidad de práctica era un punto central de esta investigación. Por ello se eligieron instrumentos y estrategias que permitieran conocer lo necesario de cada etapa. Sin embargo, en este momento me centraré en las dos últimas, pues es donde se desarrolló la comunidad de práctica como tal. Para la etapa proceso se consideró importante realizar la selección de un instrumento de evaluación tomando en cuenta que se estaría aplicando en diversas ocasiones pues la intención era conocer, a partir de la experiencia de los participantes, su opinión sobre aquellos aspectos de la comunidad de práctica que necesitaran mejorarse para tener una experiencia lo más óptima posible. Debido a esto, se juzgó pertinente también que el instrumento debería ser sencillo y práctico. Así, se decidió hacer uso de la escala propuesta por Likert, pues cumple con estas características.

1 Fuente: Panorama sociodemográfico de México 2015. INEGI. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825078065>

2 Fuente: Página oficial de la Secretaría de Educación de Veracruz. <http://www.sev.gob.mx>

3 Iniciativa de la SEP, donde se ha impulsado la integración de Programas Presupuestarios enfocados en la revisión de los planes de estudio y su validación por parte de instituciones reconocidas; la definición de contenidos, enfoques de enseñanza, normas y estándares de evaluación de resultados; la inclusión de nuevas asignaturas, así como la posibilidad de establecer mecanismos para que los/as educandos/as tengan acceso a diversos materiales educativos; aspectos esenciales para que se puedan proporcionar y fortalecer la calidad de la educación en los diversos niveles educativos. Fuente: Reglas de operación 2017 del PFCE. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/profocie/Reglas_de_Operacion_PACTEN_2017.pdf

Para la confección de esta escala se tomaron en cuenta las estrategias que las comunidades de práctica ofrecen y que se consideran clave para el logro del propósito de esta comunidad de práctica virtual: la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo. También se incluyeron situaciones relativas al desempeño del coordinador, a la participación de los miembros de la comunidad y a la plataforma, pues son elementos importantes para el buen desarrollo de la comunidad.

Asimismo, y con el propósito de, por un lado, obtener información a fin de constatar el producto final alcanzado gracias a la implantación del programa y el programa mismo dieron respuesta o solución a las necesidades identificadas y a las expectativas iniciales (Mateo, 2000), es decir, la etapa producto, se organizó un grupo de discusión presencial con las docentes que se mantuvieron durante todo el desarrollo de la comunidad de práctica, a fin de conocer sus impresiones sobre las actividades realizadas, los materiales provistos, la coordinación, su participación y el producto de la comunidad, así como sobre la comunidad y la práctica como elementos esenciales de una comunidad de práctica por un lado. Por otro, sus opiniones sobre el impacto, la efectividad, la transferibilidad y la continuidad de la comunidad de práctica como estrategia.

Resultados

Después de haber identificado la necesidad de formación a atender y los elementos que conforman una comunidad de práctica para diseñar una guía de trabajo, se implementó y desarrolló la comunidad de práctica virtual. A partir de ello, se comparten, a grandes rasgos, los resultados obtenidos:

Etapa desarrollo- El trabajo desarrollado en la virtualidad total fue, en general, bueno, pero representó algunos retos para las participantes, pues muchas docentes no tenían mucha experiencia en estos entornos, además que demandaba un esfuerzo diferente al de un curso de formación. Sin embargo, las participantes consideraron que la presencialidad puede tener un gran peso en el buen desarrollo de una comunidad de práctica, sobre todo al inicio, pues consideran importante que los miembros se conozcan. La organización de los módulos, el planteamiento de las actividades, la retroalimentación a las participaciones y la motivación fomentada desde la coordinación fue un elemento de peso para el buen desarrollo de la comunidad. No obstante, hubo una significativa disminución en la participación de los miembros, la cual fue atribuida por los mismos participantes a factores ajenos a la comunidad.

Etapa producto- Las docentes consideran haber formado una comunidad, donde compartieron un compromiso común y una responsabilidad mutua y desarrollaron un repertorio compartido. Así mismo opinan que sí ha cambiado su práctica docente en relación al uso de tablets en sus grupos. Sin embargo, en cuanto a la continuidad de la comunidad, aunque se mostraron entusiasmadas, proponían hacerlo de una manera menos articulada y “más libre”, argumentando la falta de tiempo para hacerlo como hasta ahora. También consideran que no todas sus compañeras participarían en una comunidad de práctica por el interés y compromiso que conlleva. En cuanto al producto elaborado, se mostraron satisfechas pues lo califican de útil y enriquecedor para quienes lo lleguen a consultar.

Conclusiones

Después de realizar este estudio puedo mencionar que, para un buen funcionamiento de una comunidad de práctica, es esencial que los miembros descubran el sentido y valor de la misma. En otras palabras, que la valoren como una fuente de aprendizaje, un espacio de formación donde todos aprenden de todos al compartir e intercambiar experiencia y puntos de vista, pero con sus propias características, diferentes a los cursos que, por tradición, han tomado.

También es de suma importancia la motivación y el interés de los participantes, sin esos dos factores, no se puede garantizar un funcionamiento óptimo ni resultados significativos de la comunidad de práctica.

Así mismo, una comunidad de práctica desarrollada en su totalidad en un ambiente virtual, requiere contar con un entorno tecnológico que potencie la comunicación y permita trabajar en un ambiente que cuente con herramientas que favorezcan las actividades que se plantean. Igualmente, sería importante combinar la virtualidad con la presencialidad, aunque solo sea en momentos puntuales, tales como el inicio y la conclusión.

El coordinador juega un papel muy importante para el buen desarrollo de la comunidad de práctica, pues es quien dedica tiempo para revisar, analizar y filtrar la información que puede servir al grupo, así como moderar, gestionar la participación y las actividades de la comunidad de práctica, además de retroalimentar las aportaciones y motivar al grupo.

Además, no se pueden hacer a un lado aquellos factores externos que pueden obstaculizar el desarrollo de las actividades de la comunidad de práctica, tales como el tiempo, pues la comunidad de práctica requiere tiempo extra de las actividades cotidianas para poder participar, colaborar, investigar, etc.; la resistencia de algunos participantes o la falta de participación de su parte, así como, la experiencia de los miembros en los ambientes virtuales, es decir, tanto su conocimiento del uso de las plataformas, como la autogestión que esta modalidad de formación requiere.

Creo que una comunidad de práctica es una estrategia viable para favorecer la formación continua de los docentes; sin embargo, considero que no es para todos, es decir, se requieren personas que tengan un interés genuino por su propia formación, pues los resultados dependen directamente de su participación e involucramiento en la comunidad. También pienso que, para obtener mejores resultados, se tendrían que, por un lado, abrir espacios dentro de la jornada laboral para cualquier tipo de formación y, por otro lado, contar con personal que pueda coordinar comunidades de práctica como una parte sustantiva de su quehacer profesional, para estar en posibilidades de desarrollar una formación de calidad que repercuta en la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: el modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 4 (2) 361-376. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0303220361A/>

Barrera, A., Fernández, M., y Gairín, J. (2014). Aprendizaje colaborativo en Comunidades de Práctica Online: la plataforma E-Catalunya. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), 1–13. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/118>

Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (6), 1-10. Recuperado en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v6n1-bozu-imbernon/20-51-2-PB.pdf>

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M.C., Vergara, M., Londoño S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>

Candoli, C., Cullen, K. y Stufflebeam, D. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa. Práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Córdoba, M. (2013). Comunidades de Práctica como estrategia de formación docente para el fortalecimiento de los estudios generales: el caso del INTEC. En V Simposio Internacional de Estudios Generales (pp. 1–18). Puerto Rico. Recuperado en: <http://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/Comunidades-de-Práctica-como-estrategia-de-formación-docente-para-el-fortalecimiento-de-los-estudios-generales-el-caso-del-INTEC.pdf>

- González, M.A. (2015). Enriquecimiento tecnológico y psicopedagógico del concepto de comunidades de práctica en la educación a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Año XIV (47), 1-22. Recuperado en: http://www.um.es/ead/red/47/Gonzalez_Perez.pdf
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP.
- Martín, G. (2011). Guía comunidades de práctica. Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento. Proyecto Compartir conocimiento para el desarrollo. PNUD. Recuperado en: http://saludpublicavirtual.udea.edu.co/eva/pluginfile.php/3682/mod_resource/content/13/Guia%20Comunidades%20de%20Pr%C3%A1ctica.pdf
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ortega, S. (2011). Profesores para una Educación para Todos, 1–35. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73–90. Recuperado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245/12811>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. M., y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (3), 1-17. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2658>
- Valles, M., Viramontes, E. y Campos, A. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11 (4), 201-212. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, Vol. 78 (1), 139-145. Recuperado en: http://www.rareplanet.org/sites/areplanet.org/files/Communities_of_Practice_The_Organizational_Frontier%5B1%5D.pdf
- Wenger, E. y Trayner, B. (2015). Communities of practice. A brief introduction. Recuperado en: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>

Interacciones entre el estudiante y el conocimiento en el Aula en escuelas de la XV región de Arica y Parinacota, Chile

Martínez-Maldonado, Paulina¹; Armengol Asparó, Carme²; Muñoz, José Luis³

¹ Universidad Autónoma de Barcelona, doctorado.edu.paulina@gmail.com

² Universidad Autónoma de Barcelona, carme.armengol@uab.cat

³ Universidad Autónoma de Barcelona, jose Luis.munoz@uab.cat

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar las interacciones en el aula generadas en prácticas pedagógicas efectivas en colegios de la XV región de Chile. Se observaron nueve clases en tres colegios, abarcando las dimensiones de práctica pedagógica, interacciones y ambiente.

Se presentan los resultados de la subdimensión interacción estudiante-conocimiento, identificando lo que los docentes hacen para generar mejores procesos de aprendizaje. Entre ellos se encuentran explicaciones exhaustivas de lo que el estudiante debe realizar como actividad de la clase, incorporando ejemplos y estándar de calidad del producto esperado. Durante el proceso didáctico, los docentes se acercan a sus estudiantes utilizando técnicas y formas de mejorar el desempeño como también los monitorean permanentemente, asegurando que comprendan las instrucciones e invitándolos a demostrar lo aprendido. Las interacciones más frecuentes se dieron entre el estudiante y el conocimiento durante el desarrollo de tareas y trabajos, y entre el grupo-clase y el conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Interacciones, práctica pedagógica, enseñanza- aprendizaje, aula y escuela.

ABSTRACT

This research had as main objective to analyze the interactions in the classroom generated in effective pedagogical practices in schools in the XV region of Chile. Nine classes were observed in three schools, covering the dimensions of pedagogical practice, interactions and environment.

The results of the student-knowledge interaction subdimension are presented, identifying what teachers do to generate better learning processes. Among them are exhaustive explanations of what the student should do as a class activity, incorporating examples and quality standards of the expected product. During the teaching process, teachers approach their students using techniques and ways to improve performance as well as permanently monitor them, ensuring that they understand the instructions and inviting them to demonstrate what they have learned. The most frequent interactions occurred between the student and the knowledge during the development of tasks and assignments, and between the group-class and the knowledge.

KEYWORDS

Interaction, teaching practice, learning & teaching, classroom and school.

El siguiente cuadro muestra el objetivo general y específicos de la investigación que se relacionan con esta ponencia:

Cuadro 01. *Objetivos de la investigación.*

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
1. Analizar las interacciones en el aula producidas en prácticas pedagógicas efectivas.	1.1. Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio. 1.2. Comparar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas, para su manejo conceptual, análisis y aplicabilidad en el contexto educativo en que se desarrollan.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se aprecia en el cuadro anterior, la primera aproximación se realiza a los procesos de interacción en el aula, desarrollados en torno a prácticas pedagógicas efectivas, las que son descritas en sus características más relevantes. Esta ponencia se focalizará en la interacción entre el estudiante y el conocimiento y las acciones que ejerce el docente para acercar a sus estudiantes a procesos de adquisición del conocimiento.

1. Fundamentación teórica

En Chile las “escuelas efectivas” incorporan variables asociadas a la forma de trabajar y de mantener resultados, corresponden a un pequeño grupo, no siendo esto una realidad masiva que forme parte de la cultura escolar de nuestro país (Raczynski y Muñoz, 2005). Según la Agencia de Calidad (2018), la gestión pedagógica marca la diferencia en los colegios que mejoran, por ejemplo, los docentes revisan los trabajos en clases o corrigen tareas, declaran los objetivos de aprendizaje en clase o resumen lo aprendido, entusiasman, manteniendo la atención del estudiantado, mientras la interacción del docente con sus estudiantes se transforma en un mecanismo regulador y modelador de comportamientos positivos hacia el aprendizaje.

A la interacción subyace la comunicación como un elemento esencial de la interacción en el aula. Villalta y Martinic (2009) afirman que la interacción didáctica refiere a la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares. Según los resultados de la interacción en salas de clase que mejoran, éstas se caracterizan por una comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes, mejor manejo de los tiempos, respuestas oportunas a los estudiantes y que favorecen la apropiación de conceptos a través de distintas estrategias (Agencia de Calidad, 2018).

Villalta y Martinic (2009) identifican en la interacción una unidad o elemento constante que, desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y de enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor- alumno en una realidad particular (p. 3). Proporcionar herramientas de orden cognitivo y comunicacional que faciliten la interacción de los estudiantes con el conocimiento requiere de una alta dirección y protagonismo del docente en la formación de estas habilidades en una primera etapa. En una investigación de enseñanza y adquisición de vocabulario y su interacción en el aula (Menti y Rosemberg, 2014; Menti y Rosemberg, 2016) identificaron una fuerte interacción docente estudiante en los primeros niveles de escolaridad, con técnicas de corrección sistemáticas que fueron disminuyendo. La incorporación de herramientas conceptuales que facilitan la adquisición de lenguaje técnico sería una variable clave en la intervención de procesos de interacción estudiante – conocimiento. Para Vygotski (2009) el aprendizaje en la escuela impulsa el desarrollo de procesos cognitivos superiores, de ahí la importancia de generar desafíos al estudiante que involucren procesos de pensamiento, y al mismo tiempo, ofrecer las herramientas para asumir desafíos de interacción efectiva con el conocimiento.

Por lo anterior, el tipo de lenguaje utilizado por los estudiantes facilitaría la adquisición de conceptos de distintas áreas del saber, permitiendo contar con una interacción fluida con el conocimiento y las disciplinas que se abordan en la escuela. Si bien los procesos de interacción generan aprendizaje en ambas direcciones, este aprendizaje estaría dado por la calidad del proceso interactivo, existiendo niveles en que los estudiantes interactúan y dialogan con el conocimiento. Surge la interrogante ¿con qué nivel de calidad interactúa el estudiante con el conocimiento? Villalta, Martinic y Guzmán (2011) responden a esta interrogante señalando que las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas serían interdependientes y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se haría más evidente en algunos contextos.

El trabajo de los profesores y la calidad de su interacción y mediación es el elemento que mayores efectos positivos tienen en el aprendizaje de sus estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Desde el enfoque del interaccionismo simbólico, la etogenia presupone que la conducta social debe ser entendida como acciones mediadas

por significados y no como respuestas a estímulos (Pons, 2010). Desde este supuesto podríamos comprender por qué es de alta importancia que el docente medie y enseñe a sus estudiantes a interactuar con el conocimiento, haciendo uso de herramientas lingüísticas y de pensamiento, y al mismo tiempo generando en la mediación elementos significativos con los cuales los estudiantes se identifiquen.

El estudiante, por su parte, requiere de oportunidades en el aula que lo lleven a formar su pensamiento para que en interacción con otros exponga sus planteamientos y confronte sus ideas para validarlas. El aprendizaje en interacción permite al estudiante ajustar conocimientos, desecharlos o ampliarlos. De acuerdo con este pensamiento en aulas en que la interacción es un proceso habitual, el conocimiento fluye y se genera desde distintas posiciones y roles, así en un aula en que el aprendizaje se promueve y la interacción requiere sólo de estimulación, es altamente probable que tanto estudiantes como docentes aprendan, sin excepción.

Por otra parte, la profundidad que alcance el conocimiento trabajado en el aula y su complejidad creciente debería involucrar a los docentes de manera de generar un trabajo inter y transdisciplinario que generara visión compartida para este fin. Esto implica contar con docentes empoderados de su disciplina. Para Perrenoud (2011) “Algunos aprendizajes sólo pueden hacerse gracias a interacciones sociales, ya sea porque se tiene como objetivo el desarrollo de competencias de comunicación o coordinación, ya sea porque la interacción es indispensable para provocar aprendizajes que pasan por un conflicto cognitivo o una forma de cooperación” (p.48).

Las estrategias que utiliza el docente para activar el aprendizaje grupal son esenciales para la interacción del estudiante con el conocimiento, ya que, a partir de esta modalidad, la interacción entre los estudiantes y el conocimiento o el contenido que aprenden es contrastado y validado durante el proceso de interacción. La efectiva mediación pedagógica, en este rol del docente como diseñador de procesos de interacción y aprendizaje, se orientará a la estimulación de un ambiente propicio para aprender. De allí la importancia del diseño de actividades de clase que consideren la interacción de grupos, en distintas modalidades.

En el diseño de la clase es posible apreciar la profundidad y complejidad que alcanza el conocimiento en el aula (Estebaranz, 2001), esta profundidad es cuidadosamente preparada por el docente de manera de que el estudiante conecte aprendizajes previos y nuevos sin mayores dificultades, desde ahí parte la construcción del conocimiento en el aula (Montero, 2001). Es en el diseño de la clase en que se reflejan los modelos y enfoques asumidos por el docente en su práctica pedagógica, ya que se demuestran sus creencias, formación, expectativas y niveles de experticia docente, entre otros aspectos posibles de inferir.

En este sentido, De Longhi (2000) señala que el docente, como regulador del diálogo, actúa estructurando la construcción del conocimiento. La misma puede ir desde plantear una fuerte asimetría de roles hasta generar auto – estructuración en el alumno. Esta autora afirma que es la asimetría de roles, el grado de participación del alumno y la manera de retomar y validar los conocimientos, lo que diferencia una situación de otra y lo que debe ser analizado en la didáctica.

Por lo anterior, el efecto que el docente imprima en su didáctica es determinante en la forma en que los estudiantes aprenden, interactúan entre ellos y con el conocimiento. Desde esta perspectiva, la organización de las actividades como modalidades de interacción en el aula implicarán diferencias, tanto desde la organización individual como desde la organización grupal de las tareas. El criterio fundamental en este caso es la manera en que se distribuyen las recompensas del grupo, en lugar del tipo de interdependencia respecto de la consecución de los objetivos.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo simbólico cuya finalidad es la interpretación y comprensión de la realidad de manera holística e integral. En este, los

significados son compartidos e interpretados, ya que alcanzan importancia en contexto y por las personas que lo comparten (Sandín, 2003). Además, la experiencia está influida por la interpretación que las personas hacen de su posición en interacción con el mundo social (Forner y Latorre, 1996).

Describir e interpretar situaciones educativas en este paradigma nos lleva a trabajar en un método etnográfico. Participan en esta investigación tres establecimientos de la XV región de Chile, cada uno de distinta dependencia (municipal, particular subvencionado con copago de la familia y particular subvencionado sin copago familiar) y nueve docentes observados en aula de clases, quienes también participaron de entrevistas individuales. La selección de estos docentes se realizó a partir de criterios definidos por los directivos de los establecimientos, basándose en una práctica efectiva y contextualizada a su realidad educativa. Los directivos y docentes del ciclo observado fueron parte de entrevistas grupales. Se utilizaron distintos instrumentos para observar el aula; se diseñó y validó una pauta de observación de clases, se adaptaron notas de campo (Latorre, 2015) y guiones de entrevistas. La pauta de observación contó con un proceso de elaboración y validación que se resume a continuación:

Proceso de elaboración de la pauta de observación de clases:

- Fase N°1. Se observaron siete prácticas pedagógicas en dos colegios de la XV región de Chile. Se utilizó una nota de campo con los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Este registro en la nota de campo fue inextenso, descriptivo y reflexivo.
- Fase N°2. Se identificaron aspectos comunes entre las siete prácticas que abarcaban las dimensiones de práctica pedagógica, interacciones y ambiente. En total 50 aspectos o rasgos.
- Fase N°3. Se revisaron cuestionarios validados orientados a la observación de prácticas pedagógicas e interacciones en el aula, entre ellos el CLEQ, LEI, Categorías de Saunders, CLASS, Star y las categorías de Flanders (1977), entre otros.
- Fase N°4. Se compararon investigaciones, cuestionarios mencionados anteriormente y lo observado en la fase N°1.
- Fase N°5. Se identificaron aspectos repetidos, quedando 39 aspectos diferentes.
- Fase N°6. Se ordenaron estos aspectos en tres dimensiones alineados a los objetivos de la investigación; una vez realizado este paso se decidió reagrupar en subdimensiones, quedando finalmente tres dimensiones, diez subdimensiones y treinta y nueve indicadores.
- Fase N°7. En la séptima fase se describieron dimensiones, subdimensiones y se elaboraron categorías y codificaciones.
- Fase N°8. Una vez que las categorías y codificaciones fueron elaboradas, se procedió a describir cada uno de los indicadores, contando con el instrumento desagregado y desarrollado en una rúbrica.

Proceso de validación de la pauta de observación:

El proceso de validación se desarrolló en tres momentos: en el primer momento, se levanta un listado de jueces (jueces teóricos y prácticos). Se establecieron criterios para la selección de los jueces (formación académica y experticia en el tema) y se levantaron criterios para la eliminación o modificación de los indicadores del instrumento. En el segundo momento se procedió a enviar el instrumento y en un tercer momento se levantó un informe con el proceso y los resultados de la validación. Cada juez recibió una carta que describía la investigación, su contexto y objetivos. Finalmente, se solicitó a los jueces valorar el instrumento considerando tres criterios: pertinencia, univocidad e importancia. El resultado de la validación se observa en el cuadro 2.

Cuadro 2. Modificaciones a los indicadores del instrumento.

Indicadores eliminados.	Indicadores modificados.	Indicadores fusionados.	Indicadores sin modificación.	Indicadores que cambian de subdimensión.	Indicadores incorporados por sugerencia de los jueces.
03	24	02	09	01	01

Fuente: Elaboración Propia.

Luego del proceso de validación, la pauta de observación queda con 36 indicadores. Por su extensión este instrumento desarrollado en una rúbrica no se presenta en este artículo, sólo parte de su estructura básica, en las dimensiones de Práctica Pedagógica e Interacciones, las que se muestran a continuación en el cuadro 3, donde se recogen dimensiones, subdimensiones, categorías y sus indicadores. Para esta ponencia nos fijaremos en la tercera subdimensión de la dimensión de interacciones, la interacción entre el estudiante y el conocimiento, observada a partir de los indicadores: Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes, dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases y nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.

Cuadro 3. Estructura base de la pauta de observación. Dimensión Práctica Pedagógica.

Dimensión *Práctica Pedagógica*. Acciones que guían el proceso de aprendizaje y forman parte de las características y conocimientos prácticos de la profesión.

Subdimensión	Categorías	Indicadores
<p><i>Características del docente.</i> Cualidades personales asociadas al lenguaje corporal como la forma de mirar, sonreír, asentir y acercarse a quien le habla.</p> <p>Indicadores de esta subdimensión: 1 y 2.</p>	<p><i>Práctica Pedagógica Efectiva.</i> El docente maneja conocimiento disciplinar, aplica técnicas de motivación, genera interacción entre los estudiantes y promueve de forma permanente la participación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes). Uso de la voz. Cobertura del conocimiento. Momentos de la clase y tiempos. Recursos didácticos y actividades. Corrección de las actividades de errores y retroalimentación. Consideración de ayudas ajustadas. Orientación y monitoreo de las actividades. Explicaciones del docente. Profundidad de las preguntas. Secuencias didácticas de actividades. Tratamiento del conocimiento en clases. Tipo de pensamiento implicado en clases. Objetivo de la clase Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes. Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase. Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.
<p><i>Organización de la clase:</i> cobertura, organización y calidad del conocimiento en los distintos momentos, además de la selección de materiales y actividades y la contextualización.</p> <p>Indicadores: 3, 4 y 5.</p>	<p><i>Práctica pedagógica en desarrollo.</i> Los estudiantes requieren de su profesor elementos mediadores para aprender.</p>	
<p><i>Apoyo al estudiante en el aula</i> corrigiendo errores y retroalimentando aprendizajes. Indicadores: 6,7,8 y 9.</p>	<p><i>Práctica pedagógica incipiente.</i> Deficiencias en aspectos técnico- didácticos, la gestión del currículum, la evaluación de los procesos de aprendizaje u otros involucrados en los aspectos a observar.</p>	
<p><i>Profundidad del conocimiento tratado en clases. Lógica y coherencia en que</i> las preguntas se encuentran ordenadas en una secuencia didáctica y la conexión con que el conocimiento ha sido ordenado para trabajar en clases. Indicadores: 10, 11, 12 y 13.</p>		

Socialización de objetivos, implementación y evaluación. Trabajo que realiza el docente con los objetivos de aprendizaje, la manera en que los socializa implementa, monitorea y evalúa durante la clase. Indicadores: 14,15,16,17

Fuente: *Elaboración Propia.*

A continuación, en el cuadro 4, se muestra la estructura base de la pauta de observación en la dimensión interacciones, nos focalizaremos en la subdimensión estudiante-conocimiento.

Cuadro 4. Estructura base de la pauta de observación. Dimensión Interacciones.

Dimensión Interacciones. Corresponde a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se comunican entre sí (docente, estudiante y conocimiento) además del entorno socioeducativo en el que participan.

Subdimensión	Categorías	Indicadores
<i>Docente-estudiante.</i> Expectativas e interés docente, preocupación por la comprensión del alumno. Indicadores: 1, 2, 3, 4.	<i>Positiva.</i> Capacidad de las personas para interactuar entre sí, con experiencias positivas de aprendizaje.	1. Atención a las consultas de los estudiantes. 2. Estimulación a los estudiantes para participar en las actividades de la clase. 3. Manifestación de expectativas de parte del docente.
<i>Estudiante-estudiante.</i> Oportunidades de interacción y colaboración. Indicadores: 5, 6, 7 y 8.	<i>Negativa.</i> Relaciones de conflicto.	4. Promoción a la atención del estudiantado hacia la clase. 5. Interés en el aprendizaje de los estudiantes.
<i>Estudiante-conocimiento.</i> Forma en que el alumno se relaciona con el conocimiento. Indicadores: 9, 10 y 11.	<i>Básica.</i> Interacción espontánea, no intencionada, sin un diseño que medie la manera en que los sujetos interactúan con otros.	6. Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase. 7. Trabajo colaborativo en clases. 8. Funciones por los miembros del equipo de trabajo. 9. Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes. 10. Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases. 11. Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Resultados y principales conclusiones

La interacción docente- estudiante, en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en esta investigación, se caracteriza porque presentan explicaciones exhaustivas de lo que el estudiante debe realizar como actividad de la clase, además se acompañan ejemplos y un estándar de calidad del producto esperado en la tarea. Lo anterior genera herramientas para que los estudiantes interactúen con el conocimiento alcanzando claridad en la manera en que deben presentar la tarea.

El estándar de calidad es una variable que forma parte de la identidad de estos profesores, ya que las diferencia de otras prácticas presentándose como un sello. Además, durante el proceso didáctico se acercan a los estudiantes técnicas y formas de mejorar el desempeño, por lo que el docente se asegura que comprendan las instrucciones y sugerencias, invitándolos a realizar demostraciones de lo aprendido.

Durante las demostraciones, cuando algunos estudiantes pasan adelante, los docentes señalan ejemplos, o responden a las preguntas, solicitando además los aportes de los compañeros; en ese momento el docente pregunta al grupo-clase si observan o identifican errores. Los estudiantes no tienen temor de realizar críticas al trabajo de sus compañeros. En esta dinámica, la interacción se mueve en distintas direcciones, provocándose una coreografía didáctica en la que es posible identificar la gestión y promoción del aprendizaje de parte del docente y la manera en que los estudiantes se conectan con el conocimiento (individual y colectivamente).

A pesar de que se observan en el aula dinámicas favorecedoras al aprendizaje y la interacción fluye en distintas interacciones, la modalidad de interacción entre pares no existe en las clases observadas. La interacción más frecuente se dio entre el estudiante y el conocimiento durante el desarrollo de tareas y trabajos; y entre el grupo-clase y el conocimiento. Lo anterior se caracteriza en estas prácticas pedagógicas efectivas, porque todos observan al mismo tiempo el objeto de conocimiento. Otro aspecto importante, es que la interacción, como herramienta para acceder al conocimiento, no es incorporada al diseño de clase, aunque se presenta con mejores características en aquellas prácticas más efectivas, en comparación con las demás prácticas pedagógicas, por lo que correspondería a un patrón evidenciable de cierto tipo de prácticas pedagógicas, además de estar incorporado de manera implícita en la didáctica de estos docentes.

Se advierte que estos estudiantes, en clases dirigidas por docentes efectivos, cuentan con técnicas para acceder al conocimiento, puesto que los docentes durante sus explicaciones proveen ejemplos de cómo estructurar las respuestas, incluso utilizan plantillas que proporcionan en un esquema previo para el desarrollo de sus tareas y trabajos; también les comentan de información valiosa para acceder al conocimiento, enriqueciendo los materiales y basándose en lo que a ellos les da resultado. Por esta razón la interacción estudiante-conocimiento, en estas prácticas pedagógicas, se desarrollan sin dificultades, facilitando tanto el avance de los aprendizajes en complejidad creciente como en la autonomía de los estudiantes y su autoconcepto académico.

La interacción estudiante-conocimiento en prácticas pedagógicas efectivas se vería favorecida por la explicación del proceso a realizar, los ejemplos que permiten guiar al estudiante y el estándar en que deben presentar la tarea. Una de las diferencias notorias de estas prácticas es que los docentes socializan el cómo se realiza la tarea y cómo esperan que se cumpla con ella (Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz, 2019).

Los estudiantes que reciben clases de docentes que presentan prácticas pedagógicas efectivas tienen mejores posibilidades de acceder al conocimiento, puesto que estos docentes se ocupan de proveer las herramientas para que desarrollen aprendizajes, además estos docentes son reiterativos y permanentemente están repitiendo los estándares, recordando los detalles y monitoreando los tiempos, lo que además genera eficacia en el desempeño de los estudiantes. Estos docentes mantienen siempre presente el objetivo de la clase y lo que los estudiantes deben realizar.

En cuanto al nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes, este se encontraba acorde, sin embargo, hizo gran diferencia en la manera en que se proporcionaron herramientas conceptuales o de aprendizaje para que los estudiantes asumieran los desafíos, observándose escasas dificultades que los docentes solucionaron durante el monitoreo. El dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases se advirtió en primer lugar en la disposición de ellos por responder a preguntas del docente y la actitud positiva a equivocarse y ser corregidos frente a sus compañeros. Si bien algunos estudiantes no dominaban totalmente los temas que se estaban trabajando, la actitud demostrada en el esfuerzo y la capacidad de sobreponerse a las correcciones de sus compañeros y del profesor les permitía avanzar y seguir aprendiendo. El nivel de las preguntas de los estudiantes es muy variado, se orientan hacia la comprensión de los procesos, o para verificar si han comprendido correctamente. Se aprecia claridad en las preguntas y coherencia con los objetivos de la clase, esto podría deberse a que los docentes

de estas prácticas, retoman en más de una oportunidad el objetivo de la clase para no perder el foco del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Ministerio de Educación, Chile.
- De Longhi, A. (2000). El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 18 (2), 201-216.
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En Marcelo, C. (Ed.). *La función docente*. (pp. 103-139). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la Interacción didáctica*. Editorial Anaya. Salamanca, España.
- Forner, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación psicopedagógica*. Barcelona, EUB.
- Latorre, A. (2015). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graò.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE, Revista de experiencias en educación*, UCSC, Chile. Vol. 18 N° 36, abril, 2019, 55 – 74.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las Interacciones Docente-Alumno en el Tratamiento de Palabras Desconocidas. *PSYKHE*, Vol. 23(1), 1-13.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Revista Lenguaje*, 44 (2), 261-287.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en el aula. En Marcelo, C. (Ed.), *La función docente*. (pp. 47-83). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias docentes*. Editorial Graò. Barcelona.
- Pons, J. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica. *Edupsykhé*, 9, 23-41.
- Raczynski, D. y Muñoz, M. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile. Mineduc.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *RMIE*, 16 (51), 1137-1158. (ISSN: 14056666).
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona.

Desafíos para los formadores que emergen de la experiencia con relatos en la práctica pedagógica

Nocetti de la Barra, Alejandra¹; Espinoza-Melo, Carmen²; Hizmeri Fernández, Julio³

¹Universidad Católica de la Santísima Concepción, anocetti@ucsc.cl

² Universidad Católica de la Santísima Concepción

³ Universidad Católica de la Santísima Concepción, jhizmeri@ucsc.cl

RESUMEN

Actualmente, existe interés creciente por estudiar qué saberes adquiere el estudiante de pedagogía durante sus prácticas profesionales para lograr una mayor sintonía entre lo que se aprende en la universidad y los conocimientos que requieren para enseñar. Por eso, a nivel institucional, en la asignatura de práctica pedagógica se está empleando el relato con fines formativos. Este estudio exploró los desafíos que desencadenan en los formadores de formadores el acceso a dichas experiencias narradas por el estudiantado. Se desarrolló un estudio interpretativo, en particular, un Estudio de Casos Intrínseco con ocho formadores de formadores de tres programas de formación pedagógica. Se realizaron entrevistas narrativas y adicionalmente, los y las académicas escribieron relatos, a modo de resonancia de los relatos de sus estudiantes. Los resultados, muestran que esta experiencia suscita desafíos en los formadores, destacando: la necesidad de trabajar con contenidos no pre-vistos, re-conocer las limitaciones de su rol en disputa con el docente en formación y transformar el taller de práctica en un espacio para formarse y transformarse desde la perspectiva profesional.

PALABRAS CLAVE

Formación práctica, formadores de docentes, relatos de experiencias, saber pedagógico.

ABSTRACT

Currently, there is growing interest in studying the knowledge that future teachers cultivate in the context of their professional practices to achieve greater harmony between what is learned in the university and the knowledge they need to teach. Therefore, at the institutional level, in the subject of pedagogical practice the story is being used for training purposes. This study explored the challenges that trigger trainers' access to these experiences narrated by the student body. An interpretive study was developed, in particular, an Intrinsic Case Study with eight trainers of trainers from three pedagogical training programs. Narrative interviews were conducted and additionally, academics wrote stories, by way of resonance of their students' stories. The results show that this experience raises challenges for trainers, highlighting: the need to work with unforeseen content, re-know the limitations of their role in dispute with the teacher in training and transform the practice workshop into a space to train and transform from a professional perspective.

KEYWORDS

Practical training, teacher trainers, practical knowledge, pedagogical knowledge.

DESARROLLO

Actualmente, de acuerdo a varios autores, el tema del conocimiento resulta importante no solo porque la tarea del profesorado consiste en seleccionar y enseñar el conocimiento disciplinar a las nuevas generaciones (Teregi, 2012; Alliaud y Vezub, 2014), sino porque desde la década del 80 existe interés por determinar el conjunto de conocimientos que requiere el docente para llevar a cabo una buena enseñanza (Shulman, 1987; Calderhead, 1988). Lo anterior, resulta problemático porque pesar de los esfuerzos por determinar el tipo de conocimiento que los futuros docentes deben aprender durante su formación, habitualmente el profesorado que inicia su carrera siente que tiene poco conocimiento y habilidades para desarrollar su trabajo.

La experiencia anterior podría sugerir que los procesos formativos no son de carácter teóricos y no valoran suficientemente el aprendizaje que se adquiere desde la experiencia. Esto, explica que las asignaturas de “práctica pedagógica” se desarrollen bajo un enfoque aplicacionista que refuerza la idea de “una teoría que resuelve los problemas de la práctica”, cuestión que no resulta ser cierta. Por su parte, los formadores de docentes, aunque advierten la falta de efectividad del proceso formativo, tampoco examinan reflexivamente su propia práctica para extraer de dicha experiencia el saber que podría enriquecer la formación práctica del estudiantado.

Los antecedentes anteriores, van mostrando que es necesario que los formadores de docentes transiten hacia un modelo de formación que valore el aprendizaje en y para la práctica pedagógica. En esa perspectiva, hay varios estudios que se han centrado en analizar los saberes que construye el profesorado en el espacio de trabajo, pero no se ha estudiado qué aprende el formador de profesores al tomar conocimiento del saber que construyen el estudiantado en la experiencia que suscita la enseñanza en los centros educativos en el marco del desarrollo de la práctica pedagógica. En el contexto anterior, surgió como objetivo de esta investigación: *Explorar qué desafíos emergen en los formadores el acceso a los saberes que docentes en formación consignan en sus relatos de experiencias docentes ocurridas mientras desarrollan su práctica docente en instituciones educativas de la provincia de Concepción, Chile.*

Marco teórico referencial

El modelo aplicacionista para la formación de profesores es aquel que supone que la teoría antecede a la práctica y por ello, se provee un conjunto de conocimientos sobre la enseñanza al docente en formación. Este conocimiento es establecido por expertos que habitualmente no son los profesionales de la educación, sino académicos que están alejados del hábitat escolar (Tardif, 2006). Por consiguiente, es el formador quién decide qué conocimiento es importante “entregar” según el conocimiento científico disponible. Esta premisa fundamentó la copiosa investigación de la década del 80 orientada a definir un conjunto de conocimientos para los programas de formación de profesionales de la educación, destacando el trabajo de Shulman (1987). Esta propuesta fue desarrollada por otros autores como Calderhead (1988), Elbaz (1983), Grossman (1990), Perrenoud (2004) y Darling Hammond (2006). No obstante, lo anterior, este consenso fue cuestionado por Schön (1992), quien a modo de contrapunto propone una epistemología práctica basada en el conocimiento que emerge de la experiencia, especialmente cuando el conocimiento teórico disponible no resuelve problemáticas del ejercicio profesional. Así, acuña las nociones de conocimiento en la acción y más recientemente la idea de saber práctico o pedagógico que hace alusión a lo que nos queda de lo vivido (Aguilar, 2013; Avalos, 2009; Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Conti, 2018).

Más recientemente, Tardif (2004), plantea que el profesorado debe recuperar su condición de sujeto de conocimiento, lo que fundamentaría una mayor participación de ellos en el establecimiento de los conocimientos claves para la enseñanza, su colaboración en el proceso de formación en sí mismo, basándose en la experiencia que construyen a diario en el ejercicio de su tarea en el escenario escolar. En dicho marco, se valora la noción de saber práctico, el que se desprende de la experiencia re-pensada que da origen a un conocimiento profesional subjetivo, intersubjetivo y fuertemente, afectado por el contexto en que este se produce (Avalos, Cavada, Tardif, 2004; Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). El reconocimiento de este tipo de saber exige un cambio en el modo de concebir la formación del profesorado, la que debería propiciar el desarrollo del juicio práctico, una relación pensante con lo vivido y una mayor participación del profesorado en los procesos de formación (Verzub, 2016). Además, tal como plantean, Contreras (2013), este nuevo modo de entender la formación reafirma la idea de un saber que se produce al re-pensar la experiencia porque es allí donde se configuran nuevos sentidos para la acción docente desde una perspectiva subjetiva e intersubjetiva (Alliaud y Suarez, 2011), transformando

el sentido de la acción docente. Esto lleva a reflexionar sobre el sentido pedagógico de lo que se hace, incluyendo al otro, es decir, qué significa para ellos y ellas la propuesta de aprendizaje o de formación que trabaja el docente (Van Manen, 2010).

Se suma a lo anterior, que varios autores insisten en valorar el “examen de lo vivido” como parte de la formación profesional, ya que mediada por la reflexión genera un saber pedagógico situado y significativo que afecta directamente la actuación profesional (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Contreras, 2013; Contreras & Pérez de Lara, 2010; Connelly y Clandinin, 1995, Tezanos, 2007). El saber pedagógico según Contreras & Pérez de Lara (2010) es el conocimiento que representa la relación pensante con la experiencia y la sabiduría que queda de ella. Agrega, Aguilar (2013), que como se trata de una experiencia, siempre lleva implícito el encuentro y la transformación mutua, del docente y el estudiantado, lo que aumenta su potencial de aprendizaje. Es importante precisar, que Tezanos (2007) plantea que el saber pedagógico es producto de la reflexión crítica sobre el enseñar y por ello refuerza la identidad, la autonomía y el protagonismo del docente. Por consiguiente, ofrecer en las asignaturas de práctica un lugar al saber pedagógico se promueve el desarrollo de la profesión docente (Vezub, 2016).

No hay que perder de vista que la reflexión constituye uno de los factores que permite extraer el conocimiento desde la experiencia y por ello, ha existido interés por establecer cómo se estimulan dichos procesos. Al respecto, varias investigaciones establecen que las narrativas o relatos favorecen procesos de reflexión sobre la propia práctica y estimulan la construcción de saberes pedagógicos. En esta perspectiva, se rescata aquí el potencial indagativo que tiene la escritura de relatos para adentrarse en la experiencia de los docentes y estimular la construcción y reconstrucción de saberes que emergen de lo vivido (Connelly y Clandinin, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Contreras, 2013). Se trata de profundizar en el saber experiencial (Contreras y Pérez de Lara, 2010) o en el conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1995), entendiéndolo como aquel que no se corresponde con algo objetivo e independiente del docente, sino que nace de la práctica como una forma particular de reconstrucción del pasado que va sirviendo para hacer frente a las exigencias pedagógicas de la situación actual (Connelly y Clandinin, 1988).

Metodología

Enfoque. La investigación fue desarrollada con un enfoque interpretativo (Álvarez - Gayou, 2013; Crotty, 1988; Sandin, 2003; Van Manen, 2003), focalizándose en la experiencia de ocho académicos que trabajan en asignaturas de formación práctica, en que recientemente se emplean relatos como recurso para estimular la construcción de saber práctico a partir de la experiencia de enseñanza en los respectivos centros de práctica. Se utilizó el método de estudio de casos intrínseco (Stake, 2013), con carácter descriptivo e interpretativo de la experiencia de formadores de tres programas de formación pedagógicas: Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media en Biología y Matemática.

Participantes.

La selección de los casos obedeció a dos criterios de acuerdo a Flick (2015), en primer lugar, su potencial de transferibilidad, es decir, los académicos representan a otros formadores que trabajan en la educación infantil y en educación secundaria. En segundo lugar, se eligieron los casos por el acceso al campo (Vieytes, 2004), es decir, se disponía de apoyo institucional para trabajar con estos académicos en el marco de un proyecto de mejoramiento de la formación docente financiada por fondos concursables ministeriales. En la tabla 1 se presenta una caracterización de los participantes.

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Genero	N° de docentes	
	Mujer	
Hombre		2
Experiencia docente	Hasta 5 años	0
	Entre 6 y 10 años	1
	Entre 11 y 20 años	4
	Entre 21 y 30 años	3
	Más de 30 años	0
Especialidad	Docente de carrera de infancia	3
	Docente de carreras de secundaria	5

Fuente: Elaboración propia en base a 8 casos

Recogida de los datos

Para explorar la experiencia de la incorporación del relato en las asignaturas de práctica en las respectivas carreras, se desarrollaron entrevistas narrativa cruzada (Kvale, 2012), es decir, parejas de académicos se entrevistaron entre sí, poniendo énfasis en la siguiente pregunta: ¿Qué nos pasa al conocer el saber que el estudiantado va construyendo en el marco del desarrollo de su práctica pedagógica en la institución educativa? Además, los académicos mediante la escritura de sus relatos fueron profundizando en lo que acontecía al ponerse en frente de la experiencia del estudiantado (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Segovia y Fernández-Cruz, 2001; Suárez, 2007).

Análisis de los datos. Se realizó un “análisis temático” a través de la reflexión macro-temática o aproximación holística, la reflexión micro-temática a través de la aproximación selectiva y, finalmente, la aproximación detallada para obtener un conjunto de temáticas que “capturaran” los significados esenciales de la experiencia (Van Manen, 2003). A partir de ello, se desarrolló la obtención de resultados y conclusiones (Rodríguez, Gil y García, 1999), los que se describen a continuación.

Resultados

Los resultados indican que los formadores de profesores hasta antes de esta experiencia -empleo de relatos en la asignatura de práctica- no reconocían que la escuela se volvió un territorio desconocido para ellos, y tampoco estaban conscientes de que sus decisiones formativas pasaban por alto lo que ocurre en el aula real, configurando experiencias descontextualizadas y poco significativas para el futuro docente. Posteriormente, y luego, del análisis de los relatos del estudiantado los participantes del estudio identificaron un conjunto de desafíos para la formación en espacio de la práctica pedagógica.

Contenidos no “pre-vistos” en la formación práctica

El primer desafío se configura en torno a la selección de contenidos pertinentes para formación según los requerimientos de la práctica docente real. Los formadores reconocieron que su trabajo en la asignatura de práctica denota una perspectiva aplicacionista que valora preferentemente los contenidos teóricos y desaprovecha el aprendizaje que emerge de la experiencia docente.

(...) No puedo dejar de pensar en los relatos de los estudiantes, tratan temas que resultan ser significativos para ellos, pero no previstos por nosotras antes de esta experiencia. Evidentemente, eso, nos cuestionó y tensionó. Diario Docente 6.

(...) Cómo te dije anteriormente, me impactó que en la universidad insistamos tanto con el tema de la planificación y los estudiantes, solo nos hablan de la relación pedagógica en sus relatos. Esto me lleva a pensar en la pertinencia de los contenidos que tratamos en la asignatura de práctica. Entrevista 1.

La experiencia descrita anteriormente, problematiza al formador y lo lleva a considerar un diseño curricular que trabaje con la experiencia del estudiantado en los centros de práctica. De este modo, lo “que acontece en el aula” y lo que “nos acontece” determinará los conocimientos que se van incorporando en la práctica pedagógica, entendiendo que, de ese modo, el espacio de la práctica puede “formar y transformar” a todos los implicados.

Rol formativo en disputa

Por otra parte, en la medida que avanzaba el análisis de los relatos, se va constatando que el rol del profesor(a) del centro educativo se relega al espacio escolar, es decir, no existe un trabajo colaborativo, es más en ocasiones abiertamente, ambos actores se critican mutuamente. De este modo, se empezó a visibilizar otro desafío: reconocer que se está ante un rol formativo en “disputa”, ya que el docente en servicio es un formador silenciado por los “expertos del ámbito universitario”, negándole su condición de experto sobre la enseñanza. Por consiguiente, si se incorporara al profesor en el proceso formativo, evidentemente la formación universitaria adquiriría una mayor pertinencia y efectividad.

(...) Definitivamente, con esta experiencia me di cuenta que formo para un territorio que se volvió desconocido y los relatos de los estudiantes me llevan simbólicamente de vuelta a la sala de clases, y en ese sentido, ahora veo que no hemos valorado el rol formativo del profesor guía de las escuelas. Entrevista narrativa 3.

(...) Ahora parece que soy más consciente de la tensión que experimentan los estudiantes al enfrentarse a dos formadores, el de la universidad y el del centro de práctica. Ahí, evidentemente, allí se genera una tensión. Diario docente 5.

La práctica como espacio que forma y transforma

La experiencia con los relatos de docentes en formación en la asignatura de práctica visibilizo que la formación práctica estaba centrada en la transmisión de conocimientos didácticos, de la evaluación o curriculares, limitando los espacios para la construcción de sentidos y significados de la enseñanza y la formación. En ese contexto, los relatos en la asignatura de práctica mostraron el valor que tiene la escritura en términos de reflexividad y adicionalmente, demostró que la construcción de un saber práctico y/o pedagógica forma al estudiantado y transforma el modo de pensar la profesión. Esto constituye un tercer desafío que no solo afecta el diseño curricular del eje de la formación práctica en los planes de estudio de las carreras pedagogía, sino también, las relaciones pedagógicas que se construyen en el interior de esta.

(...) Una de las cuestiones relevantes de esta experiencia fue dejar de pensar que la asignatura de práctica es exclusivamente un espacio para el perfeccionamiento de habilidades docentes, también debería ser un espacio que estimula el examen que queda de la experiencia en las escuelas. Diario Docente 1

(...) Yo coincido contigo, lo que veo que esta experiencia con relato no solo transformó al estudiantado, sino también transformó mi mirada de la formación práctica, tensionando mi propio rol.

Conclusiones e implicaciones para la formación práctica

El acceso al relato de experiencias de los docentes en formación, no solo favoreció la construcción saberes prácticos en ellos, sino también, problematizó y visibilizó desafíos para la formación en las asignaturas de la práctica pedagógica. Los formadores reconocieron a partir de los relatos que la escuela se volvió territorio desconocido para ellos, y esto demandaría un mayor trabajo colaborativo interinstitucional. Esto los y las llevó a reconocer limitaciones en el diseño curricular de la asignatura de práctica y también, a tener la disposición de repensar

lo formativo desde opciones de co-construcción, por ejemplo los contenidos no solo deben ser establecidos desde el campo teórico, sino también desde la experiencia práctica.

Además, este caso particular de trabajo con relatos, desencadenó el tema del estatus epistemológico del ejercicio de la profesión docente. En la medida que se fue percibiendo que en la experiencia se cultivan ciertos saberes, el profesor se concibe “como sujeto de conocimiento”, lo que podría explicar la tensión o disputa del rol formativo del académico y del profesor de la comunidad educativa. Se observa un proceso de silenciamiento y menospreciado del profesor en servicio desde una perspectiva teórica. Esto reclama una reconsideración porque el profesorado construye diariamente conocimiento sobre la profesión que podría ser un saber que enriquece los procesos de formación de profesores. Finalmente, reconocer que la experiencia es un sustrato para construir y reconstruir saberes profesionales, invita a trabajar en vista de fortalecer una relación pensante con lo que acontece y nos acontece y en ese sentido, el relato demostró tener una alta pertinencia en términos de aprendizaje formativo, en este caso de un grupo de formadores de formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. (2013). *Como hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquía: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y Saberes*, N°39, 107-114.

Alliaud, A. & Vezub, L. (2014). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Educación*, 11(10), 11-130.

Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En: Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional, Metas Educativas 2021*, Madrid: Fundación Santillana.

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.

Bolívar A., Segovia D. y Fernández- Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar (Ed.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-27). Alcoy: Editorial Marfil.

Connelly, F. & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 78(27), 125-136.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage publications.

Darling-Hammond L (2006) *Powerful Teacher Education. Lesson from Exemplary Programs*. (1a ed.). Jossey-Bass. San Francisco, CA, EEUU. 419 pp

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Nueva York: Croom Helm-Nichols Publishing Company

Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGrawHill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). España: Gedisa.
- Suárez, D. (2007): Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sver (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Tardif, M. (2006). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teregi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico. La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 531, 1-14.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Argentina: Editorial de las Ciencias.

Desarrollo de un cuestionario para evaluar las actividades de evaluación y feedback en educación superior desde la personalización del aprendizaje

Porrúa García, Clara¹; Rochera Villach, María José²; Oller Badenas, Judith³

¹ *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, psicoformac.integra@gmail.com*

² *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, mjrochera@ub.edu*

³ *Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, jollerb@ub.edu*

RESUMEN

Este estudio ha sido diseñado con la finalidad de valorar los ítems creados para construir un cuestionario que evalúe los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior. Para ello, se ha partido del modelo de evaluación de Coll, Mauri y Rochera (2012) y del conjunto formado por los principios de Coll (2016) que hacen referencia a las características de la personalización del aprendizaje. Para poder dar respuesta al objetivo se ha planteado un estudio basado en un análisis de jueces. Han colaborado 10 expertos y el análisis se ha centrado en la pertinencia, la idoneidad y la claridad de los redactados de los ítems respecto al contenido de las categorías extraídas de los modelos presentados. Los resultados han mostrado que los ítems más idóneos son 80 de los 120 ítems iniciales. No obstante, dichos resultados deben de considerarse como datos preliminares.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, evaluación, personalización del aprendizaje, feedback.

ABSTRACT

This study has been designed with the purpose of assessing the items created to build a questionnaire that evaluates the components involved in the evaluation and feedback process in higher education. To this end, the evaluation model of Coll, Mauri and Rochera (2012) and the set formed by the principles of Coll (2016) that refer to the characteristics of the personalization of learning have been used. In order to respond to the objective, a study based on an analysis of judges has been proposed. Ten experts have collaborated and the analysis has focused on the relevance, suitability and clarity of the drafting items regarding the content of the categories extracted from the models presented. The results have shown that the most suitable items are 80 of the 120 initial items. However, these results should be considered as preliminary data.

KEYWORDS

Higher education, evaluation, personalized learning, feedback.

La elaboración de la investigación que se presenta requiere del estudio y de la profundización de tres temas. El primero de ellos es la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. El segundo es el feedback como proceso que interviene en las diferentes interacciones que se dan entre los docentes y los alumnos mientras se diseñan, se ponen en práctica, se corrigen y se aprovechan las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos a lo largo

del transcurso de proceso instruccional. Y el tercero es la personalización del aprendizaje, entendida como el conjunto de estrategias que tienen como finalidad incrementar el sentido que los estudiantes otorgan a los aprendizajes que se realizan en el ámbito de la educación formal.

La investigación tiene interés en el marco general de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Barron, 2006), en la que buena parte de los estudiantes tiene dificultades para atribuirle un sentido y un valor personal a lo que aprenden en las instituciones educativas tradicionales, como la escuela o la universidad (Coll, 2014). Uno de los rasgos más importantes de esta nueva ecología es que en ella se ofrece a las personas más oportunidades para aprender a lo largo y a lo ancho de sus vidas. En la ecología tradicional, las oportunidades para aprender y los recursos que facilitaban el aprendizaje estaban concentrados principalmente en las primeras etapas de la vida de las personas y dependían básicamente de su asistencia a los centros de educación formal. Así, la mayor parte de las interacciones explícitamente orientadas al aprendizaje eran responsabilidad de los profesores, quienes, a través de las acciones educativas intencionales, sistemáticas y planificadas, debían conseguir que los niños y jóvenes construyeran conocimientos culturales estables y socialmente valorados. En cambio, en la nueva ecología del aprendizaje las oportunidades y los recursos se han multiplicado y se han redistribuido en distintos momentos y contextos, en buena medida, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro rasgo de la nueva ecología es que la sociedad exige a las personas seguir aprendiendo a lo largo del tiempo. Las rápidas transformaciones en el ámbito laboral y social han provocado que lo que se aprende en la infancia o en la juventud no necesariamente es útil durante la edad adulta. Por esta razón, ya no basta con asistir a la escuela o a las instituciones de educación superior, sino que cada persona debe hacerse cargo de sus procesos personales de aprendizaje y continuar aprendiendo en otros momentos y en otros espacios (Walker, 2009). Así, las trayectorias individuales de aprendizaje (Arnseth & Silseth, 2013) se convierten en indispensables para trabajar la cohesión social, ya que los recursos y oportunidades de adaptación a un mundo *líquido* (Bauman, 2000) pueden ser más o menos útiles para seguir participando activamente en la sociedad.

Hoy por hoy, lo más importante es que los estudiantes consigan desarrollar una identidad de aprendiz habilitante (Solari & Merino, 2018) y, para ello, los profesores deben diseñar e implementar prácticas de enseñanza distintas. De igual modo, es importante que el docente diseñe experiencias interesantes que promuevan el desarrollo competencial de los alumnos de acuerdo con las necesidades de la sociedad actual (Dumond, Instance & Benavides, 2012). De ahí que queramos poner énfasis en el papel que tiene reorientar la evaluación y el feedback en la educación superior desde la mirada de la personalización para que ayuden a los estudiantes a redibujar el sentido de lo que aprenden en el espacio de educación superior.

La evaluación en el contexto de la educación superior

En relación con el tema de la evaluación, en el espacio de la educación superior, es interesante destacar que para algunos autores (De la Fuente, Martínez, Peralta & García, 2010), la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha fomentado la aparición de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios. Este cambio aparece como proceso de convergencia europea y como respuesta a una demanda que solicitaba que la evaluación en los estudios universitarios presentara una mejora considerable. Uno de los cambios propuesto sobre la evaluación se centra en que debe ser formativa, y no sólo sumativa, ofreciendo a los estudiantes ayudas durante todo el proceso y no únicamente en los momentos finales (Redecker & Johannessen, 2013). La evaluación formativa facilita que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje -estudiantes y profesores-, reciban información continua sobre el estado del aprendizaje y generen cambios en el mismo con el fin de poder optimizarlo (William, 2011).

Desde una perspectiva socioconstructiva, se considera que la evaluación es una práctica de actividad continua y formativa que ayuda en el proceso de aprender y que se halla integrada en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Crisp, 2012; Hattie & Gan, 2011; Mauri & Rochera, 2010). De acuerdo con el modelo multidimensional de la práctica evaluativa (Coll, Mauri & Rochera, 2012), en la evaluación se contemplan dos planos de análisis: el del pensamiento y el de la acción. El plano del pensamiento se refiere al enfoque desde el cual el profesor parte con la intención de evaluar a los estudiantes y es en él donde se localizan las concepciones personales de los profesores. El plano de la acción está configurado por el conjunto de situaciones de evaluación distribuidas a lo largo de la dimensión temporal que configuran el programa de evaluación.

Cada una de las situaciones de evaluación se organiza en cinco momentos: (1) la *preparación*, en la que se comparten significados sobre las metas, los objetivos, los criterios y los contenidos de la evaluación; (2) la *evaluación* propiamente dicha, que es la tarea en la que el alumno pone en práctica y demuestra su aprendizaje; (3) la *corrección*, que es el momento de emitir el juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje y/o sobre el producto realizado en el momento anterior; (4) la *comunicación*, en el que se devuelve la corrección; y (5) el *aprovechamiento*, que es el momento de dar oportunidades al alumno para volver a utilizar lo aprendido en un contexto diferente al anterior y poder mejorar el aprendizaje a partir de la devolución recibida, además de poder reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Una de las ayudas más importantes con las que cuenta la evaluación formativa para ayudar a los estudiantes a progresar en sus aprendizajes es precisamente el feedback formativo (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989; Wiliam, 2011).

El proceso del feedback en la educación superior

Como parte del proceso evaluativo, el estudio del feedback formativo tiene una amplia trayectoria como lo demuestra el número de revisiones y artículos publicados en este campo (e.g. Evans, 2013, Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008; Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2017).

La revisión de la literatura muestra que existen diferentes concepciones del feedback que se llevan a cabo dentro del proceso de evaluación. Actualmente, se mencionan dos perspectivas: una, más tradicional, que considera el feedback como un proceso unidireccional y otra, más actual, que entiende el feedback como un proceso bidireccional e interactivo donde no sólo importan las actuaciones de ofrecimiento de feedback, sino también la implicación y el uso que haga el alumno del feedback para la mejora de su aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Coll, Rochera & De Gispert, 2014; Ion, Cano & Martínez 2017).

Tradicionalmente, el feedback ha sido considerado como la información ofrecida con la finalidad de indicar, generalmente al final del proceso, la mayor o menor adecuación de los resultados del aprendizaje (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007). Otros estudios señalan que el feedback es un apoyo continuado a lo largo del proceso de aprendizaje cuya finalidad es ayudar a superar la distancia existente entre el nivel actual de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar (Hattie & Timperley, 2007). Más recientemente, se aprecia en la literatura una tendencia a considerar que el feedback sólo puede ser considerando como tal cuando es personalmente utilizado por los estudiantes para progresar en su aprendizaje (Wiliam, 2011).

En la actualidad, y con el fin de lograr que los alumnos puedan utilizar eficazmente el feedback ofrecido por los profesores, se ha planteado establecer diálogos con los estudiantes durante el proceso de evaluación (Ajjawi & Boud, 2017; Boud & Molloy, 2013; Carless, 2013; Coll et al., 2012) cuya finalidad es implicar al estudiante para que pueda aprender dando sentido a lo que aprende y, de esta forma, ser autónomo en la gestión de su propio aprendizaje, es decir, que su proceso de enseñanza-aprendizaje se vea orientado desde el enfoque de la personalización.

El enfoque de la personalización del aprendizaje en la educación superior

La personalización del aprendizaje busca que los estudiantes sean capaces de aprender y atribuirle un sentido personal a aquello que aprenden (Coll, 2016). Para personalizar el aprendizaje de los estudiantes es necesario poner en marcha una serie de iniciativas, tanto en el aula, como en el centro y en el sistema educativo que trabajen en la dirección de, al menos, una de las siguientes dimensiones: (1) la promoción de la reflexión sobre uno mismo y sobre el propio proceso de aprendizaje; (2) el fomento de vínculos entre experiencias subjetivas de aprendizaje diversas; (3) y la promoción de procesos de construcción y desarrollo de los intereses de los estudiantes (Coll, 2018). Hay que destacar que estas dimensiones no son independientes entre sí. Por el contrario, usualmente el trabajo asociado al fomento de una de estas dimensiones tiene consecuencias sobre las demás.

Concretamente, en el caso de las aulas el trabajo sobre estas dimensiones se lleva a cabo a partir de estrategias de personalización (Coll, 2016). Las estrategias de personalización son múltiples y diversas para cada dimensión y responden a las contingencias y a las características de las prácticas en las que se ponen en marcha. Este autor plantea distintos principios de personalización los cuales se refieren a los siguientes aspectos: (a) la toma en consideración de los intereses y objetivos personales de los alumnos, además de sus características y necesidades; (b) la asunción por parte de los alumnos de la dirección y conducción de su proceso de aprendizaje, junto con la guía del profesorado; (c) la necesidad de que los alumnos sigan recorridos de aprendizaje personales en función de sus objetivos, intereses y progresos; (d) la necesidad de introducir una evaluación formativa basada en la actuación competente, tanto en actividades como en situaciones que requieran de la utilización del aprendizaje adquirido; (e) la utilización de metodologías de indagación para que los alumnos sean capaces de afrontar situaciones complejas que les obliguen a planear su actuación, a trabajar en colaboración y a consultar conocimientos de tipo multidisciplinar; (f) la promoción del acceso de los alumnos a recursos y materiales de aprendizaje externos al contexto del aula (ejemplos: materiales en línea, comunidades de interés, etc.), así como la utilización de estos recursos en el aula; y g) el establecimiento de conexiones entre los aprendizajes que los alumnos realizan dentro de la institución educativa y los que adquieren fuera de esta.

Detección de necesidades y objetivo

Partiendo de las ideas anteriores se podría decir que el sistema educativo, en general, y la educación superior, en particular, deberían plantearse una serie de retos los cuales pasen por incorporar la perspectiva de la personalización en todo el proceso de aprendizaje, incluida la evaluación de los aprendizajes efectuados por el alumno. Para ello, se pueden tomar como punto de partida las recomendaciones que hace Coll (2016). La primera de ellas sugiere que se consideren los intereses y las opciones del alumno en la identificación de sus necesidades de aprendizaje y el cómo conseguirlas; la segunda se centra en establecer una conexión entre el aprendizaje adquirido en las diferentes instituciones formales con la vida del alumno y de las comunidades a las que pertenece, así se podrían incorporar los aprendizajes que se originan en contextos informales en los formales; la tercera recomendación habla de incorporar los diferentes recursos de aprendizaje de diversa naturaleza, accesibles desde las instituciones o a través de las TIC; por último, destacar la necesidad de establecer redes y coaliciones entre los centros educativos y el resto de agestés educativos de la comunidad.

Adicionalmente, se debería añadir que la práctica de la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de la personalización, cabría considerarla como un contexto de aprendizaje y enseñanza para aprender a aprender y como la propia acción para efectuar las evaluaciones de los aprendizajes propios de la enseñanza recibida. Ambos aspectos ofrecen la posibilidad de conocer en qué grado el alumno es capaz de desempeñar

esta competencia y cómo, a través de las diferentes actividades de evaluación, puede ir mejorando y desempeñando la competencia de forma más efectiva.

Llegado a este punto, se debe mencionar que la utilización del feedback formativo adquiere una gran importancia al ser un proceso capaz de influir en todo el proceso de aprendizaje y generar en el alumno conocimiento autoreflexivo, el cual ayuda a crear estudiantes capaces de controlar su proceso de aprendizaje y de ser personas más autónomas.

Teniendo en cuenta el corpus de conocimiento existente, así como las necesidades detectadas, se formula el objetivo que delimita y orienta el trabajo de investigación que se presenta: Dicho objetivo es crear un conjunto de ítems que darán forma a un cuestionario formado por los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior introduciendo la personalización del aprendizaje.

Método

Muestra

Para la fase del análisis de jueces se ha contado con la participación de 10 personas expertas. Este grupo se ha formado a partir de las recomendaciones de Skjong y Wentworht (2000), las cuales determinan que para seleccionar las personas expertas, estas deben tener: (1) experiencia en la realización de juicios y toma de decisión basada en evidencias o experticia demostrable a través de docencia, publicaciones y/o pertenencia a grupos de investigación; (2) reputación en la comunidad; (3) disponibilidad y motivación para participar; e (4) imparcialidad.

Dado que los ítems del cuestionario han sido redactados en lengua española, los expertos seleccionados también acreditaron un dominio superior en dicho idioma.

Procedimiento

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, por una lado, se ha partido del modelo de evaluación de Coll, et al. (2012) (ver Tabla 1) y, por el otro, del modelo compuesto por los principios que caracterizan la personalización del aprendizaje (Coll, 2016) (ver Tabla 2).

Tabla 1. Momentos del proceso de evaluación de los aprendizajes (Coll et al, 2012)

Momento 1: PREPARACIÓN
Este momento permite que el profesor y el alumno compartan significados sobre los contenidos y competencias que deben desarrollarse en las actividades de evaluación. En este sentido, los alumnos tienen un papel activo en la elaboración de la representación inicial de la tarea de evaluación, del proceso que se debe seguir y de los resultados esperados.
Momento 2: EVALUACIÓN
Son útiles las actividades de evaluación que llevan al alumno a planificar o anticipar lo que debe hacer para resolver con éxito una determinada tarea. Ahora bien, debido a que el aprendizaje es una actividad mediada por otros (profesor y alumno), estas precisan del dominio de capacidades cognitivas y afectivas y de estrategias sociales y de comunicación.
Momento 3: REVISIÓN Y CORRECCIÓN
Los momentos de revisión y corrección permiten valorar de forma cuantitativa o cualitativa el grado en el que el alumno comparte significados sobre las competencias y contenidos académicos.
Momento 4: FEEDBACK/COMUNICACIÓN DE RESULTADOS
Con la comunicación de los resultados de la evaluación, se permite mostrar al alumno la valoración de dichos resultados y compartir significado.
Momento 5: APROVECHAMIENTO DEL FEEDBACK
Las ayudas que el profesor le preste al alumno, le permitirá tomar conciencia de la importancia de las estrategias de dirección y control y de su realización en el mismo momento en que las pone en práctica.

Tabla 2. Principios de la personalización del aprendizaje (Coll, 2016)

Principio 1: TENER UNA BASE EXPERIENCIAL
Se destaca la importancia de la acción, ya sea física o mental. De esta forma, y sea cual sea la naturaleza de la acción, lo que importa es que la acción esté orientada hacia la elaboración de un producto o la obtención de un resultado.
Principio 2: TENER UN FUERTE COMPONENTE VIVENCIAL
Se enfatizan las emociones positivas asociadas a la actividad de aprender. Como consecuencia, el componente cognitivo y el emocional se unen y forman un todo.
Principio 3: CONECTAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
Se refiere a que las experiencias vividas en diferentes lugares, momentos y contextos pueden ser vistas como oportunidades de aprendizaje. De ahí que se potencia su unión y la retroalimentación que se establece.
Principio 4: RESPONDER A INTERESES Y OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE
Se persigue la consecución de un propósito o motivo personal.
Principio 5: RECONOCER Y RESPETAR LA CAPACIDAD DE DECISIÓN Y CONTROL DEL APRENDIZ
Se refiere a lo que sería el proceso de aprendizaje de cada alumno. Aquí se hablaría de una corresponsabilización entre el profesor y el alumno.
Principio 6: SER CULTURALMENTE SENSIBLE
Esto significa estar vinculado o relacionado con actividades que el alumno realiza o en las que participa en los contextos en los que se desenvuelve habitualmente. Esto implica ser conocedor de esos entornos culturales para poder actuar en consecuencia.
Principio 7: FAVORECER LA REFLEXIÓN DEL APRENDIZ
Aquí se enfatiza en que se debe favorecer la capacidad de reflexión sobre el propio proceso de reflexión, sobre las dificultades encontradas, los materiales y ayudas que le han permitido superarlas, los avances conseguidos y los logros por conseguir.
Principio 8: PERMITIR AL APRENDIZ APRENDER ALGO SOBRE SÍ MISMOS COMO APRENDIZ
Se refiere a la necesidad que tiene la persona para aprender a posicionarse ante las situaciones y las actividades con las que se enfrenta cuando ejerce como aprendiz.

A partir de este material, se redactaron 3 ítems para cada categoría (ver Tabla 3). Es decir, para cada uno de los 8 principios de personalización se redactaron 3 ítems. A su vez, esos 24 ítems se modificaron para que respondieran también a cada uno de los 5 momentos de evaluación. De ahí que, en total, se hayan elaborado 120 ítems.

Tabla 3. Ejemplos de enunciados de ítems para evaluar las acciones del primer principio de personalización y del primer momento de la evaluación

1 – Momento 1 de evaluación: PREPARACIÓN + Principio 1: Tener una base experiencial
Ítem para evaluar la importancia: <i>Es importante pensar en la incorporación de actividades de evaluación de tipo experiencial.</i>
Ítem para evaluar la frecuencia: <i>Trabajo conjuntamente con mis alumnos los criterios de corrección de las actividades de evaluación de tipo experiencial antes de aplicar dichas actividades.</i>
Ítem para evaluar la aplicabilidad: <i>La posibilidad de diseñar actividades experienciales que ofrezcan oportunidades para asegurar la comprensión de los alumnos del objetivo y contenidos a desarrollar en las tareas propuestas para la evaluación.</i>

Una vez creados dichos ítems, y con la intención de que fueran validados, se enviaron a cada uno de los expertos para que analizaran la *pertinencia* de cada ítem (si existe correspondencia entre el contenido del ítem y las categorías para la que ha sido creado), la *precisión* (si el ítem es adecuado, apropiado o conveniente para evaluar el aspecto recogido en el enunciado y relacionado con las categorías) y la *claridad* (si el ítem expresa de modo sencillo y directo la idea que se quiere transmitir), focalizando dicho análisis en el grado de importancia (si el enunciado del ítem recoge una estrategia importante para el tema de estudio), de frecuencia (si el enunciado del ítem recoge la idea de frecuencia de la acción que representa) y de aplicabilidad (si la acción que refleja el ítems es más o menos fácil de llevarse a cabo en el contexto educativo universitario).

Para evaluar la pertinencia, la precisión y la claridad los expertos disponían de una escala de puntuación que iba del 1 (nada pertinente, nada preciso o nada claro) al 9 (completamente

pertinente, completamente preciso o completamente claro). De igual forma, se les pidió realizar un análisis cualitativo respecto al redactado del ítem, al contenido del mismo o a cualquier otro aspecto que consideraran relevante.

Para llevar a cabo este proceso de análisis, tanto el material que se repartió a los expertos, como sus respuestas, fueron gestionados a través del correo electrónico. Para ello, se estableció un calendario de envíos y de recepciones.

Una vez recibidas todas las respuestas, se almacenaron y se analizaron cuantitativa y cualitativamente.

Resultados

En general, los datos muestran que algunos de los ítems relacionados con la *importancia* del contenido han tenido puntuaciones bajas (entre 1 y 3 puntos) tanto en las valoraciones realizadas en relación con la pertinencia de las conductas descritas en los ítems, como cuando se valoraba la precisión y la claridad de ellos. Asimismo, la *frecuencia* y la *aplicabilidad* de las conductas también han recibido algunas puntuaciones menores de 4, aunque en menor medida que en el caso de la importancia. Las puntuaciones bajas se han dado sobre todo en los ítems que están relacionados con el principio 1 y el principio 2 del modelo de personalización, combinados con el momento 1 de la evaluación. Lo que han observado los expertos es que no ha habido una óptima relación entre estos dos modelos a la hora de redactar los ítems. Es por ellos que estos ítems requieren de una reformulación.

No obstante, y en el caso de la frecuencia y la aplicabilidad, la mayor cantidad de puntuaciones se centralizan en los valores 6, 7 y 8, siendo el porcentaje menor el relacionado con el número de expertos que los han puntuado con un 9 (máxima puntuación).

Respecto al promedio de las puntuaciones asignadas por los expertos a cada uno de los ítems, este se ha calculado de forma independiente, es decir, una media para cada aspecto a valorar y separando las medias a partir de los tres criterios de evaluación (importancia, precisión y claridad). De esta forma, se han calculado las tres medias relacionadas con la importancia (la de pertinencia, la de precisión y la de claridad), las tres relacionadas con la frecuencia y las tres relacionadas con la claridad. La mayoría de los ítems obtuvieron puntajes promedios que se ubican entre 6 y 8 puntos.

Los datos obtenidos a partir de los análisis cuantitativos y cualitativos, realizados a partir de los comentarios de los expertos, han servido para hacer una primera reducción del conjunto inicial de ítems. Esto quiere decir que el cuestionario todavía no es definitivo y, por eso, no se presenta en este artículo, ya que, previamente a su versión definitiva, este debe aplicarse a través de un estudio piloto, el cual se aplicará en breve.

En estos momentos, la propuesta está formada por 80 ítems. Es decir, 16 ítems para los 8 principios y adaptados para cada uno de los 5 momentos de evaluación.

Conclusiones

La investigación parte de la idea de la importancia de concebir la evaluación en la educación superior como parte integrante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de cómo esta, junto con el enfoque de la personalización del aprendizaje, ayuda al alumno a concienciarse de que puede ser capaz de monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje. En este sentido, es importante poder crear una herramienta que sea capaz de evaluar si este proceso de evaluación es concebido por los docentes como un conjunto de situaciones, relacionadas y secuenciadas que van desde la preparación de la evaluación hasta la mejora del aprendizaje a partir de los resultados obtenidos y del aprovechamiento de las retroalimentaciones aportadas. De ahí que se haya creído oportuno empezar con el proceso de creación del cuestionario.

Aunque esta es una primera etapa de la elaboración del cuestionario, los expertos han considerado que, en general, los ítems creados pueden ser considerados como elementos que pueden llegar a formar parte de un cuestionario definitivo que sería capaz de evaluar los componentes que intervienen en el proceso de evaluación y feedback en la educación superior introduciendo la personalización del aprendizaje.

No obstante, los datos que aquí se presentan deben de ser calificados como resultados preliminares de una investigación que sigue desarrollándose.

Tanto los resultados del futuro estudio piloto, como los que se presentan en esta publicación, serán esenciales para poder dar forma final al cuestionario con un número menor de ítems, evitando así la redundancia, pero sin perder validez y fiabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Research feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-256.
- Arnseth, H.Ch. & Silseth, K. (2013). Tracing learning and Identity across Sites: Tensions, Connections and Transformations in and Between Everyday and Institutional Practices. En O. Erstad & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Carless, D. 2013. Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback. In *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*, edited by D. Boud and E. Molloy, 90-103. London: Routledge.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez-Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 12-17.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Coll, C. (2018). *La personalización del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C., Rochera, M.J. & De Gispert (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers and Education*, 75, 53-64.
- Crisp, G.T. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.
- De la Fuente, J., Martínez, J.M., Peralta, F.J. & García, A.B. (2010). Percepción del proceso de enseñanza- aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Dumont, H., Instance, D. & Benavides, F. (Eds.) (2012). *La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. París: OCDE.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1) 70-120.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In R.E. Mayer y P.A. Alexander (Eds.): *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Ion, G., Cano, E. & Fernandez, M. (2017). Enhancing self-regulated learning through using written feedback in higher education. *International Journal of Educational Research* 85 1-10.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Mauri, T. & Rochera, M.J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-167). Barcelona: Graó.
- Redecker, C. & Johannseen, Ø. (2013). Changing Assessment – Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-92.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Encontrado en <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>.
- Solari, M. & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Ed.), *La Personalización del Aprendizaje* (pp. 23-27). Barcelona: Graó.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, 24(3), 335-351.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 3, 3-14.
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M. & Rowntree, J. (2017) Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and Taxonomy of Recipience Processes, *Educational*

ISBN 978-84-17934-76-7



9 788417 934767 >